

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**Artes e Letras**

**A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar**

**Maria Teresa Gadanho de Oliveira e Félix**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários**  
(2º ciclo de estudos)

**Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório**

**Covilhã, outubro de 2015**



## **Agradecimentos**

Chegar até aqui não foi um percurso simples e o presente trabalho só se tornou possível na medida em que tive a oportunidade de contar com o apoio incondicional, solidariedade e estímulo de pessoas que vivenciaram de perto os meus dilemas, incertezas e alegrias, encorajando-me a prosseguir com palavras de incentivo.

Graças à sua paciência, amizade e companheirismo aqui lhes agradeço.

Um agradecimento para os colegas que pela sua disponibilidade e partilha de saberes também, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste estudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Osório, pela sua sabedoria, ajuda e disponibilidade, pelas críticas e sugestões para o concretizar do estudo, pelo tempo e incentivos que pacificamente me foi concedendo, por me ter feito acreditar que este projeto era possível.

E a todos os que não foram referidos e devo o ter chegado aqui, o meu verdadeiro e reconhecido obrigada.

## Resumo

Perceber e mostrar as percepções e práticas do ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar, a partir da questão formulada a um pequeno número de educadores de infância, em exercício de funções, constitui o cerne do presente estudo. Partindo de um guião de entrevista desenvolvido e aplicado, foi nossa vontade compreender os percursos seguidos por diferentes profissionais da educação pré-escolar ao nível das conceções e práticas de cada um com a Língua Portuguesa, situando-se, portanto, esta investigação no âmbito do estudo de caso qualitativo.

O complexo desenvolvimento da criança compreende interações que assumem uma importância significativa no âmbito do progresso cognitivo-linguístico e a aprendizagem da língua materna faz parte do desenvolvimento da criança e o seu sucesso encontra-se ligado à postura intencional dos educadores, porquanto estimulam a emergência de comportamentos falantes, a partir da criação de ambientes educativos em que a linguagem tem um papel significativo.

Debruça-se este estudo sobre o papel da Educação Pré-Escolar nas proficiências da Língua Portuguesa, através da análise e interpretação das entrevistas, baseando-nos em estudos e orientações curriculares, consideradas essenciais para este nível de educação, sobre o papel da educação de infância e os modelos educativos que norteiam a sua planificação em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Procuramos abordar a educação pré-escolar e a sua importante evolução ao longo das últimas décadas, o perfil dos educadores, quanto à formação recebida na área da língua portuguesa, conhecer a sua *praxis* enquanto promotores da língua portuguesa, perceber as conceções e organização dos espaços e materiais utilizados nas atividades direcionadas para o desenvolvimento da língua portuguesa, relacionando estes aspetos com os procedimentos de trabalho assentes no ensino da língua na educação pré-escolar.

Quanto às conclusões, observámos que os educadores promovem um leque diversificado de atividades no âmbito da linguagem, baseadas em conceções legais, e que os seus esforços vão no sentido da seleção de atividades globalizantes que valorizem as áreas de conteúdo, identificadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, e que a área básica da expressão e da comunicação recai de forma transversal sobre o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem, numa dicotomia de ensino-aprendizagem.

Constatámos, ainda, que vivendo nós numa sociedade em que a literacia é vital, a linguagem é uma ferramenta de trabalho essencial no quotidiano do jardim de infância e a criança suporta o seu saber com perguntas e respostas em interação com os outros e com o meio onde se encontra inserida, de onde ressalta a importância da metacognição que é convocada pelos educadores, bem como a sua preocupação no sentido de desenvolver a consciência metalinguística das crianças.

Será de destacar a percepção aqui indicada sobre os procedimentos com a linguagem em crianças de idade pré-escolar, em espaço interativo e num contexto educativo que propicie práticas orientadas para a sua apropriação. A circunstância e as práticas pedagógicas fomentadas na sala de aula determinam a relação que as crianças estabelecem com a Língua Portuguesa, com a palavra - pela oralidade, pela leitura, pela escrita.

## Abstract

The core of the present study was to understand and demonstrate the perceptions and practices of Portuguese language teaching in pre-school education, from questions posed to a small number of current pre-school teachers. Starting with the development and application of an interview script, it was our wish to explore the different pathways followed by professionals regarding their individual concepts and practices with the Portuguese language. Therefore, this investigation took the form of a qualitative case study.

The complex development of children involves interactions that assume a significant importance in the cognitive linguistic progress. The learning of the mother tongue is part of the development of the child, and their success is connected to the attitude of the teachers, stimulating the emergence of speaking behaviours by creating educational environments in which language has a significant role.

This study investigates the role of pre-school education in the proficiencies in the Portuguese language through the analysis and interpretation of interviews, which we based on studies and curriculum guidelines considered essential for this level of education, about the role of pre-school education and the educational models which guide the teachers' planning of the teaching and learning of the Portuguese language. We looked to approach pre-school education and its important evolution in the last decades, the profile of the teachers regarding their training in the Portuguese language, and to know their *praxis* as promoters of the Portuguese language. We sought to understand the conceptions and organizations of the spaces and materials used in the activities directed to the development of the Portuguese language, relating these aspects with the working procedures based on the teaching of the language in pre-school education.

In conclusion, we observed that the teachers promote a diverse range of activities in the scope of the language. Based on legal conceptions, their efforts are directed towards the selection of globalized activities that value the content areas identified in the "Curriculum Guidelines for pre-school education". The basic areas of expression and communication are common to the progressive command of the different forms of the language, in a dichotomy of teaching and learning.

We further realized that, living in a society in which literacy is vital, language is an essential working day-to-day tool in the kindergarten. The child supports their knowledge with questions and answers during interaction with others and with the environment in which they are placed, where the importance of metacognition that is called up by the teachers, as well as their focus in developing a metalinguistic consciousness of the children, should be emphasized.

This study highlights the perception about the procedures with the language in pre-school aged children, in an interactive space and in an educational context, that enhance

practices orientated to its use. The circumstances and pedagogic practices encouraged in the classroom determine the relationship that children establish with the Portuguese language through speaking, reading and writing.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract .....	VI
ÍNDICE .....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
Introdução.....	1
0.1. O Problema .....	1
0.2. Objetivos do Estudo .....	4
0.3. Importância do estudo.....	6
0.4. Definição de Termos .....	7
Capítulo I.....	9
A Língua Portuguesa nas Orientações Curriculares, Metas de Aprendizagem e Brochuras, da Educação Pré-Escolar .....	9
1. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar .....	9
1.1. A Língua Portuguesa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ....	14
1.2. A Língua Portuguesa nas Metas de Aprendizagem .....	22
1.3. A Língua Portuguesa nas Brochuras - Textos de apoio para Educadores de Infância	25
1.3.1. Linguagem, Comunicação e Descoberta da Escrita no Jardim de Infância .....	26
1.3.1.1. O Oral / Os Sons .....	26
1.3.1.2. A Língua - Consciência Linguística.....	30
1.3.1.3. Desenvolvimento Fonológico / Consciência Fonológica .....	34
1.3.1.4. Desenvolvimento Morfológico / Aquisição de Regras Morfológicas .....	37
1.3.1.5. Desenvolvimento Sintático / Aquisições Sintáticas.....	37
1.3.1.6. Desenvolvimento Lexical / Desenvolvimento Semântico.....	38
1.3.1.7. Desenvolvimento Pragmático.....	39
1.3.2. Aquisição da Linguagem Escrita.....	40
Capítulo II .....	43
Representações dos Educadores acerca do Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar.....	43
2. Descrição do Estudo .....	43
<i>PERGUNTAS DA ENTREVISTA</i> .....	47
2.1. Análise das Entrevistas .....	51
2.1.1. População Amostra .....	51
2.1.2. Identificação e Habilitações .....	52
2.1.2.1. Idade.....	52
2.1.2.2. Situação Profissional .....	53
2.1.2.3. Anos de Serviço .....	53
2.1.2.4. Habilitação Académica Inicial.....	53
2.1.2.5. Formação Complementar .....	54
2.1.3. Frequência de Ações de Formação .....	55

2.1.4.	Importância de um Currículo .....	57
2.2.	Práticas Educativas .....	59
2.2.1.	Articulação das Aprendizagens .....	72
Capítulo III	.....	79
Praxis de participação no Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar	.....	79
3.	Da continuidade educativa.....	79
Gráfico 1	- Praxia da Língua na Oralidade - Rotinas / Conversas / Relatos .....	80
Gráfico 2	- Praxia da Língua na Oralidade - Atividades e Biblioteca .....	82
Gráfico 3	- Praxia da Língua na Oralidade - Atividades Orientadas / Aprendizagem do Oral	83
Gráfico 4	- Praxia da Língua na Leitura - Rotinas / Conversas / Relatos .....	84
Gráfico 5	- Praxia da Língua na Leitura - Atividades e Biblioteca.....	85
Gráfico 7	- Praxia da Língua na Escrita - Rotinas / Conversas / Relatos.....	88
Gráfico 8	- da Praxia da Língua na Escrita - Atividades e Biblioteca .....	89
Conclusão	.....	93
BIBLIOGRAFIA	.....	97
Documentos Orientadores da Prática Pedagógica	.....	100
Webgrafia	.....	101
ANEXOS	.....	103
ANEXO I - Análise de Conteúdo das Entrevistas dos Educadores de Infância	.....	104
Anexo I, Tabela 1	- Identificação e Habilitações.....	104
Anexo I, Tabela 2	- Frequência de Formação .....	105
Anexo I, Tabela 3	- Importância de um Currículo na Prática .....	106
Anexo I, Tabela 4	- Funcionalidade de um Currículo na Prática Educativa .....	107
Anexo I, Tabela 5	- Práticas Educativas - Rotina .....	108
Anexo I, Tabela 6	- Práticas Educativas - Intencionalidade .....	109
Anexo I, Tabela 7	- Práticas educativas e a Língua Portuguesa - na Oralidade.....	110
Anexo I, Tabela 7	- Práticas Educativas e a Língua Portuguesa - na Leitura .....	112
Anexo I, Tabela 7	- Práticas Educativas e a Língua Portuguesa - na Escrita .....	114
Anexo I, Tabela 8	- Práticas educativas - Progressão e Articulação das Aprendizagens ....	115
Anexo I, Tabela 9	- Praxia da Língua Portuguesa - na Oralidade.....	116
Anexo I, Tabela 9	- Praxia da Língua Portuguesa - na Leitura .....	117
Anexo I, Tabela 9	- Praxia da Língua Portuguesa - na Escrita .....	118
ANEXO II - GRÁFICOS - Categorização das Entrevistas aos Educadores de Infância - modelos comparativos	.....	119
NA ORALIDADE	.....	119
Gráfico 1	- Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos .....	119
Gráfico 2	- Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca .....	119
Gráfico 3	- Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem do Oral.....	120
NA LEITURA	.....	120
Gráfico 4	- Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos .....	120

Gráfico 5 - Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca .....	121
Gráfico 6 - Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Leitura .....	121
NA ESCRITA.....	122
Gráfico 7 - Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos .....	122
Gráfico 8 - da Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca .....	122
Gráfico 9 - Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Escrita.....	123
ANEXO III - Entrevistas aos Educadores de Infância.....	124
Entrevista ao Educador AM_1 .....	124
Entrevista ao Educador AM_2 .....	127
Entrevista ao Educador AL_3.....	130
Entrevista ao Educador C_4 .....	135
Entrevista ao Educador E_5 .....	140
Entrevista ao Educador F_6 .....	143

#### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas .....	30
Figura 2 - Domínios de desenvolvimento .....	34
Figura 3 - Guião das entrevistas.....	47
Figura 4 - Quadro da síntese do trabalho.....	50

# Introdução

## 0.1. O Problema

No relatório elaborado pela UNESCO, em 1976, intitulado *L'enfant et son développement de la naissance à six ans: mieux le connaître pour mieux l'aider* pode ler-se:

“admite-se atualmente que a educação pré-escolar deve ser concebida como a fase inicial da educação permanente à qual servirá de base...” uma vez “que a educação da criança não começa quando esta entra para a escola: a escola lança a semente do saber, mas a aptidão do terreno para a receber foi preparada muito antes” (UNESCO, 1976b: 11-15).

Considerando esta realidade, a UNESCO salienta que “a educação pré-escolar deveria fazer parte integrante das estruturas educativas globais, não devendo, por conseguinte, ser considerada um ato supérfluo. Para isso, seria necessário procurar novas fórmulas engenhosas que tirem plenamente proveito dos recursos educativos da comunidade e da relação entre educação pré-escolar e o contexto social e cultural. Os programas de educação pré-escolar, enquanto formas de intervenção, são de incontestável importância, em particular para as crianças desfavorecidas de um modo ou de outro, inclusive pela pobreza.” (UNESCO, 1976b: 51).

Igualmente relevante no campo da educação, sobretudo na reta final da segunda metade do século XX, foi a publicação do Relatório para a UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como *Relatório Delors*, documento que esmiúça um grande leque de questões que permeiam a Educação. Neste Relatório, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI “deu-se por satisfeita ao conseguir identificar algumas tendências pesadas do passado recente e em propor consensualmente certas pistas de reflexão que podem ajudar a ganhar inteligibilidade sobre o nosso futuro coletivo” (Delors/UNESCO, 1996: 9), defendendo que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors/UNESCO, 1996: 77) e que, “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (Delors/UNESCO, 1996: 77).

No que concerne à educação básica, o relatório Delors defende que: “É no seio da família, mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão durante toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo

contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade.” (Delors/Unesco, 1996: 103). E que: “a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco.” Salienta, ainda, que “a educação básica é um indispensável «passaporte para a vida» que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender”, Delors/Unesco (1996: 106).

Igualmente neste documento da UNESCO, é dada grande importância à educação de infância:

“Para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade”. Diz ainda que “uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou dum meio social ou cultural desfavorecido”, Delors/Unesco (1996: 110).

Face a este quadro, é óbvio que também em Portugal a Educação Pré-Escolar tem ganho nas últimas décadas especial atenção e valorização mercê dos estudos e programas internacionais que se têm vindo a desenvolver no âmbito da educação comparada e das diretrizes emanadas por organismos internacionais por um lado e, por outro, devido a uma valorização da mesma como promotora de desenvolvimento, facilitadora da integração escolar e redutora de desigualdades sociais das crianças na sociedade portuguesa.

É hoje consensual, a avaliar pelos Normativos legais bem como pelo crescente número de documentos, orientações e trabalhos de investigação, que a Educação Pré-Escolar, reconhecida “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro) ganha destaque no sistema educativo português e que é esta mesma visão de Educação Pré-Escolar que veio fundamentalmente evitar que as crianças entrassem no primeiro ciclo do ensino básico com competências e conhecimentos muito díspares umas das outras. De facto, é sabido que, como referia Bernstein<sup>1</sup>, as crianças que provêm de meios socioculturais menos desenvolvidos têm mais dificuldades nas aprendizagens logo que entram na educação pré-escolar. Igualmente o facto de não viverem em ambientes de literacia, ambientes de pais que leem, de estantes com livros, de canetas e lápis, de computadores faz com que as crianças não tomem precocemente contacto com instrumentos fundamentais e enriquecedores para a aprendizagem da leitura e da escrita e, concomitantemente, de aquisição de vocabulário.

Este cenário é tão mais pertinente quanto ele reflete, *ipsis verbis*, a nossa prática pedagógica. Trabalhando em meios desfavorecidos, quer social e cultural, quer

---

<sup>1</sup> Para Bernstein, existiam diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas (*Revista Teias* v.11, nº. 22, xxx-yyy. maio/agosto 2010).

economicamente, o Educador de Infância que “molda” a matéria-prima que lhe chega ao Jardim de Infância tem de ser um “oleiro” curioso, atento, interventivo e criativo, para ultrapassar as diferenças e estabelecer um patamar que conduza os pares à igualdade de oportunidades à entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Ponderando a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação da criança, como a primeira etapa de grandes descobertas e enormes aprendizagens, estaremos a considerar que para conseguir construir, de forma harmoniosa e equilibrada, a identidade da criança, teremos de experienciar a partir das suas particularidades individuais para a aprendizagem de novos conhecimentos e procurar potenciar as suas características pessoais no sentido da sua expressão. Levarmo-la a ser capaz de se exprimir e comunicar quer seja pela comunicação oral, escrita, corporal, plástica, quer seja pela sua relação interpessoal e integração no grupo e, mais tarde, na comunidade é acompanhar a criança na sua revelação de forma única.

Considerar-se-á, assim, a necessidade de assistirmos ao estimular do espírito da descoberta e do enriquecimento da criança, pela experimentação, a partir de conteúdos e de materiais estimulantes, orientados para o desenvolvimento de ações concretas ou mais globais.

Se a ação educativa caminha no sentido de fomentar o desenvolvimento pleno da criança permitindo-lhe a aquisição de novos conhecimentos capazes de possibilitar e facilitar o seu crescimento harmonioso e completo, então teremos de seguir por uma gestão de saberes partilhados. Dos diferentes suportes de informação, dos seus registos, da sua difusão e estudos, faremos a partilha da Língua Portuguesa enquanto forma de comunicação comum. Não podemos nunca esquecer que, desde que nasce, a criança integra um núcleo - o núcleo familiar - a partir do qual assimilará inúmeras formas de conceber e criar o mundo que a rodeia. É aqui, também, que começa a construir o mundo através da palavra, aquela que lhe é ensinada e aquela que a criança consegue descobrir, mas a formalidade desta palavra só será enformada aquando da sua verdadeira integração num outro núcleo - o núcleo da educação formal - de que os jardins de infância são o rosto, por aí se concentrarem as heterogeneidades do público-alvo com quem se irá trabalhar.

Tudo isto é tão mais pertinente quanto falamos de língua materna, matéria sobre a qual nos debruçaremos ao longo desta investigação. Na verdade, é a língua portuguesa que nos une enquanto falantes de uma mesma comunidade, ao mesmo tempo que somos a única espécie humana “programada geneticamente” para usarmos a língua como instrumento de educação, como se lê no documento do Ministério da Educação (Departamento do Ensino Básico-DEB, 1997: 15), *A língua materna na educação básica - competências nucleares e níveis de desempenho*:

“A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida - a sua **língua materna** - e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.”

Concomitantemente, fala-se muito hoje na aquisição de competências emergentes quer em leitura quer em escrita a serem desenvolvidas no espaço do jardim de infância. Porém, é sabido que estas aprendizagens e desenvolvimento de competências só terão lugar se as famílias colaborarem de forma estreita com o educador.

Mas se a família é essencial em toda esta cadeia, não menos importante é a comunidade em que cada jardim de infância está inserido. E aqui importa relevar, mais uma vez, a nossa prática pedagógica em articulação com a Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade (Fundão), que estando distante das sedes dos nossos jardins, ainda assim propõe com regularidade atividades diversas no domínio da leitura, levando os livros até junto das crianças, através do notório «baú dos livros», ou trazendo os alunos até junto dos livros e dos escritores e das diferentes leituras que podem ser proporcionadas a partir do livro (dramatizações, recontos, por exemplo). É um garante de qualidade e de cooperação que jamais poderemos descurar, dado o enquadramento geográfico em que nos inserimos, bem como grande parte dos educadores que exercem a sua atividade profissional fora das sedes de agrupamento de escolas, em territórios com fraca densidade populacional e baixos índices de literacia, onde o acesso ao livro é, ainda, uma prioridade para “depois logo se vê”.

Ora, por entendermos haver presentemente uma panóplia imensa de materiais que necessitam de ser usados com eficácia, nomeadamente álbuns e livros de literatura infantil que desde que o PNL apareceu em Portugal se tornaram artefactos com os quais todos nos devemos habituar, parece-nos que oferecer, continuamente, às nossas crianças outro tipo de brinquedos, será desperdiçar pontes com as famílias e até contrariar o compromisso de poderem vir a ser leitores ativos.

Não menos relevantes têm sido as BECRE's - bibliotecas escolares centro de recursos educativos -, porque estando no seio da sede dos agrupamentos de escolas, vêm desenvolvendo um trabalho exemplar ao coordenarem projetos comuns que têm em conta a participação de todos.

## 0.2. Objetivos do Estudo

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar avançou muito enquanto ação educativa e essa determinação levou à aprovação de legislação vária, ao longo dos últimos anos, na qual se regularam normas de orientação e organização deste nível de educação, levando ao seu enquadramento legal. Ao tornar-se reconhecida, criada que estava uma rede nacional, a educação pré-escolar viria a ser considerada *como serviço educativo de interesse público*.

Decorrente desta situação, acrescia criar um documento que, de alguma forma, servisse de linha orientadora para a prática pedagógica do profissional da Educação Pré-Escolar, quando a Lei n.º 85/2009 “consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos” e, simultaneamente, se permitisse uma homogeneização dos

domínios a desenvolver com as crianças para que, à entrada do Ensino Básico, pudesse existir alguma uniformização em termos de aprendizagens e competências adquiridas.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, publicadas pelo Ministério da Educação em 1997, vieram encaminhar e apoiar o educador na sua prática, na preparação do processo educativo com as crianças bem como na organização da componente letiva, no fundo, tornaram-se um guia para a qualidade da prática pedagógica.

Em nosso entender, longe vai o tempo em que os professores trabalhavam de forma isolada. Atualmente, o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo dos alunos é uma realidade. Tal é ainda mais relevante quanto foram já publicadas posteriormente as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, em 2010, aquando da definição de Metas Curriculares para os restantes níveis de ensino. Não sendo este um nível de ensino obrigatório, mas uma etapa de educação essencial para o desenvolvimento da criança, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) esclarece, na “Apresentação” do documento, o seguinte:

“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 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 essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.”

(<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>)

Criado o dispositivo orientador da prática pedagógica, cabe ao educador dar corpo a todos estes princípios, desenvolvendo as áreas de conteúdo identificadas nos documentos oficiais. No âmbito do presente trabalho, centraremos a nossa atenção em especial nas práticas pedagógicas implementadas ao nível da *Área de Expressão e Comunicação*, incidindo particularmente no “Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, por ser, para nós, o domínio que mais carece de atenção. Quando vivemos numa sociedade em profunda mudança nos modos de conhecer o mundo, relacionada que está com a transformação igualmente profunda nos modos de viver a vida em sociedade, a linguagem, e particularmente a língua materna, é considerada a primeira forma de socialização da criança que o educador terá de aperfeiçoar e desenvolver.

Queremos, por isso, perceber com este trabalho como é que a prática pedagógica dos docentes contempla o domínio supracitado em articulação com os restantes previstos nas *Orientações Curriculares*, que atividades desenvolvem, que formação adquiriram ao longo da vida profissional e da formação inicial no respeitante à Língua Portuguesa, de modo a formularmos uma imagem daquilo que é o ensino da língua materna em jardins de infância do concelho do Fundão.

Assim, porque estamos no terreno, em contacto diário com esta realidade, e seguindo o enquadramento anterior, pretendemos, face aos dados lançados até este momento, elencar um conjunto de objetivos que nortearam a estruturação do nosso trabalho:

- i) Identificar processos de autoformação dos educadores;
- ii) Relacionar a prática pedagógica com os normativos e com os modelos que enquadram a prática pedagógica;
- iii) Aprofundar conceitos no âmbito da aquisição e desenvolvimento da linguagem;
- iv) Verificar que tempo é disponibilizado, na prática pedagógica, para o desenvolvimento do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- v) Perceber as razões que determinam o exercício de atividades do oral, da leitura e da escrita;
- vi) Contribuir para a formação de educadores enquanto profissionais de ensino.

### 0.3. Importância do estudo

As intenções dos nossos objetivos, traçados anteriormente, assentam em princípios que são definidos em todos os documentos orientadores da prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar bem como têm em linha de conta as palavras de Sim-Sim (2008: 11):

“Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.”

Face ao exposto, procuraremos estruturar este trabalho em três partes: a primeira centrada na revisão da literatura, com enfoque particular no domínio da Língua Portuguesa nos documentos reguladores da prática pedagógica do educador, a saber: *Normativos, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Metas de Aprendizagem e Brochuras - Textos de Apoio para Educadores de Infância -*, todos eles emanados pelo Ministério da Educação e Ciência; a segunda e a terceira partes da dissertação assentarão no estudo de caso, para percebermos que representações têm os educadores acerca do ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar, bem como que práticas pedagógicas são mais recorrentes para desenvolver nas crianças o domínio do oral e a aproximação à escrita, competências que serão fortalecidas nos ciclos subsequentes, mas que o jardim de infância potencializa e desenvolve, a fim de despertar a criança para a formalidade da língua, seja em uso oral, seja pela leitura ou pela aproximação à escrita.

#### 0.4. Definição de Termos

Pela importância que assumem ao longo do estudo, consideramos ser pertinente clarificar alguns conceitos relevantes para a compreensão do presente estudo.

**Educação Pré-Escolar** - Recorremos aqui ao princípio geral consignado na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

**Jardim de infância** - Concebemos, neste trabalho, o jardim de infância tal como apresentado por Moss e Petrie (2002: 120): “São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos - espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (em contraponto a lugares destinados a transações comerciais). Nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Eles colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as «agendas» dos adultos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a criança total, não para a criança seccionada de muitos «serviços para as crianças».”

**Rotina no jardim de infância** - Consideramos relevante definir este conceito, por ser uma prática recorrente no interior do jardim de infância. Para esse efeito, tomamos como referência o exposto nas OCEPE (1997: 40) sobre os momentos de rotina e o seu contributo para o desenvolvimento global da criança: “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”

**Literacia emergente** - Entendemos no presente estudo literacia emergente como “a competent cognitive and social learner who can develop, on his/her own, knowledge about, and abilities with literacy.”, Hall (1997: 8).

Creemos, então, tal como Dionísio e Pereira (2006: 603), que a “emergência” é vista como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já têm;

desenvolvimento esse que há de ocorrer em condições adequadas: contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais.

# Capítulo I

## A Língua Portuguesa nas Orientações Curriculares, Metas de Aprendizagem e Brochuras, da Educação Pré-Escolar

“(...) por uma *escola de todos* que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.”

(Sérgio Niza, 2012: 17)

### 1. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar

Em Portugal, a educação avançou enquanto ação educativa e essa decisão, assumida pelo Estado, levou à aprovação de legislação vária, onde se regularam normas de orientação e organização, passando a considerar a educação pré-escolar parte integrante do sistema educativo. A Lei nº 5/73, de 25 de julho, veio identificar a educação de infância como parte integrante do Sistema Educativo Português. Assim, este nível de ensino passa a ser reconhecido e fica respeitado “como serviço educativo de interesse público”, tal como foi comentado por Formosinho na obra de Vasconcelos (1997: 30).

A Revolução de Abril de 1974 trouxe mudança política, liberdade de expressão e organização e evolução social, provocando a necessidade de dar respostas socioeducativas diferentes das existentes na época. Passou a ser publicada legislação que definiu os princípios gerais da educação pré-escolar e estruturaram-se medidas educativas e organizacionais preconizadas para este nível de ensino. A rede oficial de educação pré-escolar será criada com base na Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro, dando-se a abertura dos primeiros jardins de infância públicos, sob a tutela do Ministério da Educação, com a “colaboração das autarquias locais e de outras entidades públicas e particulares, na sua instalação e manutenção”.

Surge algum tempo depois, em 1979, a publicação do Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro, mediante o qual é aprovado o *Estatuto dos Jardins de Infância*, no qual se salienta a importância atribuída “à família como agente interventor fundamental no processo educativo; na articulação entre as redes do sistema público, particular e cooperativo; na participação ativa das populações no processo de implementação da rede; na articulação com o ensino primário.” No prosseguimento deste documento, percebe-se que das suas finalidades, o Estatuto ainda patenteia:

“A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- a) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar;
- c) Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.”

Neste período, a educação pré-escolar visa essencialmente contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança assegurando e incentivando a participação das famílias no processo educativo.

A 14 de outubro de 1986 surge a Lei nº 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), com o propósito de fortalecer uma rede pública de jardins de infância, numa dimensão de qualidade pedagógica e de oferta gratuita que concretizasse o direito à educação, que oferecesse a sua implementação em todo o território português, tornando esta oferta educativa numa realidade ao alcance de todos. Posteriormente, virá a ser publicado o Decreto-Lei nº 173/95, de 20 de julho, no qual são estabelecidas “as regras para a expansão da educação pré-escolar”, bem como os incentivos e os apoios financeiros tanto no que respeitava às condições de instalação como à sua manutenção.

O Estado procura, assim, dar uma resposta de cobertura de rede de estabelecimentos de educação pré-escolar, em zonas mais desfavorecidas ou de maior índole populacional, onde até então os incentivos se concentravam na rede privada.

Outro sinal da importância reconhecida à rede pública de jardins de infância, clarificando a distinção entre os estabelecimentos públicos e os privados, foi a publicação da Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Neste documento são traçados os princípios gerais pedagógicos e de organização da educação pré-escolar, ao mesmo tempo que reconhece a educação pré-escolar como momento privilegiado para o desenvolvimento global da criança, cujo princípio geral enuncia:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Ao ser reconhecida a importância deste nível de ensino, como oportunidade na educação em Portugal, tal possibilitou que se evoluísse no sentido de reunir esforços para dar visibilidade, a nível nacional, à educação pré-escolar permitindo o seu acesso a todas as crianças a partir dos três anos de idade e até à sua entrada no 1.º ano, do primeiro ciclo do Ensino Básico, sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação. O Estado, além de criar uma rede pública de educação pré-escolar a nível nacional, consentiu, ainda, que estes estabelecimentos de ensino fossem frequentados pelas crianças, de forma gratuita, na sua componente letiva.

O *Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, difundido pelo Decreto-Lei 147/97, de 11 de junho, aprovou uma oferta global de educação pré-escolar e foi o primeiro passo para o sucesso educativo, na medida em que fomenta o acesso a este nível de ensino, bem como a sua frequência, à maioria das crianças do nosso país. Estava garantido o direito à igualdade de oportunidades educativas, ao sucesso da aprendizagem, à melhoria da qualidade da educação, da sua promoção, bem como a definição das condições

organizativas destes estabelecimentos de ensino, da dependência direta do Ministério da Educação e, como comentam Vasconcelos e Lemos (1997: 49), dando, assim, “execução aos objetivos constitucionais e legais no domínio educativo, desde o direito à educação, à liberdade de ensinar e aprender.” A publicação do Decreto-Lei 147/97, em *Diário da República*, reitera a importância das oportunidades educativas para todos e Vasconcelos (1997: 73) apresenta o comentário de Lemos que:

“(…) atribui aos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social a responsabilidade pela promoção e pelo apoio à expansão e ao desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar, devendo integrar componentes de natureza pedagógica, financeira e de apoio social às famílias. Por outro lado, é consagrado o princípio da permanente visão integrada da rede nacional de educação pré-escolar, sendo o seu desenvolvimento definido anualmente, por portaria conjunta dos Ministros das Finanças, do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, da Educação e da Solidariedade e Segurança Social.”

Assim, o *Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* tem o seu acompanhamento, pedagógico e técnico, sob a tutela dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, enquanto o acompanhamento da componente de natureza financeira e de apoio social às famílias, em cooperação, se promove sob a alçada dos Ministérios das Finanças e do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território “no sentido de concretizar o princípio da igualdade de oportunidades educativas” e da melhoria da qualidade de oferta. Consideramos igualmente que a capacidade das respostas, a proporcionar à criança e suas famílias, se pensa estar associada ao que se pretende deste tipo de oferta educativa e, como indica Mialaret (1976: 22),

“Um estabelecimento de educação pré-escolar é aquele cujo principal objetivo é facilitar o desenvolvimento geral da personalidade sob todos os seus aspetos e promover a educação da criança.”

Tendo em conta a vontade de melhoria e qualidade do ensino pré-escolar e a ausência de um currículo, ou de linhas de orientação curricular, ao nível da educação pré-escolar, o Ministério da Educação publicou, no ano de 1997, *As Orientações Curriculares*, estabelecidas pelo Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto. Neste documento de referência, e comum a toda a rede nacional de educação pré-escolar, são estabelecidos os princípios pedagógicos, para este nível de ensino, de forma a explicitar o trabalho didático do educador, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e como garante de aprendizagens às crianças.

A intenção de asseverar um outro serviço educacional, para além da vertente pedagógica, influenciou a necessidade de conceber uma resposta de cariz social como refere a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, no ponto 1, do seu artigo 12º:

“Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.

A publicação da brochura *Organização da Componente de Apoio à Família*, em 2002, documento orientador sobre como se proceder à organização e funcionamento da Componente de Apoio à Família (CAF) surge por parte de um grupo de trabalho do Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação e da Direção-Geral de Solidariedade e Segurança Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Assim, respondendo às necessidades de um horário alargado e flexível, devido aos compromissos laborais dos pais, dá-se início a uma complementaridade de atividades de animação socioeducativas através das quais, tal como apontam Vilhena e Silva (2002: 6), se pretende privilegiar “como principal objetivo o “fruir” por parte da criança”, em prolongamento de horário, fora da componente letiva, satisfazendo dessa forma os interesses e necessidades das famílias, em estreita colaboração com as autarquias locais. Estava concebida e implementada uma oferta de educação pré-escolar, de forma abrangente a nível nacional, com o propósito de equiparar oportunidades de igualdade ao maior número possível de crianças, no sentido de frequentarem estes estabelecimentos de ensino “com uma componente letiva de intencionalidade pedagógica (25 horas semanais) e a qualidade educativa de todo o tempo de atendimento” sendo, desta forma, como mencionam Vilhena e Silva (2002: 13),

“proporcionadas condições de organização e de prolongamento do horário de funcionamento do jardim bem como entendida a sua relevância para o desenvolvimento das crianças, num tempo menos estruturado, mais informal, contudo rico em experiências diversificadas.”

Presentemente estas atuações são designadas como *Atividades de Animação e Apoio à Família* (AAAF), pelo Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013.

As práticas pedagógicas dos educadores, baseadas e norteadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), dão alguma abertura ao desenvolvimento do currículo entre pares, entre instituições. A ação profissional do educador indicia intencionalidade educativa e pressupõe momentos distintos, aludidos nas OCEPE (1997: 25-28), os quais se prendem com o “Observar ... Planear ... Agir ... Avaliar ... Comunicar ... Articular ...”. Estes momentos congregam o propósito de contribuir para uma aprendizagem de sucesso corrigindo, adequando e refletindo o processo educativo.

Para que seja afiançada a qualidade do ensino proporcionado, o Governo define os níveis de qualificação profissional com vista “à elevação do nível educativo, cultural e científico do País”, através do Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, o qual procede à alteração da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), onde aparece a proposta para definição dos “perfis de competência e de formação de educadores e professores”. Assim, após a qualificação de base de bacharel ou equivalente, reconhece-se a pertinência da formação no percurso dos educadores e passa-se ao requisito de uma licenciatura, a partir do disposto na Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). Em diploma separado, no Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto, encontramos a regulação do

processo e das “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”.

A aprovação do perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário virá a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. A promulgação do Decreto-Lei n.º 241/2001 ocorre na mesma data e, com ele, aparecem definidos os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo.

Em 1998, dá-se início ao processo de uma nova estruturação nos modelos de gestão dos estabelecimentos de ensino público e são introduzidas alterações significativas, nomeadamente quando se prevê uma nova organização da educação, com a publicação do 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”. Este princípio conduzirá, portanto, à organização dos estabelecimentos de ensino existentes em agrupamentos de escolas. Esta estruturação prevê a possibilidade de uma maior autonomia profissional promovendo a proximidade entre os diferentes níveis de ensino.

Uma década mais tarde é publicado o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, com “a possibilidade de constituição de novas unidades, de maior dimensão, por agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas”. O conceito dos mega agrupamentos prossegue e sofre constantes alterações. Com a publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, a tutela pretende

“aclarar os princípios e critérios de orientação, as exceções, bem como alguns procedimentos de transição (...) de modo a clarificar o processo de consolidação da reorganização da rede escolar pública do Ministério da Educação e Ciência.”

Não querendo descurar a importância da educação pré-escolar, enseja continuar a garantir a qualidade da prática pedagógica em estabelecimentos de ensino integrados em agrupamentos, assentindo em condições de acesso a um percurso educativo de ensino sequencial (desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário) com o intuito de precaver, simultaneamente, circunstâncias de isolamento.

Neste cenário de «areias movediças» que tem sido a promulgação de normativos para a uniformização e qualidade da educação, em particular ao nível do pré-escolar, que é aquele que nos interessa no âmbito da presente dissertação, partiremos, agora, para uma análise mais rigorosa de documentos orientadores importantíssimos para a prática pedagógica do educador. Doravante, percorreremos três documentos que são, inequivocamente, estruturantes: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), *Metas de Aprendizagem e Brochuras* - textos de apoio para educadores de infância.

## 1.1. A Língua Portuguesa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* resultam de determinações significativas, em relação ao propósito a que se destina a educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica. Após a aprovação em *Diário da República*, pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, surgiu a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), por parte do Ministério da Educação (ME).

A organização de equipas de trabalho para análise e construção de um documento com linhas orientadoras específicas para este nível de ensino, pré-escolar, permitiu reunir apropriações das práticas educativas existentes, para além do modelo pedagógico praticado, na instituição ou pelo docente, e organizar um quadro de referência comum a todos os educadores, apoiando a sua prática pedagógica. Este documento final, OCEPE, é o culminar de um processo que nos permite diferenciar “os princípios gerais das Orientações Curriculares, (...)”, do seu desenvolvimento pedagógico”, OCEPE (1997: 13). Preparado e publicado pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica (NEPE-DEB), para apoiar o educador nas decisões sobre a sua ação, enquanto suporte à estruturação e organização da prática letiva, este documento passa a constituir um pressuposto apoio à inovação, em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, no sentido da unidade e da qualidade. Esta unidade nas intenções a proporcionar, em toda a Rede de Educação Pré-Escolar (REPE) (independentemente de ser a pública ou a privada), pretende trazer dinâmica e reflexão à prática educativa nunca, com isso, tendo considerado a intenção da sua uniformização. A orientação do processo da prática educativa, a desenvolver com as crianças, tal como os métodos e dimensões que devem ser aprendidos estão implícitos nestas linhas orientadoras, do Despacho n.º 5220/97, 2ª série, de 10 de julho, depois de aprovadas em *Diário da República* n.º 178, II série, de 4 de agosto:

“Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as orientações curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.”

Contrariamente ao que acontece com os outros níveis de ensino, para a educação pré-escolar não existe a definição de um currículo obrigatório, por parte da tutela. Assim, importa mencionar a forma como as *Orientações Curriculares* obtêm expressão pelo facto de serem um documento orientador comum a todos os educadores da rede nacional e de servirem de apoio às decisões a tomar na prática educativa, definindo o *como* e o *porquê* do agir no momento do seu trabalho pedagógico. Estes docentes, em regime de monodocência, têm sob a sua responsabilidade o desenvolvimento curricular, da educação pré-escolar, a fomentar na ação didática com o grupo.

Ao formarem um quadro de referência, as OCEPE (1997: 13) compreendem sugestões das aprendizagens significativas a proporcionar às crianças:

“(...) constituem 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.

As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.”

A intencionalidade educativa do educador terá em conta a promoção da aprendizagem diversificada, numa perspetiva globalizante e de igualdade de oportunidades. Para este ensejo importa referir o objetivo geral, enunciado que se encontra na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*: “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”, e renovado nas OCEPE (1997: 13).

O desenvolvimento da atividade educativa é organizado em função do sucesso da criança e dos seus conhecimentos, na medida em que irá proporcionar o alargamento das suas competências e das apreensões essenciais para a valorização dos seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, designadamente através da concretização das intenções propostas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Ao estabelecerem linhas orientadoras, de organização e de apoio ao educador na sua prática educativa, as OCEPE norteiam ainda a intenção deste prosseguir no sentido da melhoria da qualidade da educação pré-escolar, na construção articulada do saber, permitindo que a criança beneficie de oportunidade educativa e de uma aprendizagem globalizante e de valor. De facto, esta inquietação enunciada no princípio geral da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, quando compreende que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família...” considera, e, as OCEPE (1997: 15) reiteram, este momento educativo como basilar na oferta de momentos de aprendizagem a proporcionar à criança.

A responsabilidade primeira das oportunidades de desenvolvimento da criança, tanto afetivo como cognitivo, crê-se ser assegurada pela família, bem como a transmissão dos valores no seu processo de construção de identidade. No entanto, encontrar-se integrado no grupo permite-lhe crescer, aprender a ser e a estar em ambiente individual e coletivo, com claros benefícios educativos para a criança, dando, portanto, resposta às novas realidades sociais, familiares, culturais e de valores, numa organização de sociedade e de família atuais.

Registe-se, contudo, que a implementação de instituições destinadas aos mais novos foi concebida no sentido da resposta de dimensão social e só mais tarde seria reconhecida pelo seu interesse de valor educativo. Com o passar dos tempos ambas passam a ser valorizadas e a complementarem-se - função educativa e função social - na importante resposta educativa que desempenham na primeira etapa da educação básica.

A indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem leva a que o trabalho desencadeado pelo educador favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da

criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.<sup>2</sup> Este desenvolvimento curricular acolhe o importante contributo dos “Princípios Gerais” da educação pré-escolar e da “Intervenção Educativa”, na organização do ambiente educativo e dos espaços, das áreas de conteúdo e sua transversalidade, da continuidade educativa dos saberes e da intencionalidade educativa, referida nas OCEPE, que “dá a coerência e consistência ao processo educativo”.

Enfatiza-se, mais uma vez, que nas *Orientações Curriculares* são enunciados os objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar, já contemplados na *Lei-Quadro* anteriormente referenciada, com a intenção de orientar o educador na sua ação educativa e enquanto contributo para o sucesso. Para esse propósito, os objetivos aí definidos e apontados nas OCEPE (1997: 15-16) emergem com a intenção de orientar a prática do educador, no sentido de:

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações e deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

Os ambientes educativos beneficiam com este documento orientador que permite ao educador promover a organização de situações propositadas e concretas em espaço de sala de aula. Estas ações, de intencionalidade educativa, não se afastam da dinâmica do incentivo, do que a criança já sabe, mas antes admitem a concretização de um trabalho pensado e planeado, sustentado numa direção, que não o programático, de forma adequada às necessidades e aos interesses das crianças.

As *Orientações Curriculares* apresentam-se como uma referência, comum a todos os jardins de infância da rede, e não como um programa obrigatório e a cumprir. Assim, as atividades de intenção curricular que se encontram representadas nas áreas de conteúdo estão presentes tanto no planeamento como na avaliação e na reflexão das práticas

---

<sup>2</sup> Conforme nas OCEPE (1997: 15), clarificamos de que forma a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

educativas. Este propósito terá em consideração as áreas de conteúdo identificadas nas OCEPE que, de forma articulada e transversal, se enunciam:

*Área de Formação Pessoal e Social;*

*Área de Expressão e Comunicação*, que engloba três domínios:

.....Domínio das expressões - motora, dramática, plástica, musical e dança,

.....Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita,

.....Domínio da matemática;

*Área de conhecimento do Mundo.*

*Tecnologias de Informação e Comunicação* - área transversal a toda a educação passou a estar diferenciada com as metas de aprendizagem.

A abordagem das diferentes “áreas de conteúdo”, compreendidas nas OCEPE (1997: 47), deve ser feita de forma global, transversal e transdisciplinar

“como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.”

As diferentes áreas são entendidas não como áreas fechadas mas como oportunidades educativas *do pensar e compreender* - OCEPE (1997: 48) - e concordamos quando se referem tanto às aquisições feitas pela criança antes da sua entrada no jardim de infância como ao prosseguimento da aprendizagem, de forma continuada, com a apropriação de novos conhecimentos, permitindo o seu crescimento e a ampliação do saber de forma harmoniosa e completa. Trata-se, em nosso entendimento, de um processo *continuum* que permite criar condições consistentes às aprendizagens futuras da criança, de forma segura e duradoura.

As várias áreas curriculares perspetivam-se como fazendo parte de um conjunto em que todas as áreas se interligam. A *Área de Formação Pessoal e Social* torna-se na área de destaque, dentro das OCEPE (1997: 51), ao ser acentuada a sua importância integradora e assistir como suporte a todas as outras de modo a favorecer “(...) a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” Esta área permite à criança ter a perceção do que está certo ou errado, do contexto social que a rodeia, das relações que estabelece e mantém, das referências que interioriza e a ajudam a crescer. Gradualmente, a criança toma consciência dos valores, das atitudes, das regras e normas sociais, das relações, dos direitos e deveres em relação a si e aos outros, tanto com os seus pares como com os adultos. O processo de crescimento, de aprendizagem de autonomia e independência, que tem início no seio familiar e prossegue no jardim de infância, poderá fortalecer a criança nas suas relações coletivas na forma como se organiza e integra no grupo, nas tomadas de decisão, nas atitudes de tolerância, no respeito pelo outro, pela diferença, na igualdade de oportunidades.

Quando nos referimos à *Área de Expressão e Comunicação*, OCEPE (1997: 56), aludimos a uma área básica de conteúdos que incide sobre “as aprendizagens relacionadas

com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” Este propósito de favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação e “proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas” torna-se fundamental enquanto forma de incentivo à imaginação e criatividade, na criança, à representação do mundo, quer seja o seu mundo interior ou o que a rodeia. Este crescer ativo, por parte da criança que aprende, permite-lhe desenvolver as capacidades que tem e alcançar novas aprendizagens que Hohmann (1995: 218) sintetiza:

“Uma das formas mais importantes de progresso no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar reside na capacidade de representarem o seu conhecimento do mundo por modalidades e meios muito diversos. Muitos destes meios e modalidades não dependem em absoluto da língua, ou estão apenas em parte relacionados com ela.”

Este olhar sobre formas de representação e de reorganização de aprendizagem onde “os anos do pré-escolar parecem a altura oportuna - se não mesmo decisiva - para fortalecer os processos de pensamento não verbais, antes que sejam submersos pelo pensamento verbal e lógico” (1995: 219) são formas de ajudar a criança a construir significados com as competências emergentes que já possui para reproduzir a informação apreendida através de uma série de processos simbólicos. Esta prática na “interpretação de representações que ocorrem no mundo quotidiano da criança fornece-lhe a base para as representações mais abstratas que irão interpretar mais tarde - letras e números”, como nos refere Hohmann (1995: 226).

Esta *área de expressão e comunicação* é a única que identifica, de forma perfeitamente relacionada, vários domínios como o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

No domínio das expressões, com especificidades próprias, em cinco vertentes, temos as vertentes da expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical e a da dança que, além de se complementarem entre si, são oportunidades dirigidas à criança, mas cuja intencionalidade educativa parte do educador.

Desde muito cedo que a criança toma consciência das potencialidades do seu corpo e, concordando com o que assinalam as OCEPE (1997: 58), explora-as progressivamente de forma a adquirir e a dominar movimentos básicos como: andar, transpor obstáculos, manipular objetos ou “trepar, correr, deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé... iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções.” A *expressão motora* proporciona diversidade e enriquecimento de noções espaço-temporais, matemáticas, manipulação, ritmo, movimento, musicalidade, educação para a saúde. Todas estas situações, através da expressão motora, permitem tomada de consciência das potencialidades de utilização do seu corpo com dinâmicas que contêm regras gradualmente mais complexas, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado da criança, tanto no campo afetivo como social, criando

ocasiões de compreensão, aceitação e da ampliação da linguagem nas suas variáveis de expressão de pensamento, gosto ou ação.

Na interação com os outros, nas atividades livres ou orientadas, a *expressão dramática* apresenta-se através do jogo simbólico e a criança comunica com o próprio corpo e gesto, numa comunicação verbal ou não verbal, em atividades espontâneas e imaginárias recreadas a partir de referências do quotidiano, facilitadoras de novas situações de comunicação. A ação do educador possibilita a emergência e ampliação dos vários tipos e formas de expressão e comunicação que podem passar pelo mimar, dramatizar, exprimir sentimentos ou atitudes através do próprio corpo e voz, do eu, ou através de utilização de outros suportes como o fantoche ou a sombra chinesa, sempre na perspetiva do desenvolvimento da linguagem verbal, do diálogo ou do jogo simbólico apoiado na interpretação da “vida quotidiana - levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos - vento, crescer; sentimentos ou atitudes - estar triste, alegre, cansado (...)”, OCEPE (1997: 60), sobre as situações imaginárias e de significação múltipla.

O processo de exploração e descoberta de instrumentos e materiais, na *expressão plástica*, num exercício de relação com a expressão motora, implica o controlo da motricidade fina da criança. Por tentativas desenvolvidas na realização das atividades, a criança, ao materializar os seus trabalhos, retrata as imagens que interiormente construiu. Através da valorização desta forma de expressão, a criança aprende a comunicar, a observar e a refletir, de forma individual e em grupo. Podemos acompanhar o processo de desenvolvimento e evolução da criança utilizando a expressão plástica como recurso à retrospectiva do modo desenvolvido na representação e comunicação das vivências e realidades experienciadas.

Alguns instrumentos musicais, simples, podem ser construídos pela criança nas atividades plásticas e encontraremos a relação entre esta variante e a da *expressão musical*, num trabalho de identificação e de produção de sons e ritmos que consignado nas OCEPE (1997: 64) “se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. O trabalho com o som tem como referência o silêncio (...) mas que permite (...) escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos (...)” normalmente relacionados com o quotidiano, a natureza. Sem dúvida que a exploração de aspetos como a música ou a canção pode proporcionar um enriquecimento acrescido na relação que se estabelece entre a música e a palavra e juntamo-nos às OCEPE (1997: 64) quando transmitem:

“Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o caráter lúdico das palavras e criar variações da letra original.”

Todo o trabalho de exploração, acompanhamento e organização, de expressão musical, pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou com o auxílio de meios tecnológicos e permite o enriquecimento na prossecução e transversalidade das atividades.

Com a abordagem do *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* pretende-se acentuar a pertinência de tirar partido do conhecimento que a criança já tem aquando da sua chegada ao jardim de infância. As *Orientações Curriculares* (1997: 68) vão no sentido da valorização e domínio da linguagem oral quer seja a sua língua materna ou não, pelo que:

“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.”

Esta forma propiciadora do interesse em comunicar fomenta-se nas interações existentes, tanto em pequeno como em grande grupo, e encerram intencionalidade educativa, contemplam momentos de diálogo, de narrativa de acontecimentos, de inventar e recontar histórias, na organização e partilha de tarefas, na transmissão de mensagens ou no levantar questões, desenvolvendo, deste modo, o seu campo de conjugação de aprendizagens.

Para além de toda a valorização do desenvolvimento da linguagem, concordamos com as OCEPE (1997: 65) na importância de dar à emergência da escrita, quando referem que, para além da aquisição e da aprendizagem da linguagem oral, também a aproximação à linguagem escrita acontece, de forma indiscutível, antes da entrada da criança na educação pré-escolar e sempre que esta se relaciona com as *diferentes funções do código escrito* no contacto que tem com as realidades que a rodeiam e com a capacidade de tirar partido desse saber. Haverá todo um trabalho intencional, embora informal, por parte do educador em auxiliar a emergência da linguagem escrita, na interpretação e leitura de ilustrações, imagens e desenhos implicando perceber e distinguir o desenho e a escrita. Mesmo sem saber ler ou escrever algumas das primeiras imitações da escrita e da leitura acontecem através do lúdico e do jogo simbólico, circunstâncias em que a reprodução do código escrito acontece no desenho, ou associado a ele, reconhecido que é também como forma de escrita.

Facultar uma oferta variada de livros e textos à criança, é proporcionar uma forma de apropriação do código escrito, um código com regras próprias. A partir de atividades desenvolvidas com a criança pode-se usar a linguagem, a escrita ou a leitura em formatos diferentes, conforme a intencionalidade ou finalidade do educador. Poderemos reconhecer no registo da criança o que fez, contou ou disse e as formas diversas de abordagem ao código escrito, à vontade de comunicar. A criança perceberá a função do registo, quer seja de natureza informativa, interpretativa, quer de consulta ou de solicitação, com intenções distintas mas que, recordamos as OCEPE (1997: 70), lhe irão “permitir recordar o dito e o vivido.”

A tomada de consciência e de construção de noções no *domínio da matemática* acontece a partir das situações e das vivências da criança, no seu dia a dia, as quais lhe possibilitam desenvolver o seu pensamento lógico-matemático. Através da exploração do espaço, da relação e manipulação de objetos e da experimentação por tentativas é que a criança toma consciência dos princípios lógicos que lhe vão permitir diferenciar e classificar

coisas e acontecimentos, agrupar, isto é, formar conjuntos com base em critérios, seriar e ordenar, a partir de determinadas propriedades, construir a noção de número ordinal e cardinal, por hierarquia. A ligação destas aprendizagens à linguagem acontece porque envolvem *não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação*, como encontramos nas OCEPE (1997: 77). O raciocínio lógico desenvolve-se com base na resolução de problemas numa situação de aprendizagem continuada e de reflexão.

A área do *Conhecimento do Mundo* prende-se com a curiosidade da criança e com a oportunidade de contactar com novas situações de descoberta e de perscrutação do mundo, com o seu desejo de conhecimento e curiosidade do porquê das coisas. Todas as áreas de conteúdo, acompanhadas pelas OCEPE, proporcionam à criança fontes de aprendizagem, de saberes e de conhecimento do mundo. É com base na área de expressão e comunicação que se vai expressar, comunicar e representar o mundo que a rodeia. A criança explora, aprende e descobre a oportunidade de refletir o mundo social e a sua relação com o mundo físico que também está presente na área de formação pessoal e social. A área de conhecimento do mundo, além de saberes relacionados com o seu meio próximo, ambiente natural e saberes sociais, também aborda aspetos como a sensibilização às ciências, tanto de índole científica como experimental, com matérias relativas à biologia, à física, à química, à geografia, à história, fomentando a construção de conceitos e saberes essenciais ao desenvolvimento harmonioso da criança.

Poderemos considerar o acesso aos meios audiovisuais como outra forma de expressão. As tecnologias de comunicação permitem o contacto com uma nova linguagem, o código informático, promovendo-o como um recurso de registo transversal a todas as áreas.

A oportunidade de explorar diferentes conteúdos ocasiona momentos de aprendizagem variados e, coadunando-nos com as OCEPE (1997: 85), motivam para “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.” Todo o percurso educativo que a criança desenvolve ao longo do período de permanência na educação pré-escolar pressupõe diversidade, estímulo e igualdade de oportunidades de forma a proporcionar a curiosidade e o desejo de aprender por meio de diferenciação pedagógica.

Ao fazer alusão, de forma reiterada, aos objetivos pedagógicos da Lei-Quadro, a Lei 5/97, de 10 de fevereiro, no seu art.º 10º, referencia o que está mais consonante com a problemática que nos propomos desenvolver nesta dissertação:

“e) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;”

Importa promover o que a criança sabe e proporcionar ocasiões de interesse e de curiosidade em comunicar. A interação com o outro ou com os outros deve ser trabalhada e explorada tanto no seu formato mais formal como no lúdico, através da sistematização da intencionalidade educativa. A ligação existente entre as diversas oportunidades educativas destinadas à criança, sejam elas internas ou externas ao espaço do jardim de infância, e as práticas do dia a dia, será sempre a de permitir diferentes formas de levar a criança a

experienciar e a enriquecer o seu saber. Este saber que parte do que a criança já desenvolveu, desde o seu início de vida, e que se irá ampliar de acordo com os desafios e as exigências que lhe continuarão a ser colocados e que se tornam fundamentais ao seu conhecimento, ao seu crescer, à sua construção enquanto Ser.

Aqui, (re)visitando o *Relatório Delors, “Educação - Um Tesouro a Descobrir”* (1996), assentam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. E é, também, com estes pressupostos interiorizados que o jardim de infância é um espaço aberto (onde o educador é um importante mediador, ou como se lê em Sim-Sim, um “andaime”), o qual, atestando Vasconcelos (2007: 113)

“(…) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.”

A partir de cada contexto socioeducativo, onde o jardim de infância se encontra inserido, torna-se pertinente projetar o trabalho, no entanto, a sua organização e concretização desenvolvem-se respeitando a especificidade do onde e a quem se dedica. A dinâmica a criar em espaço educativo engloba vários fatores de interação, nomeadamente de disposição e organização do estabelecimento de ensino, da ligação a estabelecer com as famílias e dos esforços a conjugar com outros parceiros educativos.

## 1.2. A Língua Portuguesa nas Metas de Aprendizagem

A educação pré-escolar, sem carácter de obrigatoriedade, veio facultar a sua frequência à criança, no ano anterior ao seu ingresso no 1º ciclo, permitindo-lhe beneficiar de condições “para o sucesso das aprendizagens”, conforme referem as OCEPE (1997: 17), que podem e devem ser facultadas no jardim de infância.

Globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares, as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, definidas pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2009<sup>3</sup>, deverão constituir-se como instrumento facilitador na gestão do currículo, e facultar um referencial de cada domínio a todos os educadores, permitindo-lhes organizar e planear, de forma intencional, processos, estratégias e modos de progressão das aprendizagens da criança, a atingir até ao final da sua educação

---

<sup>3</sup> “O Projeto “Metas de Aprendizagem” insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2009. Consiste na conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar.” <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>, consultado em 6/4/2013.

pré-escolar, sem, no entanto, poderem servir de entrave ou determinar a não admissão da criança no primeiro ciclo.

Concebidas como documento de apoio ao trabalho docente, as *Metas de Aprendizagem* orientam no sentido de ajudar os profissionais de educação na construção de uma atitude articulada, entre a educação pré-escolar e o ensino básico, para a prossecução das aprendizagens curriculares que permitam condições benéficas ao sucesso e a garantia de um percurso de continuidade. As *Metas de Aprendizagem* são elaboradas em consonância com os princípios que regeram a elaboração das metas dos restantes níveis do ensino básico, com exceção da área da Formação Pessoal e Social, específica da educação pré-escolar. As restantes áreas patenteiam intenções e estabelecem relações articuladas como a Expressão e Comunicação - Ensino Artístico e Educação Física Motora, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Português, a Matemática - Matemática, o Conhecimento do Mundo - Ciências Naturais, Geografia e História e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Importa, igualmente, reiterar que as metas de aprendizagem, na educação pré-escolar, se encontram definidas e organizadas por domínios, mas a sua estrutura global está inter-relacionada com as vertentes das várias áreas indicadas nas Orientações Curriculares, de forma transversal, integradora e articuladas com o primeiro ciclo, observando princípios de coerência vertical.

Outro ponto de reflexão prende-se com o formato das metas, o qual parece apontar no sentido da obrigatoriedade de a criança alcançar determinados saberes durante a sua permanência na educação pré-escolar. No entanto, este aspeto não faz sentido dado que estamos a tratar de um nível de ensino que não é obrigatório, nem tão pouco assenta em metas de aprendizagem como se de objetivos curriculares se tratasse, mas sim de uma aprendizagem assente num sistema de interação social, em que a criança desempenha um papel ativo no processo educativo favorecendo aprendizagens relevantes e diversificadas para que se fortaleça e aprenda.

Assim, as metas de aprendizagem achar-se-ão facilitadoras das experiências a realizar pela criança e potencialmente clarificadoras dos percursos a seguir, no sentido do saber, sem fazer passar a ideia da iniciação de um processo de escolarização deste nível de ensino, pelo que, de acordo com Pereira (2011: 57), estas:

“(...) assumem-se como uma tentativa de clarificação do tipo das aprendizagens que se considera que facilitam a iniciação das crianças nas aprendizagens escolares futuras. (...) e facilita a materialização da desejada igualdade de oportunidades para todas as crianças aquando da iniciação do 1º ciclo (das que frequentaram e não frequentaram a educação pré-escolar).”

No final da educação pré-escolar, a criança terá passado por um conjunto de patamares determinantes para as suas aprendizagens futuras, para o seu sucesso escolar, que lhe permitirá intensificar a aquisição de conhecimentos, previstos nas metas finais, conseguindo, deste modo, a sua apropriação de competências.

Entendemos ser de interesse para este estudo dar especial atenção às metas de aprendizagem percebidas como evidências, de desempenho de competências, a serem mostradas pelos alunos na área da *linguagem oral e abordagem à escrita*. Esta área corresponde ao Português nos outros níveis de ensino e nela se encontram implicadas “as aprendizagens relativas à linguagem oral, as relacionadas com compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.”, como se pode ler na *Organização e Estrutura das Metas*, do MEC (2012: 2).

A área da linguagem oral e abordagem à escrita apresenta-se dividida em quatro domínios: o da consciência fonológica, o do reconhecimento e escrita de palavras, o do conhecimento das convenções gráficas e o da compreensão de discursos orais e interação verbal. Cada domínio encontra-se distribuído por metas finais e com elas pretende-se que cada criança conquiste os saberes linguísticos que irão estar implicados de forma determinante no que se deseja da “aprendizagem da linguagem escrita (...), a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita”, estando-nos a orientar pela nota introdutória das metas de aprendizagem, área da linguagem oral e abordagem à escrita, do MEC (2012: 2).

Das metas de aprendizagem, permitimo-nos continuar a destacar a área da linguagem oral e abordagem à escrita, por se tratar de um campo em que a criança, como referem Freitas e Santos (2001: 79), demonstra uma capacidade precoce para “identificar unidades que estruturam a língua do ponto de vista fonológico, como é o caso das sílabas e dos sons” e de possibilitar tratar as diferentes unidades sonoras que a constituem com o “desempenho no uso da língua, tanto na vertente da compreensão como na da produção”, conforme as mesmas autoras.

As metas de aprendizagem poderão servir para uma melhor compreensão das aprendizagens realizadas pela criança e do que devem ser os seus conhecimentos no final do período de frequência da educação pré-escolar. Servirão, ainda, de auxílio aos adultos com compromissos na educação da criança e das aprendizagens que esta deverá ter realizado, permitindo-lhe ter-se apropriado de competências que a levem à progressão e possibilitem um percurso facilitador no ciclo seguinte.

De realçar que todos estes aspetos vão ao encontro daquilo que é o princípio comumente aceite atualmente e que consiste no seguinte: a literacia emergente dever ser promovida no jardim de infância. Por isso, deixamos as palavras de Hall (1998: 91) a propósito daquilo que o jardim de infância deve ser atualmente:

“Se uma sala de aula fornece um ambiente em que o estatuto de literacia seja elevado, em que haja poderosas demonstrações de literacia e em que as crianças se possam envolver livremente na literacia, então as crianças aproveitarão cada oportunidade para usar o seu conhecimento e capacidades para agir de uma forma literácita (...). As crianças têm uma capacidade extraordinária para fazer sentido com a experiência. Não devemos apresentar-lhes um mundo de literacia estreito e distorcido, no qual fazer sentido é praticamente impossível.”

### 1.3. A Língua Portuguesa nas Brochuras - Textos de apoio para Educadores de Infância

Compreendemos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) enquanto linhas estruturantes e orientadoras das práticas educativas do educador, no jardim de infância, as quais beneficiaram com a realização de um trabalho de auxílio à sua operacionalização e que se traduz em Brochuras, livros que funcionam como textos de apoio para educadores de infância, criados sob a tutela da DGIDC. Chamando Sim-Sim (2008: 7), referimos que motivadas por

“objetivos específicos, as brochuras procuram enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1º ciclo da Educação Básica.”

Colocamos maior destaque no presente estudo às brochuras intituladas *A Descoberta da Escrita e Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, todavia, faz todo o sentido fazer referências às restantes publicações como o *Sentido de Número e Organização de Dados*, *Geometria*, *Despertar para a Ciência* e *As Artes no Jardim de Infância*, uma vez que todas elas foram produzidas na área da Educação Pré-Escolar, pela DGIDC, integram um conjunto importante de recursos de apoio ao desenvolvimento da ação do educador, assim como, exibem uma organização e distribuição semelhantes entre si. Por forma a abarcar as áreas desenvolvidas neste nível de educação, estas brochuras facultam pistas para a integração do conhecimento, numa dimensão articulada de teoria e prática, facilitando igualmente possíveis interações transversais às temáticas abordadas e concluindo com a sugestão de exploração de uma atividade integradora comum, pretendendo desta forma mostrar que o mesmo contexto se torna possível ser explorado, de forma intencional, tanto ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como no domínio das expressões, matemática ou em qualquer outro por si pretendido.

Conclui Sim-Sim (2008: 7) que estas brochuras não deixam de ter no horizonte mais próximo a necessidade evidente dos educadores e todos os profissionais de ensino procurarem uma constante atualização dos seus saberes, porque, caso contrário, a rotina, a desmotivação e o interesse apoderar-se-ão de todos:

“Sem atualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação. A construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores.”

Com certeza, se tal desiderato for cumprido, este repercutir-se-á na articulação pedagógica vertical, essencial na melhoria do sistema de ensino português na atualidade.

### 1.3.1. Linguagem, Comunicação e Descoberta da Escrita no Jardim de Infância

Na abertura deste ponto do nosso trabalho, é necessário tecer algumas considerações gerais sobre a linguagem humana, já que é esta faculdade que nos distingue dos restantes seres vivos e nos obriga a conhecimentos que se vão complexificando à medida em que evoluímos neste domínio.

Efetivamente, a linguagem humana mostra-se a forma mais simplificada de transformar e projetar, por meio de símbolos e códigos ligados a determinada comunidade, a ação em pensamento e este em ação. No artigo “A Oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita”, Lopes e Costa (2009: 63) escrevem:

“A linguagem constrói-se num tempo físico e num espaço psíquico. O primeiro corresponde ao desenvolvimento neurobiológico que subjaz às melhorias neuromotoras relacionadas com a produção oral; o segundo está vinculado ao devir dos aspetos cognitivo-linguísticos que *performam* a linguagem compreensiva.”

Ora, face a este quadro, urge a criança tomar contacto com o código linguístico oral o mais precocemente possível, para, progressivamente, interiorizar o sistema de signos que o represente, para, mais adiante, se começar a apropriar de um sistema já mais simbólico, constituído pelo conjunto de símbolos que possibilitarão o acesso à linguagem escrita. Obviamente, quanto mais cedo tal acontecer, melhor será o desempenho da criança, particularmente ao ingressar no jardim de infância, e melhor será ainda se neste espaço a criança se vier a deparar com profissionais com práticas pedagógicas pensadas, refletidas e estruturadas ao nível da oralidade e da escrita. Afinal, é hoje inquestionável que **oracia**<sup>4</sup> e **literacia**<sup>5</sup> são dois conceitos que comungam de uma mesma ideia: oral e escrita são competências que se desenvolvem e aperfeiçoam e é à escola que cabe esse papel formal de ensino. É a articulação de todos estes aspetos que nos leva a fazer uma releitura de conceitos essenciais para que o educador desenvolva a sua prática pedagógica de forma articulada (teoria/prática) no domínio que particularmente nos interessa no presente trabalho: Comunicação, Expressão e Descoberta da Escrita.

#### 1.3.1.1. O Oral / Os Sons

Os sons da fala acompanham-nos no nosso dia a dia e não os podemos ignorar no quotidiano da criança. Estes estão presentes na sua vida desde o nascimento e o seu

---

<sup>4</sup> “Oracia é a capacidade de cada indivíduo de comunicar oralmente de forma competente” (Pereira e Viana, 2003: 1).

<sup>5</sup> “Literacia, tal como definida no estudo PISA, M.E., 2001a, (...) é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de refletir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (Pereira e Viana 2003: 1).

desenvolvimento processa-se com recurso à memória auditiva. Desde o próprio choro às vozes que fazem parte do quotidiano do bebé, a criança está a apreender padrões de entoação e ritmo, reagindo aos sons da fala, isto é, a variações acústicas. As entoações de carinho, recriminação, ordem, também são identificadas e, gradualmente, a criança reage com alegria, riso ou choro de acordo com o que compreendeu e, desta forma, interage através de produções vocais como o riso, o choro, o palreio e a lalação que fazem parte do *período pré-linguístico*<sup>6</sup>, etapa anterior à articulação de palavras.

A sensibilidade ao som está interligada com a receção auditiva, de forma mais ou menos perfeita, e irá proporcionar à criança a descodificação e interpretação da mensagem oral, de forma correta, possibilitando-lhe distinguir, identificar e reproduzir sons do seu meio sonoro. A partir da voz, podemos produzir grande número de sons que permitem explorar, experimentar e originar diferentes intensidades melódicas. Esses padrões melódicos admitem, de forma privilegiada, perscrutar a linguagem pela maravilha da dimensão do lúdico, pela importância a colocar no jogo de interação e comunicação. O processo de associação do som a uma imagem ou gesto é uma forma facilitadora de a criança se familiarizar com o verbal e não verbal e desenvolver a capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre os sons, assim como encontrar representações para os sons que ouve e onde cada som vai ter um papel funcional.

O trabalho de treino e desenvolvimento da capacidade de identificação e manipulação de elementos sonoros, comuns e diferentes, na educação pré-escolar, aponta para a utilização de rimas e trava-línguas e a sua aparente relação positiva com o sucesso da linguagem. Assim, Cerezo (1997: 623) refere:

“A disposição para dar atenção e escutar é necessária para uma boa discriminação auditiva e esta, por sua vez, intervém numa correta discriminação fonética, base da linguagem oral, tanto na sua vertente compreensiva como na expressiva.”

A criança, ao recorrer a métodos de imitação do que lhe é possível observar, estará a submetê-los a uma fase de interiorização. Posteriormente, valer-se-á dessas aprendizagens que lhe irão possibilitar utilizar uma linguagem verbal, de forma valorada, conseguindo comunicar de maneira expressiva e bem articulada, como indica Sim-Sim (2008: 17), fazendo uso das “estruturas prosódicas da língua (...), isto é, referentes à entoação, ritmo, melodia, tom, ou seja, à musicalidade da língua.”

A voz humana altera-se mediante a mensagem a transmitir. Subentende-se a finalidade do discurso mediante o matiz utilizado no momento em que falamos: colocar uma questão, dar uma ordem, fazer um pedido, manifestar uma emoção ou formular um desejo. As particularidades globais da fala humana são distintas das sonoridades provenientes do meio circundante e a criança tem de ser educada e treinada para que a sua acuidade auditiva

---

<sup>6</sup> O chamado *período pré-linguístico*, segundo Sim-Sim, ocorre quando “Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação...” in SIM-SIM, Inês et al., (2008: 15).

tenha capacidade de diferenciar os diversos sons, de os identificar e associar a quem ou a que lhes deu origem. Os estímulos auditivos são influenciados pelo meio envolvente em que a criança está inserida e a informação que os sons do meio rural transmitem é de nível diferente dos de um meio urbano e movimentado ou de um meio industrializado, tal como os de um espaço fechado ou aberto. Qualquer um deles nos permite apropriar de informação preciosa sobre o contexto físico e social em que se inserem e proporcionam diversidade e riqueza nos estímulos sonoros percebidos, nas suas semelhanças e diferenças, ainda que não haja um reconhecimento rigoroso entre objeto e som produzido. A aprendizagem e a consequente tomada de consciência da prática da fala, produção oral, dá-se quando a criança passa a fazer uso da palavra, da sílaba, do fonema apoderados por meio da perspicácia auditiva e da capacidade que tem em fazer da linguagem verbal um meio transmissor da mensagem, permitindo-lhe expressar-se com clareza. Ao descobrir novos significados, novas palavras, a criança sente necessidade de atribuir nome às novas coisas agora experienciadas.

Este percurso evolutivo aproxima-nos da capacidade de palmilharmos um processo paciente que vai desde a simples sensibilidade aos sons até à habilidade de os trabalharmos, de forma consciente e espontânea, com vista à comunicação natural, admitindo distinguir e articular palavras, ativando processos de análise automáticos e inconscientes mas necessários à percepção e compreensão do discurso. O processo complexo e fascinante da aquisição e aumento da linguagem oral permite à criança desenvolver, de forma simultânea, competências comunicativas, linguísticas e de conhecimento. A apropriação do sistema linguístico do meio onde se insere permite-lhe servir-se dessa língua, num processo dicotómico, tanto para comunicar com o mundo como para aprender acerca do mundo. A interação diária com o adulto, com o educador, conduz a criança ao desfrutar de aprendizagens determinantes para o seu crescimento, pois tal como Sim-Sim (2008: 11) refere:

“Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”<sup>7</sup>, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz falante.”

Para além do ambiente familiar, local primeiro onde a linguagem oral da criança beneficia de modificações quantitativas e qualitativas, temos de fazer referência ao espaço da sala do jardim de infância, local facilitador de oportunidades, em que a dinâmica da linguagem oral é usada com propósitos e finalidades diversas. Podem participar em ações iniciadas por outra pessoa ou ter a iniciativa da interação com os outros, sendo o ato comunicativo um ato de troca de mensagens, de prazer, de participação, de envolvimento, de atuação, de tomar e dar a vez. A criança usa a linguagem oral, tal como o adulto, para

---

<sup>7</sup> Cf. referência das autoras SIM-SIM, Inês *et al.* (2008: 11), em nota de rodapé, sobre a palavra “andaime” - “Quando J. Bruner se refere a “andaimes”, ou Vygotsky a “zona potencial de desenvolvimento”, pretendem enfatizar que a importância das interações comunicativas adulto/criança são essenciais, quer para o desenvolvimento da linguagem, quer para a expansão da aprendizagem, em geral, pela criança.”

participar em ações decorrentes das rotinas diárias sejam elas “para formular pedidos, para dar informação, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, para cantarem canções, para cumprimentarem, etc.,” (Sim-Sim, 2008: 30). Este processo que queremos dinâmico, natural e espontâneo tem intencionalidades e importa envolver a criança nesta significativa oportunidade de linguagem e comunicação em que o seu uso se distingue consoante as finalidades pretendidas.

Partindo de ambientes estimulantes, mencionando as OCEPE (1997: 68), a criança tem oportunidades de melhorar o domínio da linguagem oral, um dos objetivos da educação pré-escolar, enquanto ao educador cabe a tarefa de:

“(...) alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.”

Assim, referimos como parte fundamental no desenvolvimento da criança a capacidade e o interesse de comunicar. A criação de oportunidades a partir das quais possa aprender novos conceitos, adquirir um maior domínio da expressão oral, do poder de discussão, da capacidade de formular hipóteses e sínteses e de aprender a descobrir vínculos entre essas mesmas palavras. Durante a educação pré-escolar entendemos como espectável que a criança desenvolva competências comunicativas que não venham a comprometer o sucesso da escolaridade obrigatória. Mas, para que tal aconteça e tal como atrás referimos, as situações de comunicação implicam dois aspetos primordiais ao sucesso, que concordando com a conceção de Sim-Sim (2008: 40) passam por: “saber expressar-se e saber escutar e deste modo *ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente.*”

A capacidade de comunicação desenvolve-se depois de a criança ter um domínio alargado da língua materna. Para isso, torna-se fundamental a interação comunicativa estabelecida entre adulto e criança, mãe e filho e a forma como o adulto “oferece” a sua “fala” como modelo ao aprendente. Se compreendermos quão especial é a evidência em que *a linguagem cresce a comunicar*, mencionado por Niza (2012: 72), então nós adultos precisamos de promover a interação necessária na tomada de consciência desse código e na ajuda que depositamos para a aprendizagem do «achamento» da fala por parte da criança.

Concordando com o estudo apresentado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 33), arriscaríamos partilhar o seu esquema exemplificativo de todo o processo que temos vindo a abordar, sobre os fatores que influenciam a comunicação verbal da criança e lhe possibilitam o desenvolvimento da língua materna.

Assim, em síntese, procuramos mostrar os fatores que contribuem para o desenvolvimento comunicativo, com a figura aqui apresentada:

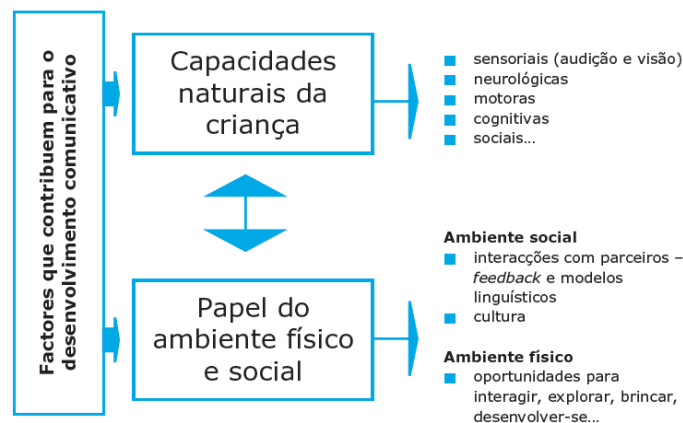


Figura 1 - Fatores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas<sup>8</sup>

A qualidade de interação estabelecida entre adulto e criança assim como a capacidade de resposta mantida pelo adulto, às tentativas comunicativas da criança, constituem-se vitais como base das aprendizagens, do conhecimento, do saber comunicar e do saber fazer uso dessa comunicação nos vários contextos e funções inerentes ao *desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico*, assim o referencia Sim-Sim (2008: 33-34):

“A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo.”

Para que as crianças aprendam a assumir um papel ativo na comunicação, julgamos da maior importância a participação do educador no processo, para que, de forma recíproca, enquanto ouvintes ou enquanto falantes, interajam de modo diversificado no desenvolvimento das respetivas competências comunicativas, progredindo a partir das vivências comuns para a criação de um clima propiciador e facilitador da expressão e do desejo de comunicar, tanto em pequeno como em grande grupo.

### 1.3.1.2. A Língua - Consciência Linguística

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo complexo para a criança e compreendemo-lo como a aprendizagem de um conjunto de sons que consiste numa habilidade a promover e a aumentar. A criança vai, desde a mais tenra idade, de forma inata e intuitiva, saber como fazer uso da língua materna de forma espontânea,

<sup>8</sup> SIM-SIM, Inês *et al.*, 2008, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa, ME-DGIDC, p. 33.

através da interação que estabelece com os outros e, conseqüentemente, identificar ligações entre a informação com a construção de saberes e aprendizagem. As características do meio ambiente onde se insere a criança influem na qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for a esfera linguística e enriquecedoras as trocas verbais com a criança, ou aquelas que tenha oportunidade de presenciar, maiores serão as hipóteses de conceber a sua própria percepção da língua materna, enquanto aprendente de falante. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 11) referem:

“Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.”

O treino da manifestação do oral, adquirido em meio natural, deve ser promovido de forma sistemática e intencional no grupo familiar, daí o termo de *língua materna*<sup>9</sup>, para que tanto a percepção da fala como a sua produção sejam praticadas e desenvolvidas pela criança, levando-a a tomar consciência da proficiência linguística da comunidade em que se insere. Neste processamento de aprendizagem da linguagem, a criança edifica o seu próprio saber a partir das normas da língua da comunidade de pertença. No que respeita à língua materna, sublinha-se a importância da sua aprendizagem e do facto de permitir o desenvolvimento de aptidões na criança, aprendendo a discriminar os sons, imitando tudo o que ouve, passando da repetição para a compreensão e, mais tarde, para a representação simbólica.

Poderemos considerar que o desenvolvimento da linguagem se dá pela progressiva interiorização dos valores sociais da cultura onde está inserida e da capacidade demonstrada pela criança em interagir com os que a rodeiam de forma mais consciente, espontânea e livre. Será a apropriação da linguagem, pela criança em idade pré-escolar, que lhe possibilita desenvoltura e capacidade de exploração das competências da língua em contextos vários e variados, como a área da expressão e comunicação, da linguagem oral e abordagem à escrita, da representação matemática, do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social ou dos recursos às tecnologias de informação e comunicação.

Quando a criança chega à educação pré-escolar já se sabe manifestar, através da língua materna, conseguindo assim comunicar, transmitir e receber informação a partir da linguagem verbal, no seu formato oral. Esse conhecimento da língua varia conforme a influência recebida de fatores a que podemos fazer menção e segundo Amor (1996: 8) como *biopsicológicos* e *socioculturais*. Ao conseguir fazer uso da sua língua, em qualquer contexto e situação, com desenvoltura, a criança denota que beneficiou de alternativas linguísticas

---

<sup>9</sup> Quando SIM-SIM, SILVA e NUNES aludem ao modo como a criança alcança e se serve da “língua materna” estão a indicar que “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.”

estimulantes. Proporcionar novas dimensões educativas à criança será estarmos-lhe a possibilitar situações enriquecedoras, capazes de a dotar de competências para, de forma vantajosa, fazer uso da língua, seja em que situação for. E esta tarefa será, inequivocamente, pertença do jardim de infância enquanto espaço de aprendizagens e de socialização.

No decorrer do percurso da educação pré-escolar será importante criar um ambiente estruturalmente rico, estimulante e progressivo da linguagem verbal para que, de forma sistemática, todas as crianças estejam em posição de se poderem exprimir de forma ajustada, coerente e com a desenvoltura necessária para a resolução das situações diversas que se lhes apresentem. Quanto mais estimulante, generoso e diversificado for o contexto no qual a criança está integrada, mais possibilidades terá de experienciar aprendizagens incentivadoras, motivadoras e, conforme Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 12), promotoras de “desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” e maior será a sua capacidade para fazer uso da língua crescendo, estruturalmente, nas suas competências linguísticas, de forma intuitiva e natural.

Tendo em conta a faixa etária deste nível de ensino, dos 3 aos 6 anos, importa estimular a linguagem verbal, porquanto o que a criança faz é utilizá-la com finalidades variadas que vão tanto do falar ao inquirir, como do desejo à necessidade ou à manifestação de sentimentos. Achamos também importante o estímulo ao uso da linguagem verbal para a interação com os outros, para o seu relacionamento interpessoal e social, reconhecimento dos pares, valorizando as vivências da criança, em especial as que convivem em ambientes mais desfavorecidos, ao nível da linguagem. Esta prática falante, do uso que se dá à linguagem, acontece entre duas pessoas, no mínimo, pertencentes a um mesmo grupo linguístico e envolvidos no processo de comunicação, sejam eles transmissor ou recetor, onde a mensagem, plena de significações, indica que os sons articulados por um tenham o mesmo significado dos sons ouvidos pelo outro, numa permuta compreensiva de significações.

Destacamos aqui a consciência linguística como uma competência pertinente no decorrer do processo de aquisição da linguagem, quer na feição do oral quer na da escrita. A dinâmica a desenvolver deve ser orientada no sentido de provocar o saber, provocar a construção do conhecimento, provocar o enriquecimento cognitivo ao ritmo de aprendizagem de cada um e motivando continuamente para o saber multidisciplinar.

A linguagem verbal é utilizada pela criança, de forma natural e simples, para comunicar com os seus pares e com o adulto. Funciona como instrumento de socialização possibilitando-lhe, ainda, compreender o mundo que a rodeia, pois é através da comunicação que é capaz de transmitir os seus pensamentos e emoções, de captar informação emitida por outros e de estabelecer contacto com o meio envolvente. O acesso, de forma gradual e progressiva, a conteúdos mais complexos permite diversificar as experiências da criança e proporciona-se-lhe a promoção do intercâmbio comunicativo entre pares, com os adultos, bem como a ampliação da prática falante e familiar já existente.

Podemos notar que estas aprendizagens se processam pela oralidade e de forma informal, no dia-a-dia da criança, tanto no seu espaço familiar como no espaço do jardim de infância e a sua sistematização constitui-se de grande importância para o seu desenvolvimento e capacidade comunicativa de forma autónoma. Ao fazer uso da linguagem, o seu vocabulário vai beneficiando de um aumento gradual de palavras e dá início à construção de frases cada vez mais completas, ricas e complexas. A linguagem infantil tanto evolui no sentido da rápida aquisição do vocabulário como no sentido da apreensão de conceitos e de regras de estrutura da língua.

Para ilustrarmos o percurso linguístico que a criança percorreu tanto antes da chegada ao jardim de infância como durante a sua permanência aí até ao ingresso no 1º ciclo, apoiamo-nos no que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 13) referem:

“O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos.”

Desta forma, a criança, ainda que fazendo uso da língua materna de forma intuitiva, passa a um estágio de conhecimento diferente em que tanto é capaz de compreender a língua como de usá-la em contextos quotidianos, formais ou informais, transformando essas condutas experienciadas e os saberes adquiridos em novas competências, enquanto sujeito falante. Esta será, sem dúvida, a forma privilegiada de comunicação e de acesso ao mundo do conhecimento de que a criança precisa, correlacionando a herança genética para a linguagem com as práticas linguísticas proporcionadas pelo meio envolvente de comunicação onde cresce e conquistando um papel cada vez mais dinâmico na prática da comunicação. Saber comunicar, tal como indica Brás (1994: 115), será a capacidade da criança dominar a estrutura da língua e saber manifestar verbalmente “o que pensa, o que sente e o que vê”.

A habilidade linguística da criança, como refere Sim-Sim (2008: 24), “é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção.”

Ao demonstrar desenvolvimento das competências de uso da língua, beneficiando de estímulos para a sua melhoria e diversidade, a criança reforça o conhecimento explícito da língua, no sentido do sucesso escolar, passando pela complexa aquisição de domínios do funcionamento da língua.

Com o quadro que a seguir se apresenta na figura (Fig. 2), procuramos mostrar os domínios do desenvolvimento da língua que, interrelacionados entre si, apresentam particularidades especiais, os chamados por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 25) de *períodos cruciais* ou *críticos*:



Figura 2 - Domínios de desenvolvimento<sup>10</sup>

Das etapas do desenvolvimento da linguagem, destacamos, com base na síntese presente na Figura 2, o seguinte: o *desenvolvimento fonológico* - articulação, discriminar e articular sons; o *desenvolvimento morfológico e sintático* - regras de concordância e organização dos constituintes, as palavras em frases; o *desenvolvimento semântico* - conhecimento de significados, as palavras, frases e discurso e ainda o *desenvolvimento pragmático* - conversação, crescimento e uso da língua.

Ao conseguir apropriar-se das regras de uso da língua para estabelecer trocas comunicativas, a criança cresce e enriquece sob o aspeto das interações linguísticas e desenvolve a sua competência comunicativa demonstrando saber o quê, a quem e como dizer, de forma natural e sem que tenha a perceção da existência ou não de regras. Poderemos inferir que a tomada de consciência linguística é que permite ter a capacidade de falar, ouvir, compreender, identificar, brincar, descobrir e inventar a língua, de desenvolvimento da personalidade, enquanto mecanismo primordial de socialização e progresso.

### 1.3.1.3. Desenvolvimento Fonológico / Consciência Fonológica

Uma língua é caracterizada por sons, mais ou menos contrastados, que mantêm vínculos entre si e assistirão de ligação aos significados. Ao falarmos produzimos sons que, de forma isolada, segundo Duarte (2000: 213), “não transportam significados mas contribuem para a construção do significado da palavra em que se inserem” e vice-versa. À medida que aumenta e insiste na prática e utilização da palavra ou da linguagem oral torna-se necessário ajudar a criança a desenvolver de forma cada vez mais clara e fluida a articulação dos

<sup>10</sup> <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php>, consultado em 09-12-2012.

“Qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta, o caminho de desenvolvimento é idêntico, marcado por grandes etapas. O quadro [presente na Figura 2] procura sintetizar o progresso em cada um dos domínios de desenvolvimento.”

fonemas da fala, permitindo-lhe praticar e ampliar as suas competências fonológicas, no sentido do sucesso das suas aprendizagens.

Quando a criança integra o grupo, no jardim de infância, já possui conhecimentos sobre a língua materna o que lhe permite conseguir exprimir-se de forma oral e espontânea. Assim, quando conversamos sobre a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as tratar de uma forma natural e controlada, estamos a falar de estimulação da oralidade e de *consciência fonológica*. Mencionamo-las como sendo a capacidade de, como indica Viana (2002: 73), a criança demonstrar saber “prestar atenção consciente aos sons das palavras como entidades abstratas e manipuláveis” e que, mesmo não sabendo como se escreve, sabe por quantos sons a palavra é composta. Estas descobertas sobre a separação fonética, ainda que de forma intuitiva, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 48) apontam que “podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras” e conduzem-na no desenvolver da autêntica produção dos sons. Assim, antes da entrada na escola, a criança já conquistou importantes conhecimentos sobre a produção de sons na sua língua materna e a forma como estes lhe permitem interagir com os membros do grupo linguístico a que pertence.

Sistematização e persistência são elementos essenciais para que a consciência fonológica seja interiorizada e a oralidade se encontre treinada e praticada, de forma eficaz, a fim de que a criança alcance de maneira consistente resultados que, de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007: 31), a “ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente à automatização do processamento (meta)fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica)”, culminando com o desenvolvimento de competências no domínio e na produção do oral.

Deve ser dada a oportunidade à criança de pensar, com regularidade, as palavras no todo ou segmentadas, tirando partido da capacidade da apreensão auditiva, intentando na sua curiosidade para a formação da frase e desenvolvimento da língua. A manipulação dos segmentos sonoros, na palavra, passa pela capacidade que a criança tem de identificar e expressar a sua consciência fonológica a qual, segundo Freitas, Alves e Costa (2007: 11), se subdivide em três tipos:

- (i) “ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra . tos);
- (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábicas (pr.a - t.os);
- (iii) ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s).”<sup>11</sup>

A evolução da consciência fonológica passa pela habilidade de a criança dividir as palavras em segmentos sonoros que condizem com as sílabas, demonstrando ser a unidade silábica mais simples de isolar e representar do que o fonema. Arriscaremos ainda aliar o facto de que quanto menor a palavra for maior a dificuldade, revelada pela criança, em

---

<sup>11</sup> FREITAS, Maria João *et al*, 2007, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa, ME-DGIDC, p.11.

indicar as sílabas ou os fonemas. Embora a apreensão fonémica só venha a ter êxito na escola com a iniciação à leitura, para a maioria das crianças, em idade pré-escolar, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica através de atividades de trabalho como contagem de sílabas, batimentos segundo a segmentação, supressão de sílabas no início, no meio ou no fim de palavras, categorização de palavras segundo um critério silábico, jogos de rimas, trava-línguas e a gradual familiarização com sons iniciais da palavra, será sempre um meio facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, de mais a mais que, no nosso sistema alfabético de escrita, os grafemas representam sons e, como tal, a aquisição de dividir as palavras em sons e a reconstrução de palavras a partir de sons deve ser um treino a levar a cabo pelo educador, de forma regular.

O aumento da prática sobre a própria linguagem oral, por parte da criança, torna-se essencial para o desenvolvimento da perceção auditiva e da discriminação fonética e permite-lhe descodificar, perceber e tomar consciência, de forma correta, de cada fonema, levando-a à organização da estrutura parcelar da fala, da correta relação da linguagem oral e escrita e de maior facilidade em aprendizagens futuras. Enquanto ser apenas falante, antes do seu ingresso na escolaridade obrigatória e o início do contacto com a escrita formal, a fala é o único formato de linguagem oral com que a criança comunica. Promover de forma regular, atenta e seletiva, a oralidade e a discriminação auditiva, conforme Freitas, Alves e Costa (2007: 35) “é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral”. Este tipo de competência não se desencadeia de forma espontânea, mas sim a partir da “eficácia do treino da consciência fonológica na educação pré-escolar para a posterior aprendizagem do código alfabético”, segundo estudos referidos por Freitas, Alves e Costa (2007: 34).

Quando falamos de consciência fonológica, estamos a referir-nos a competência metalinguística, a que nos possibilita analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica das palavras, dos seus sons e da aptidão para entender, analisar, identificar e manipular as unidades sonoras. Será de acautelarmos o facto de a criança, no jardim de infância, não saber ainda como se escreve uma determinada palavra mas sabe, no entanto, de forma simples, de quantos sons ela se compõe, evidenciando que unidades menores poderão ser agrupadas e originar, segundo a indicação de Viana e Teixeira (2002: 73), “um sem número de outras palavras que, combinadas segundo determinadas regras que já extraiu e interiorizou no seu contacto com a linguagem oral, se constituirão em frases e enunciados”. O tipo de enunciado construído pelo falante está dependente da forma como o distribui, de forma adequada ou não, na sequência de sons, de pausas e velocidade aplicadas na organização temporal e produção da informação linguística.

Daqui decorre, para já, a ideia clara de que o processo de aquisição da linguagem oral é complexo e moroso. Intui-se, portanto, facilmente que ao elaborar a sua planificação diária, o educador não poderá, jamais, descurar as rotinas peculiares no jardim de infância, dado que só assim a criança interioriza as regras, paulatinamente.

#### 1.3.1.4. Desenvolvimento Morfológico / Aquisição de Regras Morfológicas

Ao aludirmos à evolução do desenvolvimento da linguagem, importa-nos referir a *aquisição de regras morfológicas* realizadas pela criança e que Sim-Sim (2008: 21) considera “essenciais para consumir a concordância entre as palavras na frase”.<sup>12</sup>

A partir do momento em que a criança adquire a estrutura básica da frase e dá início a um processo de aplicação de conhecimentos que lhe permite estruturar frases cada vez mais complexas, significa que como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 21) abandonou os períodos *telegráfico* - período dos monossílabos ou repetição de sílabas (por exemplo: *péu* para *chapéu*, *comê* para *comer* ou *ó-ó* para *dormir* e/ou para *cama*) e *holofrásico* - período em que palavras isoladas representam frases e aparecem organizadas (por exemplo: *popó papá* para *É o carro do pai*.) A criança passa a utilizar palavras com base no *género* (*feminino/masculino*), *número* (*singular/plural*) e *flexão verbal* (*tempo, pessoa e modo*). Não esquecer, a propósito, que o papel do educador acaba por ser um pilar essencial, na medida em que com vigilância e intervenção oportunas obrigam a uma correção desses aspetos, muitas vezes oriundos do seio familiar, onde os adultos “acham muita piada” à forma telegráfica de expressão da criança, mas que num contexto mais formal, integrada num grupo, carece de um outro nível de oralidade mais formal e correto do ponto de vista da combinatória das palavras, da sua articulação e da estruturação da frase. Indubitavelmente, é praticando que o falante incipiente aprende.

Ao considerar no seu discurso as categoria nominais e verbais, a criança apresenta-nos uma linguagem respeitadora das *regras de concordância* relativamente à complexidade da composição frásica. A riqueza das interações linguísticas proporcionadas à criança, tanto as trazidas do seu meio familiar como as experienciadas e ampliadas no jardim de infância, permite a consolidação e aumento do saber quando, como apresenta Sim-Sim (2008: 22), “acompanhada pelo desenvolvimento do conhecimento morfológico essencial ao cumprimento da concordância entre classes de palavras”.

#### 1.3.1.5. Desenvolvimento Sintático / Aquisições Sintáticas

Durante o processo de aquisição da linguagem, não podemos deixar de fazer referência à importância das experiências vivenciadas pela criança, a partir de ambientes mais ou menos estimulantes e a influência dessas assimetrias na construção do próprio conhecimento. Quando a criança, *enquanto aprendente falante*, começa a compreender e a

---

<sup>12</sup> Conforme nota da autora, a concordância é um processo através do qual uma palavra toma uma forma particular, em virtude da relação gramatical entre ela e outro elemento da frase. In: SIM-SIM, Inês *et al.*, 2008, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa, ME-DGIDC, p. 21.

produzir as primeiras palavras, estas estão associadas a interações com o outro, adulto ou não, e estão acompanhadas por uma determinada ação.

Assim, à medida que a criança descobre novas palavras, passamos a assistir à passagem da palavra isolada para a combinação de palavras, até à formação de frases. Importa-nos mencionar que os termos produzidos e apresentados pela criança vão ganhando forma, sendo que “Ao associar duas palavras, a primeira regra sintática que a criança descobre diz respeito à ordem das palavras na frase” (2008: 19). Esta apreensão do princípio de ordenação das palavras na frase é acumulada por parte da criança, pelo seu *conhecimento sintático*, e levam-na a produzir, inicialmente, palavras isoladas que representam frases, o já referido formato *telegráfico* e, posteriormente, uma combinação distinta que vai surgindo com o aumento do número de novas palavras, produzidas e associadas de forma ordenada na frase. Então, tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 21), podemos aludir que:

“Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas.”<sup>13</sup>

Tendo em consideração a interiorização destas aquisições, não podemos deixar de reiterar o facto de a apropriação das estruturas do processo linguístico e do aumento do conhecimento lexical da criança ser influenciável pelo meio em que a criança vive e convive. Efetivamente, uma criança que cresça naturalmente num ambiente estimulante das suas capacidades, quer no seio familiar, quer no jardim de infância, aos cinco anos poderá já possuir muitas das estruturas sintáticas de que irá servir-se pela vida fora.

### 1.3.1.6. Desenvolvimento Lexical / Desenvolvimento Semântico

Através de interações com os outros, a criança conquista a respetiva língua materna, estimula a sua capacidade inata para a linguagem o que lhe permite a construção do seu próprio conhecimento sobre a língua. Para além dessa aquisição, desde o nascimento até à sua entrada no jardim de infância, torna-se capaz de aprender palavras novas, de produzir os sons da língua, de compreender e de fazer uso dessa língua, tanto para comunicar como para aprender acerca do mundo que a rodeia. Não esqueçamos que todo o processo de linguagem se desenvolve por imitação, retenção e comparação.

Aproveitamos para fazer menção à obra de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 18) onde colhemos que “O *desenvolvimento lexical* começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida.” A partir dos primeiros monossílabos da

---

<sup>13</sup> Conforme nota da autora, as frases complexas são as que envolvem mais do que uma oração e que são formadas através de processos de coordenação ou de subordinação. SIM-SIM, Inês *et al.*, 2008, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa, ME-DGIDC, p. 21.

criança, podemos ilustrar como exemplo a *mã* para *mãe*, *bo* para *bola*, ou de repetição de sílabas, *ó-ó* para *cama* ou *dormir*, *papa* para *comer* ou para *alimento*. Conhecemos e aprendemos muitas das palavras criadas pela criança que estão associadas a ações, pessoas, objetos, animais e que usamos diariamente.

Normalmente, a criança considera e percebe mais palavras do que as que utiliza, isto é, das muitas palavras ouvidas na sua interação com o adulto existe diferença entre o *léxico ativo* (o que se produz) e o *léxico passivo* (o que se compreende) e essa diferença manter-se-á sempre. Tudo o que tem a ver com a linguagem, segundo Marina e Válgoma (2007: 120), “é desmesurado e misterioso, é ao mesmo tempo transcendental e rotineiro”. Compreender qualquer coisa quer seja visual ou sonora, prevê sempre uma ação mental para *captarmos o “mundo real” e para nos “interessarmos por ele”* e, nesse sentido, a criança tem de ter interiorizado já muitas noções, muitos modelos do mundo, para compreender a informação transmitida pelos conceitos das linguagens que impregnam a sua vida quotidiana e relacionados com as novas tentativas de passar do período de palavras isoladas a outro patamar, onde a sua capacidade de agrupar palavras, associadas a um conceito, a aproximará gradualmente da expressão linguística do adulto e da compreensão fácil, clara e natural da palavra.

A criança inicialmente produz menor quantidade de palavras, sejam palavras soltas ou palavras-chave, em que uma palavra tem o sentido de uma frase, e só mais tarde passa a nomear novas palavras. Referencia Rigolet (2000: 60) a este propósito: “por uma necessidade intrínseca, adquirirá novas palavras a fim de poder melhor exprimir conceitos que reconhece agora como diferentes”, como a ocasião em que assistiremos ao desenvolvimento da qualidade e quantidade do vocabulário produzido e compreendido pela criança.

### **1.3.1.7. Desenvolvimento Pragmático**

As trocas conversacionais progridem em nível de produção e, gradualmente, a criança vai-se tornando mais eloquente naquilo que é seu propósito transmitir e, simultaneamente, mais genuína na compreensão dos propósitos do interlocutor. Se entendemos a conversação como forma de interação podemos percebê-la desde que a criança, ainda bebé, se manifesta e dá início à produção de sons como forma de comunicação e da forma célere com que vai passando da simples entoação à aprendizagem e uso da palavra. A habilidade comunicativa transforma-se num elemento essencial quando utilizada em contexto social e permite-nos encetar, conservar e controlar as interações sociais o que implica *saber o que dizer, a quem dizer e como dizer*, melhorando à medida que a criança progride na arte de conversar, de forma pragmática e diversificada, como podemos, de acordo com estudos de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 22-23), referenciar:

“Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais.”

Assim, demonstra-se conhecimento pragmático da língua em que comunicamos tanto pela apropriação das regras conversacionais como pela competência comunicativa e uso das respetivas regras dessa língua. O jardim de infância tentará ser o espaço ideal para esbater as diferenças existentes, no grupo de crianças, reflexo das suas vivências sociais, no sentido de haver lugar a contactar com regras pragmáticas impulsionadoras para interações de convivência, enriquecedoras e diversificadas, minimizando as assimetrias passíveis de existir no desenvolvimento linguístico da criança aquando da sua entrada no ensino obrigatório.

Corroboramos esta mesma ideia com as palavras de Rebelo e Dinis (1989: 59):

“Só em situações concretas a criança se experimenta e se revela, dando informes sobre a elaboração das suas frases, sobre o uso dos elementos linguísticos necessários no contexto expresso.”

### 1.3.2. Aquisição da Linguagem Escrita

A aquisição da linguagem escrita por parte da criança tem o seu início antes da sua entrada formal na escola, num contexto de interações com os outros, de habilidades em construir representações do mundo e, dessa forma, estabelecendo a sua própria aprendizagem. A criança vive e convive com a linguagem escrita desde cedo e vê-se envolvida com a sua exploração, desde a apropriação das particularidades até às aplicações da escrita, quer seja por meio de brincadeiras quer seja por formas de registo mais ou menos convencionais, com naturalidade e por iniciativa própria. Assim, de acordo com Dionísio e Pereira (2006: 609), podemos notar que “As crianças em idade pré-escolar deveriam ser levadas a compreender que a escrita é uma forma de representar a linguagem.” Estas descobertas, da exploração da linguagem escrita, estão associadas à componente lúdica através do prazer do brincar e reconhecemos, tal como Mata (2008: 47), o quanto “a brincadeira e o jogo são uma das vias fundamentais de aprendizagem na infância.”

A sala do jardim de infância observamo-la como um espaço de oportunidades e importantes aprendizagens, rica em experiências de literacia e que permite o envolvimento da criança para que, citando Mata (2008: 46), possa “explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização”. Deste envolvimento, compreendemos a vontade da criança para a *apreensão e mobilização* de estratégias da escrita, num processo crescente, e da sua aplicação prática em contexto social. A linguagem escrita surge no dia a dia da criança, a todas as horas, num ambiente alfabetizador, propiciador de descobertas, em que a criança é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, facilitado pelo ambiente sociocultural onde está inserido e no qual se relaciona com os outros, com normas de comunicação, de

perguntas e de respostas, onde nos permitimos ver a linguagem escrita ser encarada como mediadora das ações da vida diária, pois mesmo Sim-Sim (2008: 62) a refere como:

“A apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a perceção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, [que] facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita (...)”

Numa perspetiva de literacia, fazemos referência à importância que a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido na educação pré-escolar, partindo do que a criança já sabe para o contacto com novas interpretações e produções linguísticas, fundamentais ao crescimento da criança e à aquisição de competências emergentes da aprendizagem da linguagem escrita, de forma global, na compreensão do funcionamento da língua. E continuando da prática existente sobre o oral, temos consciência da importância da sistematização e firmeza na estimulação do oral para a tomada da consciência fonológica e para o sucesso de aprendizagem da criança tanto no que nos podemos referir à perceção da língua como à sua manipulação e produção, pelo que mesmo para Sim-Sim (2008: 62):

“(...) é mais fácil para as crianças tomarem consciência do número de palavras num enunciado escrito do que num enunciado oral, na medida em que no primeiro as palavras são apresentadas num suporte concreto e separadas por espaços enquanto na linguagem oral as palavras apresentam-se encadeadas.”

A criança, nos seus primeiros anos de vida, desenvolve a consciência dos sons da fala com base na realidade do seu quotidiano e processa as propriedades fonéticas da palavra, recorrendo à evocação auditiva, pois ainda não interiorizou a representação gráfica da palavra. Quando se passa ao registo da oralidade e como é representado pela escrita, estamos a treinar separadamente as especificidades de cada competência, oralidade e escrita, competências linguísticas distintas. A linguagem oral acompanha e disciplina o processo de construção da linguagem escrita, o qual passará por ser uma transição da representação do desenho da fala, como a sua conceção da escrita, para a conquista da autonomia e, de forma livre, produzir por si mesmo a representação do real com recurso a um sistema de signos próprio, enquanto procedimento simplificador da emergência da linguagem escrita.

Estamos, por conseguinte, a assumir um conceito que ganha vigor na década de 80 do século passado, em resultado das teorias da psicologia do desenvolvimento, onde merecem destaque Piaget e Vygotsky, e que é designado por Mata (2008: 10) como “literacia emergente”. Entende esta estudiosa que este conceito se associa a todo o património que a criança já adquiriu até à sua entrada no jardim de infância e que não poderá ser descurado pelo educador, mediador entre a cultura informal (de casa e da sociedade em que se insere a criança) e a cultura formal (a que é adquirida em grupo, no seio do jardim). Para esta “literacia emergente” concorrem conhecimentos de várias ordens, que Mata (2008: 10) sintetiza de forma muito pertinente:

“Os conhecimentos emergentes de literacia identificados por diferentes autores são diversificados, podendo considerar-se que se enquadram em quatro grandes tipos: os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita.”

## Capítulo II

### Representações dos Educadores acerca do Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar

“(...) o ensino e aprendizagem de uma língua está indissolavelmente ligado às tradições culturais do povo que a criou e usa.

No caso português, a tradição ensina que se trata de um *processo*, isto é, de um conjunto de operações ordenadas ao longo de um tempo de que se distingue a fase de *iniciação* (...) ou processo de *alfabetização* (...) até à descoberta, pela vida fora, dos léxicos específicos, variantes da língua e possibilidades sintáticas e semânticas que essa língua comporta.”

Sérgio Niza, citado por Nóvoa (2012: 105-106)

#### 2. Descrição do Estudo

Pode definir-se metodologia como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica ou como “opções científicas e metodológicas que devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência, em relação ao objeto de estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” como nos refere Nóvoa (1991: 30).

Segundo Fortin (2003: 40), a fase metodológica de uma investigação diz respeito aos métodos utilizados “para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”.

O presente trabalho pode inserir-se no âmbito da investigação-ação, pois visa uma reflexão sobre práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância, no âmbito da língua portuguesa aquando da sua planificação e prática em contexto de jardim de infância. Segundo os autores Cohen e Manion, citados por Bell (2004: 20-21), uma abordagem da investigação-ação é um

“(...) procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Elliot (1991), referenciado por Bell (2004: 21), vai ainda um pouco mais longe na definição da pesquisa-ação, definição que passamos a transcrever por refletir a nossa postura em relação ao trabalho que nos propomos desenvolver:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de

veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”.

Coloca-se, portanto, a ênfase prática na resolução de problemas, pelo que uma investigação-ação acaba por ser uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que frequentemente identificam problemas no decurso do seu trabalho e se propõem investigá-los a fim de, se possível, aperfeiçoarem a sua ação.

A investigação-ação é, pois, a abordagem que utilizamos neste trabalho investigação, por ser aquela que melhor responde a situações-problema que carecem de resolução, preferencialmente, eficaz.

Para além disso, esta investigação enquadra-se num estudo de caso qualitativo, em que se pretende “responder a questões de como ou porquê; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto”, contam Carmo e Ferreira (1998: 216).

Uma investigação como aquela que se desenvolve tem significado na medida em que permite conhecer melhor uma realidade concreta, descrevendo as perceções de alguns dos seus intervenientes face a uma mudança recente. Tem um carácter predominantemente exploratório e descritivo e restringe-se a um caso concreto, pelo que as suas conclusões não serão generalizáveis, nem aplicáveis noutros contextos.

Apesar de se optar por um estudo de caso, o que poderia ser assumido com uma limitação à validade e interesse da investigação, tal não acontece, uma vez que, como refere Bell (1994: 24)

“(…) se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional (…)”.

Carmo e Ferreira (1998: 217) resumem, da seguinte forma, as características de um estudo de caso de natureza qualitativa:

“(…) particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo - porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico - porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo - porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico - porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e interpretação (…)”.

Este raciocínio holístico permite adquirir uma visão integrada das dimensões implícitas nas perceções reveladas pelos intervenientes de jardins de infância do concelho do Fundão. O seu carácter naturalista permite perceber a verdadeira essência do problema, pois ao não serem criadas limitações para a compreensão do que se pretende estudar, consegue-se explorar verdadeiramente uma determinada realidade.

Este tipo de pesquisa baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida pelos seus próprios atores.

Na investigação qualitativa o investigador usa estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise dos dados para a formulação de hipóteses e definição de teorias.

Assim, tendo em conta que se pretende determinar as perceções e respetivas práticas dos educadores de infância, só através de uma explicação dos próprios, relativa à temática, se podem obter conhecimentos válidos para uma questão centrada nas suas experiências e visões pessoais.

Bogdan e Biklen (1994: 51) referem ainda que “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação”, considerando que esta é uma forma de tentar entender as suas experiências sob o seu exato ponto de vista.

Na verdade, todos estes considerandos prendem-se com a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que respondem a objetivos centrais do educador que não se confina ao seu espaço de sala de jardim de infância, mas antes procura compreender a realidade daqueles que diariamente são confrontados com as enormes exigências impostas pela tutela - Ministério da Educação e Ciência (MEC) -, ajudando à identificação e à capacidade de resolução de problemas.

Face à realidade diária e à problemática suscitada que nos propomos estudar, procederemos à análise dos dados usando o modelo de análise proposto por Bardin (2009).

Indubitavelmente, no campo da educação, a metodologia adotada para a resposta ao problema colocado inicialmente e analisado à luz dos princípios da investigação-ação é a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), se baseia num conjunto de técnicas de análise das comunicações e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens - “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática”, Bardin (2009: 51), tendo uma realidade legislativa e pedagógica como ponto de partida.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a técnica de recolha de dados que mais frequentemente se utiliza na investigação qualitativa são as entrevistas com os participantes. Num estudo de cariz qualitativo, a entrevista pode ser utilizada como estratégia essencial na recolha de dados, ou pode ser integrada num conjunto de instrumentos como a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas, como forma de complementar a informação recolhida.

Para Flores (1994), os documentos são fontes de dados em bruto para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Respeitante à outra técnica de recolha de dados - a entrevista - Carmo e Ferreira (1998: 125-126) afirmam que ela surge quando

“(...) ocorre a interação direta entre o entrevistador e o entrevistado. Para a entrevista poder ser mais eficaz, o entrevistador deve reduzir a sua área secreta através da apresentação adequada da sua pessoa, do problema que está na base da pesquisa e do papel que se espera que o entrevistado assuma. Desta forma, aumentará a tendência para que este colabore e partilhe voluntariamente informação relevante para a investigação (...)”.

Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas qualitativas consoante o seu grau de estruturação: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. A entrevista não estruturada é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de tópicos pré-definidos, leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende, cabendo ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Na entrevista semiestruturada, que vários autores como Quivy (2005) enumeram como semidiretiva, o entrevistador elabora perguntas-guia que se destinam a orientar o desenvolvimento da entrevista, que se vai adaptando às características do entrevistado e permite que vários entrevistados respondam às mesmas questões, fornecendo neste sentido a possibilidade de obter dados comparáveis.

Ao apropriar-nos destas conceções, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, sustentadas num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com alguma liberdade nas suas respostas.

As entrevistas têm a sua pertinência para o estudo enquanto técnica de recolha de dados, pois como expõem Quivy e Campenhoudt (2005: 192) “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” Para a realização desta investigação foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** aos educadores e para que se tornasse possível estabelecer essa técnica de recolha de dados, numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, foi necessário o investigador entrar em contacto direto com os protagonistas do estudo, permitindo ao investigador norteá-los, como forma de precaver que estes se dispersem do essencial da investigação e, por outro lado, possam proporcionar, como nos referem Ludke e André (1986: 34), “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” Foram observados alguns cuidados a ter na entrevista, a efetuar presencialmente, num ambiente que se pretende de empatia e cumplicidade entre os intervenientes, entrevistadora e entrevistado ou o inverso, onde fossem levantadas questões e se soubesse o ponto de vista do outro como forma de ajudar o investigador a colher todos os dados que considera pertinentes para o estudo e, assim, levar os entrevistados a desenvolver mais os detalhes que o investigador pretende para a sua interpretação.

Assim, estruturou-se e construiu-se o guião das entrevistas, que a seguir se apresenta, para utilizar como instrumento de gestão a partir das questões de investigação formuladas por categorias e subcategorias e sua subsequente análise, que se propõem, com base nos objetivos formulados, dar apoio à recolha de informação para o estudo, através da aplicação a seis educadores.

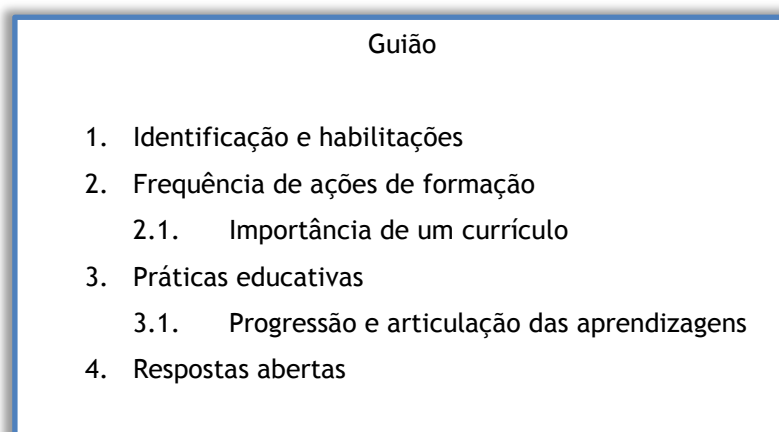


Figura 3 - Guião das entrevistas

Para a construção das entrevistas, utilizou-se o guião, anteriormente exibido, e a partir do qual foram extraídas as questões que a seguir se apresentam:

#### **PERGUNTAS DA ENTREVISTA**

*Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.*

*A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.*

1. *Identificação*  
*Idade: Quantos anos tem?*
2. *Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra*
3. *Quantos anos tem de serviço?*
4. *Qual a sua habilitação académica inicial?*
5. *Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?*
6. *Tem frequentado ações de formação contínua?*
  - 6.1 *Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.*
  - 6.2 *Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?*
  - 6.3 *Frequentou alguma formação que incidisse no Português/na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?*
7. *Apreciação ao processo da prática educativa*

- 7.1 *Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?*
- 7.2 *Recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?*
- 7.3 *Como estrutura a intenção educativa para promover o Português, junto das crianças?*
  - 7.3.1 *Em que momentos privilegia o Português?*
  - 7.3.2 *Tem espaços privilegiados?*
- 7.4 *Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?*
- 7.5 *Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?*
- 7.6 *Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?*
- 7.7 *Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção do Português?*
- 7.8 *Frequenta a Biblioteca, com o grupo? Que oportunidades daí recolhem, na área do Português?*
- 8. *A interação da prática educativa*
  - 8.1 *Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?*
  - 8.2 *Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?*
  - 8.3 *Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?*
    - 8.3.1 *E da comunidade educativa?*
- 9. *Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?*

*Agradeço-lhe imenso por este contributo.*

*Obrigada pela colaboração.*

Os objetivos da entrevista recaem na identificação e habilitações dos entrevistados, na sua autoformação e na prática educativa. De facto, é nossa intenção conhecer o modo como os educadores desenvolvem a sua prática educativa tendo em conta os normativos, bem como o modelo que norteia a sua prática.

O local escolhido para as entrevistas foi exterior à sala de aula para que os educadores tentassem abstrair-se do seu espaço de trabalho, já que a presença das crianças tornaria a tarefa impossível. A duração desta técnica durou cerca de uma hora, aproximadamente.

No decorrer das entrevistas, como referimos no início do capítulo, criou-se um ambiente informal onde empatia e boa disposição permitissem maior abertura entre as partes envolvidas para que os educadores se sentissem à vontade para recordar factos e não se inibissem nas suas respostas.

Para uma melhor compreensão dos discursos contidos nas entrevistas elaboraram-se categorias e subcategorias tendentes a uma análise de conteúdo. As categorias resultaram dos grupos que concebem o guião das entrevistas e quanto às subcategorias apoiamo-nos nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo ainda por referência a Escala de Empenhamento do Adulto<sup>14</sup>, pois a investigação tem apontado que “os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem das crianças (Aspy e Roebuck, 1997; Rogers 1983)” conforme refere Formosinho (2009: 15).

As categorias resultaram dos grupos que constituem o guião das entrevistas. Quanto às subcategorias, apoiamo-nos nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE).

Após contacto estabelecido com os educadores, foi acordada a calendarização, horário e local a utilizar para as mesmas. Desde logo, foram explicados o tema em estudo, os objetivos da entrevista e a confidencialidade dos dados recolhidos.

As entrevistas pensaram-se gravadas, para facilitar o entrevistador a descobrir todas as expressões faciais ocorridas durante a entrevista e a dar toda a atenção ao entrevistado, sendo pertinente o que Lüdke e André (1986: 37) referem sobre o assunto: “A gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.”

Neste estudo, as entrevistas a realizar aos educadores prendem-se com o facto de estes deterem experiência profissional em jardim de infância e daí serem questionados sobre a sua opinião em relação ao estudo da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e as suas práticas, neste nível de educação.

Na elaboração do guião da entrevista, constituído e organizado por diversas questões, foram respeitados os objetivos que se pretendem tratar e aqui elencados:

- i) Identificar dados dos educadores para análise das diversas categorias como: habilitações, vínculo laboral, anos de serviço;
- ii) Perceber se os educadores sentem necessidade de formação complementar;
- iii) Perceber como se reconhecem na prática educativa.

---

<sup>14</sup> Cf. Formosinho (2009: 16-17) “A Escala de Envolvimento do Adulto - método desenvolvido por Laevers mas modificado por Bertram (...) assenta na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem. Este projeto identifica três elementos nucleares no estilo de um educador de infância, o qual vai definir a qualidade dessas interações. **Sensibilidade.** Trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto. **Estimulação.** Esta é a forma por que o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções. **Autonomia.** Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.”

Antes da aplicação das entrevistas, procedeu-se à validação do guião por uma docente com experiência profissional, como forma de permitir elucidar e/ou clarificar as questões, indicar a sua sequencialidade e apurar a duração da entrevista.

As entrevistas, para o presente estudo, foram aplicadas unicamente a educadores com experiência profissional e a desempenhar funções em jardim de infância. Para isso, foram estabelecidos contactos com os mesmos e a marcação foi estabelecida com relativa antecedência, por forma a agilizar data e hora compatíveis a ambas as partes envolvidas no processo, entrevistado e entrevistador, facilitando-se ainda aos entrevistados informação sobre o teor da entrevista. Dos cerca de 60 minutos, de duração média de cada entrevista, foi permitido pelos entrevistados a gravação de som para sua posterior transcrição, informando-os e garantindo a confidencialidade e anonimato dos mesmos.

A cada uma das entrevistas realizadas e transcritas foi atribuído um código específico que permitiu organizar o trabalho de tratamento de dados, para que, posteriormente se pudesse proceder à destruição das gravações áudio.

Em síntese, este trabalho pode ser sistematizado no quadro que se segue:

<b>Título da investigação</b>	<b>A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar</b>
<b>Entrevistador</b>	Teresa Félix
<b>Entrevistados</b>	6 Educadores de Infância pertencentes a diferentes Jardins de Infância
<b>Período de realização das entrevistas</b>	abril a maio de 2014
<b>Ferramentas/materiais utilizados</b>	Guião da entrevista/Gravador áudio
<b>Objetivos da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as perspetivas dos entrevistados no que respeita aos pontos fortes, fracos, constrangimentos e oportunidades das Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para a Educação de Infância.</li> <li>- Entender o modo como os educadores desenvolvem a sua prática educativa tendo em conta os normativos e o modelo que norteia a sua prática.</li> <li>- Indagar junto dos entrevistados quais as práticas pedagógicas implementadas para o desenvolvimento da língua portuguesa no jardim de infância.</li> <li>- Conhecer quais as estratégias/processos que o entrevistado implementa no âmbito dos objetivos do presente estudo.</li> <li>- Indagar, junto do entrevistado, que gestão eficaz de recursos considera pertinente para o desenvolvimento das OCEPE.</li> </ul>

Figura 4 - Quadro da síntese do trabalho

## 2.1. Análise das Entrevistas

Relativamente à organização da informação, preparar e proceder ao processo de codificação das entrevistas tornou-se o passo primordial a dar, como forma de se iniciar a organização do tratamento de dados e, posterior, resposta elucidativa à questão inicial do presente trabalho.

### 2.1.1. População Amostra

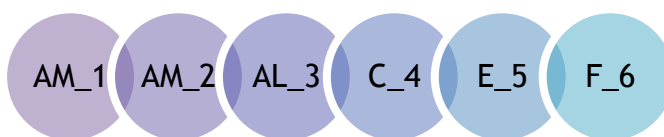
A recolha de dados realizada serviu para reunir informação, num momento inicial, para depois de se promover a sua organização, proceder-se ao seu tratamento, e posteriormente tirar as conclusões que se pretendem para o presente estudo. Neste sentido, concordamos com Bogdan e Biklen (1994: 205) que dizem: “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão (...) e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 149), os dados obtidos através da análise qualitativa são simultaneamente as provas e as pistas. Redigidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Afirmam também os mesmos autores que

“os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam uma investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (1994: 150).

Por conseguinte, num primeiro momento foi necessário recorrer a códigos de identificação dos testemunhos recolhidos através das entrevistas efetuadas, a fim de facilitar a integração dos seus depoimentos no decorrer do nosso estudo. Com o intuito de mantermos o anonimato, optámos pela utilização de letras e números, as primeiras relativas aos educadores e os segundos relativos ao número da entrevista.

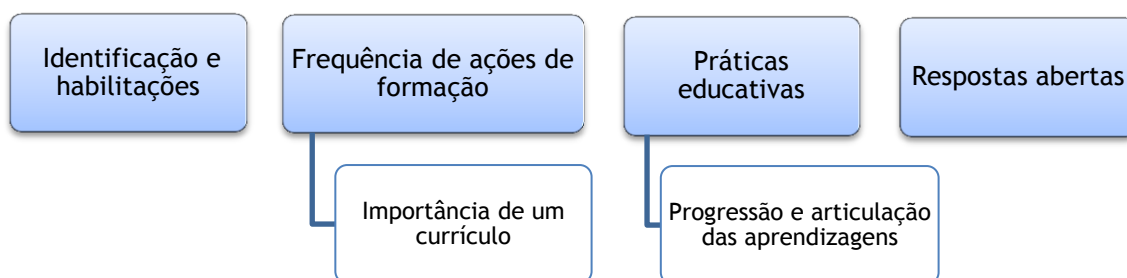
De molde a organizar a informação, foram constituídas disposições que se apresentam ao longo do capítulo em formato de quadros, grelhas e gráficos, com o intuito de torná-la mais visível e articulada e ser permitida uma leitura clara e simples dos dados recolhidos.



Quadro 1 - Designação dos Códigos Atribuídos aos Educadores Entrevistados

Para uma análise rigorosa, procedemos a uma listagem preliminar de categorias de codificação da entrevista.

De acordo com os autores acima citados, ao desenvolvermos categorias é necessário “procurar as palavras e frases que os sujeitos utilizam e que não lhe sejam familiares, ou que são utilizadas de uma forma habitual. Se as frases não constituírem por si só categorias de codificação, é fundamental destacar palavras específicas e agrupá-las dentro de um código genético” (1994: 233). Assim sendo, definimos uma lista de palavras que pudessem corresponder e dar resposta aos objetivos por nós definidos, tendo nós optado pela divisão nas categorias e subcategorias que se encontram no quadro n.º 2:



Quadro 2 - Categorias e Subcategorias de Significação

### 2.1.2. Identificação e Habilitações

Foram aplicadas seis entrevistas semiestruturadas a seis educadores que exercem a sua atividade profissional em jardins de infância públicos e IPSS no concelho do Fundão, por ser o concelho no qual exercemos também nós a nossa atividade profissional. Estas entrevistas foram aplicadas a este universo de educadores com o intuito de perceber como desenvolvem as suas práticas pedagógicas em contexto de jardim de infância. Também se revelou importante conhecer as suas opiniões sobre formação, complementos de formação ou especialização e currículo. Sendo o presente estudo relativo a jardim de infância, achamos importante selecionar para o estudo educadores de infância com experiência profissional na área da educação de infância. Passaremos a abordar a caracterização dos educadores que participaram neste estudo.

#### 2.1.2.1. Idade

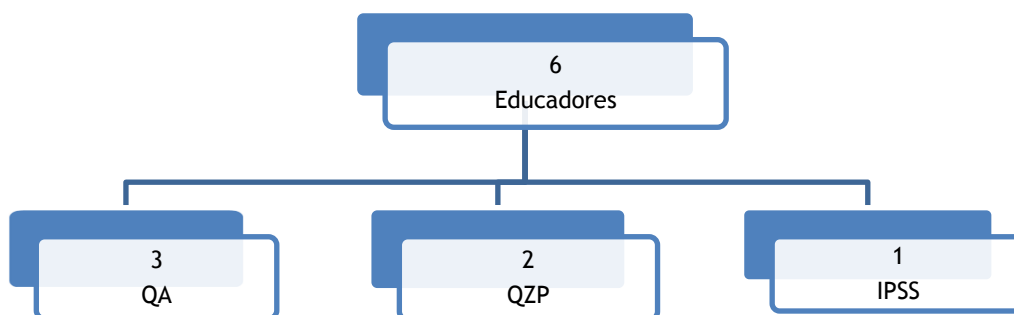
O grupo de educadores de infância aqui representados é formado por seis educadores com idades compreendidas entre os 40 e os 52 anos de idade.



Quadro 3 - Idade dos Educadores de Infância

### 2.1.2.2. Situação Profissional

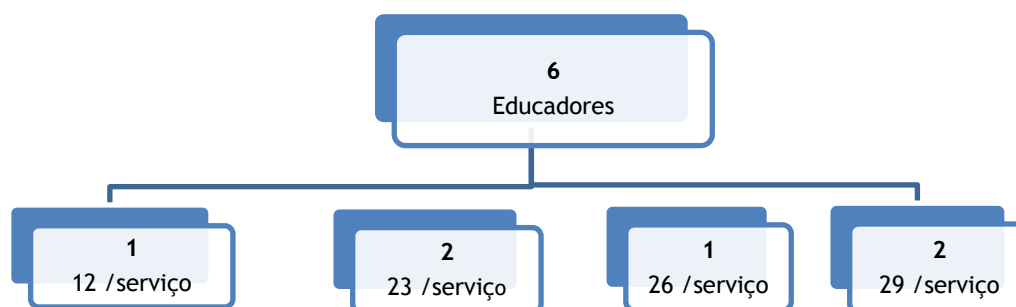
Deste grupo de educadores temos a considerar a representação que se faz no quadro n.º 4 sobre o seu vínculo laboral, isto é, se pertencente ao quadro de zona pedagógica (QZP), quadro de agrupamento (QA) ou outra, aqui refletida em efetivo de uma instituição particular e de solidariedade social (IPSS), como se mostra na seguinte leitura:



Quadro 4 - Situação Profissional dos Educadores de Infância

### 2.1.2.3. Anos de Serviço

O quadro seguinte, sobre tempo de serviço, representa os anos de experiência profissional destes educadores, os quais têm entre 12 e 29 anos de serviço, ou seja, uma larga experiência no desempenho das suas funções docentes:

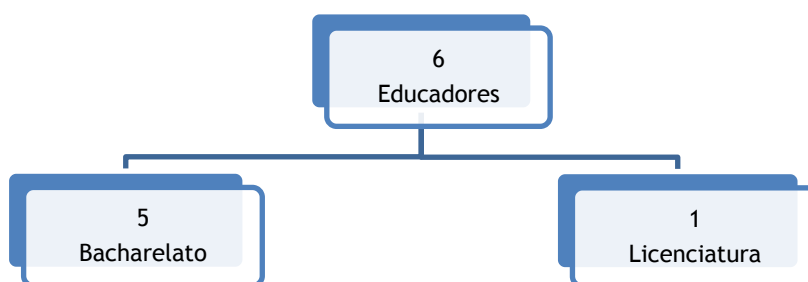


Quadro 5 - Tempo de Serviço dos Educadores de Infância (anos)

### 2.1.2.4. Habilitação Académica Inicial

Neste estudo, existem diferentes níveis iniciais de formação académica dos educadores. Na sua formação académica, curso inicial de educadores de infância, predomina

o bacharelato. Dos seis entrevistados, temos a referir cinco com nível de bacharel e um licenciado.

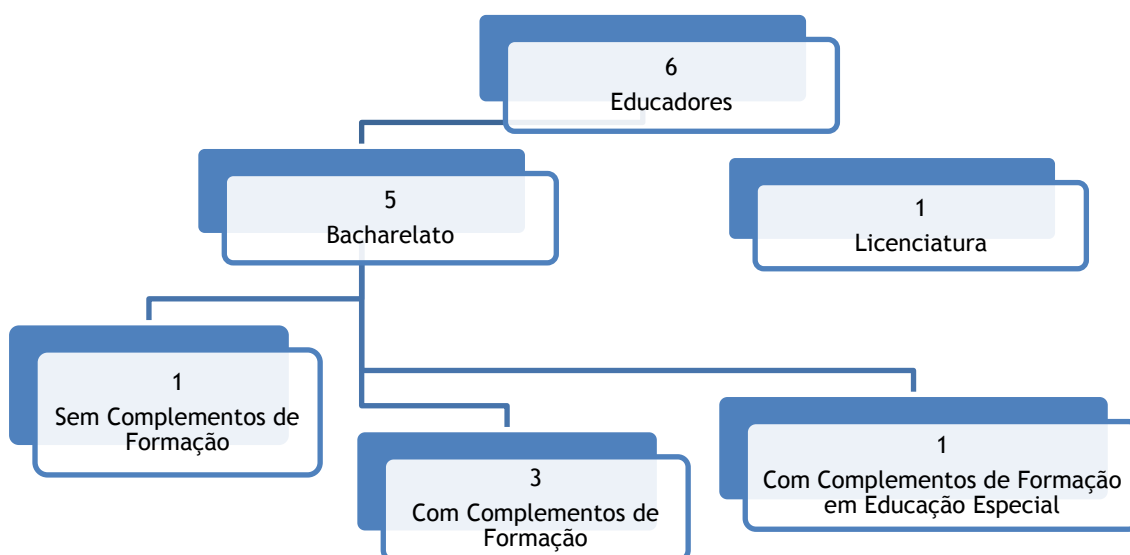


Quadro 6 - Habilitação Académica Inicial dos Educadores Entrevistados

### 2.1.2.5. Formação Complementar

No que diz respeito à exigência de grau de bacharelato e/ou a licenciatura para todos os educadores foi publicado o *Decreto-Lei nº 241/2001* com o *Perfil Geral para Educadores de Infância* e os *Perfis Específicos* com o *Decreto-Lei nº 240/2001*, documento este onde se estabelecem as competências para este grau de ensino.

Dos seis educadores, quatro recorreram posteriormente aos complementos de formação para se equipararem a licenciados e desses um beneficiou de especialização. Um manteve-se bacharel.



Quadro 7 - Formação Complementar dos Educadores de Infância

Em Portugal, foi possível observar profundas alterações na organização da Educação Pré-Escolar na década de 90, quer quando nos estamos a referir no âmbito da formação de educadores quer em relação à organização do currículo.

A vontade e a oportunidade de agarrar ou criar novas atitudes na forma de estar e de tratar os processos de aprendizagem e ensino, das relações pessoais e laborais, produzem mudanças e, ainda, possibilitam os incentivos ao nível da organização do trabalho, dos processos, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, promovendo a qualidade da ação do educador no jardim de infância.

A formação de docentes coloca-se-nos em patamares diferentes quando falamos da formação inicial dos educadores de infância, deixando-nos entender a existência de cursos de educação e formação distintos no início do seu percurso profissional. Percebemos, pelas entrevistas realizadas, a existência de maior número de educadores com bacharelato (cinco) do que licenciatura (uma), na sua formação inicial. Após análise aos dados, ainda nos foi possível concluir que o educador licenciado é o que detém menor idade. Leva-nos isto a admitir que os educadores com mais tempo de serviço frequentaram cursos de educação de infância nos designados magistérios primários, às quais foi atribuído o grau de bacharel, e o mais novo ter frequentado, em período mais recente, o curso de educação de infância, já nos institutos politécnicos, e à qual foi atribuído já o grau de licenciado. Portanto, após uma fase inicial de formação numa dimensão de bacharelato, deu-se a sua incorporação num novo modelo de formação direcionada para o grau de licenciatura conforme a legislação em vigor no ano de formação.

Para proporcionar algum equilíbrio em equivalência a licenciado, a tutela aprova e publica o *Decreto-lei nº 255/99, de 11 de agosto*, onde “(...) regula as condições em que “atuais educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, podem adquirir o grau académico de licenciado (...) através de cursos de complemento de formação científica e pedagógica a funcionar preferencialmente em horário pós-laboral.” Estão, assim, proporcionadas condições para a formação complementar dos docentes e a redução de desequilíbrio na carreira.

### **2.1.3. Frequência de Ações de Formação**

A formação contínua de docentes mostra-se-nos como um processo de valorização das competências do docente, o mesmo acontece quando falamos de educadores.

Na continuidade do percurso percorrido e aliado à sua experiência pessoal, dos seus saberes como profissional e do trabalho que concretiza no jardim de infância, sobrevém a formação numa dimensão que entendemos de melhoria na educação e para a educação enquanto percurso opcional do desempenho do profissional. A aprendizagem ao longo da vida apresenta-se-nos como um processo de formação e esta ação passa pela ocasião de se formar e, simultânea ou posteriormente, de formar. Estes procedimentos aliados às expectativas da educação entendem-se como um processo de desenvolvimento, de aquisição e construção de saberes, de capacitação ao serviço da educação.

Percebem-se diferentes desafios na formação docente e como refere Formosinho (2013: 67) houve preocupação e “Desde o seu início que concebemos a formação de educadores como promotora de desenvolvimento profissional de ciclo de vida e este como um garante das aprendizagens das crianças.”

Entendemos a formação como meio de mudança na construção da melhoria da qualidade da educação, tendo em conta o número de educadores que se implicou em complementos de formação decorrentes de oportunidades facilitadoras da valorização da sua formação inicial.

Esta mesma preocupação foi constatada nas entrevistas que realizámos (Anexo I, Tabela 2), onde constatámos que dos seis entrevistados, 5 realizaram ações de formação em diferentes domínios e um deles E\_5 afirma mesmo que “*gosto sempre de me atualizar*”. Dois dos entrevistados, AM\_2 e F\_6, consideraram “*relevantes*” e “*importantes*” as formações que frequentaram para a sua atualização na carreira.

Estas observações vão ao encontro daquilo que é nosso entendimento pelos normativos que foram sendo publicados neste domínio. Vemos a formação contínua de docentes instituída em Portugal, numa fase primeira, como um direito (Lei nº 46/86, de 14/10/1986) e, posteriormente, como um dever (DL nº 344/89, de 11/10/1989), ser entendida como oportunidade e forma de desenvolvimento profissional para docentes. Acresce, ainda, a sua importância e valorização quando falamos em modalidade de oficina de formação, as quais permitem o envolvimento dos formandos, de forma partilhada, da vida da escola, do trabalho e de projetos que aí acontecem num processo de mudança introduzido pelo DL nº 207/96, de 02/11/1996, como um procedimento de aprendizagem pessoal, pela experiência, e para a melhoria das práticas, num processo dinâmico e constante.

A formação acontece com o fito de colmatar problemas ou carências identificados na escola, a partir da necessidade manifestada pelo educador para a valorização e qualidade do trabalho e das práticas com os alunos.

Tal como temos vindo a referir, a formação dos educadores reveste-se de maior importância quando a mesma passa para o contexto da sala de aula, com as crianças. É aqui que há momentos que possibilitam melhorias na qualidade dos contextos a desenvolver e a potenciar, dada a experiência colaborativa existente e a oportunidade para o desenvolvimento profissional, evitando-se assim riscos de observarmos práticas rotineiras e desinteressantes tanto para a criança como para o próprio educador.

A cultura pedagógica recebida enquanto aluno e as aprendizagens vivenciadas e experienciadas são-nos referenciadas por Formosinho (2013: 12) como “tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” organizado em torno dos saberes e de uma renovação das práticas.

#### 2.1.4. Importância de um Currículo

As intenções curriculares enquanto momentos adequados ao desenvolvimento de competências da criança entendem-se como tendências que permitam tornar as técnicas e as práticas aliadas aos saberes. A adequação das práticas desenvolvidas pelo educador às necessidades da criança decorre de intenções organizacionais contextuais facilitadoras de um percurso de sucesso da criança, tanto como processo de continuidade do que a criança já sabe como de um processo de intencionalidades e pensado por forma a adequar a ação e a prática do educador às necessidades da criança.

Entendemos as finalidades curriculares como consolidação das aprendizagens realizadas num ou em espaço formal com base nas competências da educação de infância, na promoção de melhor qualidade e enriquecimento pessoal, orientada para a tomada de decisões, benéficas à sua integração plena na vida cívica, social e cultural de forma articulada e globalizante dos saberes que se relacionam com a criança em idade pré-escolar.

A necessidade de existência de um currículo (por competências) constitui-se como um suporte ao trabalho desenvolvido pelo educador. O currículo prende-se com a necessidade de a prática educativa poder ser sustentada e gerida por um suporte que sirva de apoio aos conhecimentos e saberes em uso na ação do educador e, assim, compreender qual a sequencialidade do processo educativo a percorrer e quais os conceitos e saberes a associar às competências a adquirir de forma adequada e como complemento das aprendizagens já abarcadas. Cabe ao educador o papel de elaborar a síntese da sua ação educativa, com base nas OCEPE, onde organiza as suas opções e estratégias para o contexto das intencionalidades educativas, como um documento de referência comum a todos os educadores e aberto às conceções educativas de cada um.

Nesse sentido, procurámos saber, junto dos nossos entrevistados, qual a sua opinião em relação à importância de um currículo no decorrer da organização das suas práticas educativas. Na verdade, apenas um educador, AM\_1, afirma “*Sim à existência de um currículo*”, ainda que depois descreva a sua ação em sala como estando dependente das OCEPE e das *Metas de Aprendizagem* para a Educação Pré-Escolar. Para além disso, acrescenta que a sua prática pedagógica assenta numa planificação anual, a partir da qual vai estruturando toda a sua ação:

*“Existe uma planificação anual das atividades (hora do conto, registos escritos, jornal de sala, construção de livros, conversas formais e conversas informais, dia da biblioteca, etc.), a partir da qual serão elaboradas planificações mensais, semanais e diárias. Estas planificações serão efetuadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.” (AM\_1)*

O educador AM\_2, por seu turno, destaca o facto de não ser vital a existência de um currículo, na medida em que *“As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são suficientes para a gestão do currículo.”* (Anexo I, Tabela 3)

Os restantes educadores realçaram as OCEPE e as *Metas de Aprendizagem* como dois instrumentos bastante importantes e relevantes para a planificação do trabalho a realizar com as crianças nos diversos domínios do Saber. (Anexo I, Tabelas 4 a 7)

Decorre desta leitura que o currículo não é estruturante, já que os dois documentos emanados pelo Ministério da Educação são extremamente detalhados, ao ponto dos Educadores poderem planificar e trabalhar com as crianças a partir de uma linha orientadora comum a todos os educadores que exercem funções nos jardins de infância. Para além disso, pode constatar-se no preâmbulo às *Metas de Aprendizagem* (2009: 1) o seguinte:

*“Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.”*

Por conseguinte, a importância de um currículo por competências na educação de infância mostra-se como um processo de percurso, de intenções, de aquisições em função do nível etário e das características individuais da criança. As competências a adquirir e a verificar à saída do jardim de infância refletem a ação educativa e as vivências experienciadas pela criança ao longo do seu percurso formativo não podendo ser divididas de forma estanque por cada nível etário a que dizem respeito. Contudo, são partes de um processo gradual a desenvolver-se de forma contínua e progressiva, como o provam as opiniões dos entrevistados no Anexo I, Tabela 4, quando se fala da funcionalidade de um currículo na prática educativa, na subcategoria domínio da língua:

*“(...) conversas formais e informais (...). As planificações serão efetuadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.”* (AM\_1)

*“De várias formas. (...) o Projeto “Prazer de Ler” e que dá a possibilidade aos pais de interagirem com a escola (...) onde os alunos escolhem um livro no cantinho da leitura e levam para casa durante o fim de semana, acompanhado de uma Ficha de Leitura que vai ser preenchida com a ajuda da família.”* (AM\_2)

*“(...) nós tivemos o Projeto “Comunicação e Expressão”, este ano é as expressões, no ano passado foi a comunicação, elaboramos um Jornal onde todos participaram (...) falamos dos grafismos, a direção da escrita, diferenciamos a palavra dos números (...).”* (AL\_3)

*“(...) Eu procuro logo mesmo nos três anos que comecem logo a fazer frases complexas, sempre com sujeito, verbo e complemento.”* (C\_4)

*“Primeiro do que tudo são as nossas conversas, os diálogos, os meninos trazerem as experiências deles (...)” (E\_5)*

*“A intenção educativa está sempre presente; em todas as atividades que são desenvolvidas ao longo do dia (...) portanto é através da planificação, é através das perguntas que se fazem (...) e do interesse da criança (...)” (F\_6)*

Na verdade, e sendo o jardim de infância um espaço privilegiado de rotinas, as práticas pedagógicas relacionadas diretamente com o uso da língua acabam por ter ser uma constante, desde o momento de acolhimento das crianças, até aos momentos de conversas formas e informais, passando por diálogos constantes que são travados entre crianças e educadores, ou crianças-crianças, onde a comunicação oral é, por excelência, o meio de partilha de experiências e vivências, facto que obriga a uma constante regulação e correção por parte do adulto que trabalha com o grupo.

A este propósito, o entrevistado AL\_3 constata de forma perentória: *“É a nossa língua”*. Infere-se, pois, que a língua materna é trabalhada em todas as suas vertentes, mas a oralidade é um dos espaços mais relevantes para a concretização dos pressupostos nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem. Assim, com ou sem currículo obrigatório definido pela tutela, há uma certeza: as práticas têm princípios que são transversais a todos os profissionais, mesmo que a sua formação inicial ou idade possa ser diferente. Este mesmo desiderato é ilustrado no preâmbulo das Metas de Aprendizagem (2009):

*“Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.”*

## **2.2. Práticas Educativas**

O papel do educador passa pela capacidade de promover a interação e a participação colaborativa entre as crianças e, assim, estimulá-las para um trabalho conjunto de crescimento e aprendizagens significativas indicado nas OCEPE enquanto “facilitador do desenvolvimento de todas e cada uma” (1997: 26).

A intencionalidade que o educador coloca no processo educativo passa por momentos de recolha de informação e de observação que lhe permitam o planeamento e a organização do trabalho a desenvolver. Poderemos, ainda, perceber a importância do papel do educador enquanto observador singular sobre o Grupo ou sobre a criança que lhe permitirá recolher a informação tida por pertinente sobre a progressão das aprendizagens e a forma como passará a estabelecer o planeamento da sua intencionalidade no processo educativo e formativo da criança, bem como dos efeitos que daí possam resultar. Ao educador cabe a tarefa de refletir

sobre o progresso das aprendizagens que cada criança consegue. Este tomar de “consciência da ação” mencionado nas OCEPE (1997: 27) ir-nos-á possibilitar formular e reformular as interações com cada criança, o que se repercutirá na progressão de saberes e experiências vivenciadas.

Face a este quadro teórico, podemos constatar que esta mesma realidade acontece, efetivamente, no terreno pedagógico. Questionados os nossos entrevistados sobre as práticas educativas, ou mais concretamente, sobre a *praxis* no quotidiano do jardim de infância, quanto ao “Domínio da linguagem oral e abordagem escrita”, como estabelecido nos documentos emanados pelo Ministério da Educação, as respostas foram todas no sentido de enfatizar a importância deste domínio como transversal e, por conseguinte, primordial aquando da planificação do trabalho a desenvolver com as crianças.

Relevante a este propósito é o Anexo I, Tabela 5, por nele ser possível verificar que há um fator que é crucial na vida do jardim de infância: os hábitos/rotinas diárias. Indubitavelmente, trabalhar com a faixa etária em causa (5/6 anos) não deve ser sinónimo de criar já leitores e escreventes competentes, pois este é o momento que antecede a aprendizagem formal, cujo papel mais ativo é da responsabilidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Por isso, ao jardim de infância e aos profissionais que aí trabalham compete, antes, despertar as crianças para o mundo que as rodeia, convocar os seus saberes que estão já interiorizados, fruto do processo de socialização a que todos estamos sujeitos, desde o momento em que nascemos e passamos a integrar um núcleo familiar, no seio do qual damos os primeiros passos na aprendizagem de uma língua, de valores e atitudes que nos enformarão ao longo da nossa vida. Depois, à escola compete trabalhar esta diversidade, para a partir daí a criança perceber que há regras e procedimentos que são comuns a todos, ainda que o início seja diferente. Note-se que no início do presente trabalho, definimos termos que nos pareceram estruturantes na educação pré-escolar. Um deles prende-se com o que temos vindo a expor: a rotina no jardim de infância. Entendemo-la desde o início como disposto nas OCEPE (1997: 40):

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.”

Esta rotina é algo familiar aos seis entrevistados por nós e é curioso verificar que todos eles associam a promoção da língua portuguesa a rotinas e a todos os momentos em que a interação verbal ocorre, pois é certo que à metacognição que a criança possui carece dar corpo metalinguístico, a fim de a criança começar, o mais cedo possível, a compreender que há regras inerentes à língua que só a escola formal poderá desenvolver.

Na verdade, importa sintetizar aqui o que se entende por metacognição neste momento de formação da criança. Efetivamente, a metacognição, tal como definida por Flavell (1979), consiste na designação atribuída ao conhecimento e faculdade de planificar,

de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido. cremos, contudo, que na educação pré-escolar a criança ainda não possui esta faculdade na sua plenitude, mas a “monitorização cognitiva” (Flavell, 1979) começa já a existir na medida em que entre os diferentes aspetos contemplados pelo autor referenciado, e citado por Ribeiro (2003: 111), um merece relevância no âmbito do presente estudo:

“As experiências metacognitivas prendem-se com o foro afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento.”

Nesta senda, acrescenta Flavell, aludido por Ribeiro (2003: 111) que

“(…) podemos falar em *experiência metacognitiva* sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal (...). Estas experiências são importantes, pois é, através delas que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver meios de as superar.”

Esta ideia acaba por estar presente também no momento da planificação do trabalho a desenvolver com as crianças na sala do jardim de infância. São os próprios educadores que referem que fazem uso desta experiência metacognitiva, quando, por exemplo enumera:

*“(…) e normalmente gosto de começar o dia ou com uma história ou com uma poesia ou com uma frase e desenvolver (...) saber a intenção do que o autor às vezes pretende com determinada frase e pretendo que as crianças (...) formem até pequenas histórias a partir de outra história.”(C\_4)*

A este conceito vem juntar-se, então, o de rotina, como anteriormente mencionado, e a esse propósito importa transcrever as palavras mais marcantes dos educadores, quando questionados sobre os momentos e espaços em que privilegiam o Português:

*“Acolhimento, avaliação do dia” (AM\_1);*

*“Em todos os momentos, mas principalmente na Hora do Conto” (AM\_2);*

*“É quase constante. (...) Sempre que há motivação. Eu privilegio a motivação inicial (...) ou a conversa na maninha ou uma história ou uma música. Partimos sempre de uma atividade.” (AL\_3)*

*“Normalmente é o tapete onde nos encontramos de manhã ou nas almofadas onde nos reunimos, marcamos as presenças e a seguir às presenças iniciamos a atividade, normalmente com uma parte da Língua Portuguesa. Quando está bom tempo fazemos isso à sombra de uma árvore ou no jardim ou até fora da escola.” (C\_4)*

*“Geralmente é o período da manhã, apesar de estar presente todo o dia. (...) temos o cantinho da leitura que é o cantinho das conversas do grupo.” (E\_5)*

*“(...) é através das perguntas que se fazem, das perguntas divergentes e daquilo que sai do interesse da criança e promove-se depois nas rotinas diárias.” (F\_6)*

Se por um lado estas asserções se referem a rotinas, outras há que são naturalmente rotinas dos educadores enquanto facilitadores do processo de aprendizagem e crescimento da criança. Referimo-nos aqui, em particular, à necessidade que todos os educadores por nós contactados têm em corrigir a dicção das crianças, sempre que há incorreções várias.

Falámos, portanto, de rotinas, porém, muito há também a refletir no que concerne à intencionalidade educativa dos educadores em relação à promoção da língua. Na verdade, há atividades que conferem sentido às práticas implementadas diariamente no jardim de infância. Ao lermos o Anexo I, Tabela 6 - Práticas educativas - rapidamente percebemos que há projetos planificados que estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da língua portuguesa: Hora do Conto, Jornal de sala, Descoberta das imagens, projetos vários que têm por base sugestões do PNL, a divisão silábica, a rima, criação de textos, histórias a partir de histórias, poesias, canções, entre outras, são formas de operacionalizar aquilo que está consignado quer nas OCEPE, quer nas *Metas de Aprendizagem*, onde se lê (2009: 15)

*“No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.”*

Perante este quadro, urge referir que, em educação de infância, conceitos como avaliação, progressão, dificuldades são também considerados “rotinas” para qualquer educador, pois são elas as palavras orientadoras para a planificação do trabalho a desenvolver com o grupo, numa idade em que nem sempre é evidente a homogeneidade de perfis das crianças. Neste sentido, compreendemos a avaliação como um processo contínuo e formativo e pensamos ser entendido numa dimensão promotora de aprendizagens e conhecimentos no qual a criança se implica e toma consciência dos seus progressos e como os gerir ou das suas dificuldades e a forma de as contornar ou ultrapassar.

O papel do educador torna-se igualmente importante na mediação e gestão das necessidades da criança. Conceder liberdade e espaço à experimentação e autonomia do trabalho da criança é, assim, importante, bem como o facto de se achar atento às necessidades e interesses de cada um. As respostas e o encorajamento à criança devem acontecer de forma célere, para prosseguir com a sua evolução de forma equilibrada e evitar frustrações com as dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho ou dos procedimentos.

De forma mediadora tenderá o educador a ampliar a construção conjunta de aprendizagens e a diversificar os interesses e os níveis de realização, entre pares, melhorando as capacidades e competências de cada criança bem como promovendo a qualidade da prática educativa, sem que daí resultem situações de desencorajamento, mas sim de realização.

As experiências de aprendizagem proporcionadas à criança e relacionadas com expressão e comunicação pretendem-se diversificadas e organizadas entre si de modo a poderem alicerçar a “aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” como está mencionado nas OCEPE por Silva (1997: 56) e lhe forneçam suportes essenciais à sua aprendizagem ao longo da vida, permitindo valorizar as descobertas da criança e estimular a exploração do meio envolvente, ou levá-la a procurar soluções perante os desafios proporcionados pelas interações em pequeno ou em grande grupo e que envolvam e facilitem a expressão da criança.

Toda a criança tem o seu próprio ritmo e diferenças individuais que a caracterizam das demais. Pretende-se que durante o tempo de permanência na educação pré-escolar lhe sejam dadas oportunidades e o apoio necessários a proporcionar a aquisição de um conjunto de competências essenciais até ao seu ingresso no ciclo seguinte.

Exemplo evidente desta prática é aquilo que os entrevistados referem como sendo uma prática recorrente, ao nível da expressão oral. O educador tem que estar sempre alerta em relação à forma como a criança se expressa oralmente, uma vez que é no jardim que tomam contacto com a aprendizagem formal da sua língua materna, pelo que atestam alguns dos entrevistados:

*“É quase constante [os momentos em que privilegia o Português]. Quando eu corrijo a dicção das palavras (...) muitos não sabem falar corretamente, quando falam mal, constroem mal uma frase eu corrijo, é quase sempre (...) tenho de estar sempre a corrigir.” (AL\_3)*

*“Eu procuro logo mesmo nos três anos que comecem logo a fazer frases complexas, sempre com sujeito, verbo e complemento. Para que... se eles praticarem... se no dia a dia falarem com frases complexas e utilizarem um maior leque de vocabulário possível, penso que é mais fácil quando chegarem ao primeiro ciclo...” (C\_4)*

As estratégias a utilizar pretendem-se ligadas à mobilização de saberes e ao modo de agir e de reagir de forma a permitir que pelas competências adquiridas a criança tenha capacidade de aplicar, articular e mobilizar os diferentes saberes de forma adequada às situações em que se veja envolvida, permitindo-lhe compreender como se comportar em diferentes contextos e promovendo a capacidade de aplicar os seus conhecimentos em todas as situações que se lhes apresentem.

Neste percurso de descobertas, temos consciência de quão importante se torna respeitar o tempo de cada criança para que beneficie de oportunidades que a levem à progressão pela satisfação.

Nas entrevistas efetuadas, verificamos os educadores a usarem da palavra nesta senda:

*“As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo.” (AM\_1)*

*“Os pais leem com eles uma história, trabalham a história e (...) até um registozinho se gostaram muito, se gostaram pouco, se não gostaram (...). (C\_4)*

*“(...) aprendem a identificar algumas letras dentro de uma palavra (...) e às vezes de pequenas palavras (...). Embora isso não seja feito exatamente com a intenção de que eles aprendam já a palavra ou a letra. (C\_4)*

*“Fazemos a descrição e avaliação do trabalho realizado diária e semanalmente. Isto também faz com que eles desenvolvam a linguagem e no fundo a consciência daquilo que já conseguem e não conseguem fazer.” (F\_6)*

Entendemos, por conseguinte, as finalidades das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* como a promoção de melhor qualidade e enriquecimento pessoal, orientada para a tomada de decisões, benéficas à sua integração plena na vida cívica, social e cultural de forma articulada e globalizante dos saberes que se relacionam com a criança em idade pré-escolar na consolidação das aprendizagens realizadas.

As intenções curriculares enquanto momentos adequados ao desenvolvimento de competências da criança entendem-se como tendências que permitam aliar técnicas e práticas aos saberes. A adequação das práticas desenvolvidas pelo educador às necessidades da criança decorre de intenções organizacionais e contextuais facilitadoras de um percurso de sucesso da criança. Será importante referir que tanto o processo de continuidade, juntar ao que a criança já sabe, como o processo de intencionalidade, pensado por forma a adequar a ação e a prática do educador às necessidades da criança, contribuem para a sua aprendizagem.

Por exemplo, numa das entrevistas, detivemos a propósito da leitura em contexto da educação pré-escolar:

*“...abre outros horizontes. Uma história fá-los voar (...) a imaginação deles.” (AL\_3)*

Ou ainda, a propósito da intencionalidade existente no momento da planificação dos educadores, podemos encontrar pontos de vista interessantes:

*“... uma delas é o projeto “Prazer de Ler”, que está integrado no Plano Nacional de Leitura e que dá a possibilidade aos pais de interagirem com a escola na atividade “O Livro Viajante”...” (AM\_2)*

*“Dentro dos objetivos programa sempre para aquela faixa etária no início do ano. (...)” (AL\_3)*

*“Procuro que todos os dias haja um momento em que seja destinado mais à Língua Portuguesa, embora esteja ligado às outras áreas curriculares...” (C\_4)*

Face ao exposto, é inquestionável que cabe ao educador o papel de elaborar a síntese da sua ação educativa, com base nas OCEPE, organizando as suas opções e estratégias para o contexto das intencionalidades educativas, tendo por base um documento de referência comum a todos os educadores e aberto às conceções educativas de cada um.

Encontramos a comunicação nas relações de convivência entre as pessoas, onde é indispensável que os símbolos, os sons, tenham um sentido comum para os envolvidos no processo, isto é, poderem manifestar-se na mesma língua, para o entendimento comum.

As competências a adquirir e a verificar à saída do jardim de infância refletem a ação educativa e as vivências experienciadas pela criança ao longo do seu percurso formativo não podendo ser divididas de forma estanque por cada nível etário a que dizem respeito, enquanto partes de um processo gradual a desenvolver-se de forma contínua e progressiva, como base, na aquisição das mestrias a fazer ao longo da vida. A inquietação com a autonomia da criança leva-nos a perceber a forma de encarar o dia a dia da sala, de jardim de infância, pelo educador e a forma como se acha empenhado na organização do ambiente, dos espaços, das rotinas diárias, da diversidade de materiais, das intenções e interações educacionais que de forma deliberada e refletida se percebem no sentido de criarem condições de emancipação e segurança à criança na construção do eu e do outro. Ao entrar na realidade que são as relações interpessoais, de papéis sociais e familiares, das profissões, da leitura e da escrita, a criança transporta as suas recordações para as práticas de representação presentes no quotidiano da sala de atividades por áreas diferenciadas que se conseguem mostrar de forma organizada, permitindo à criança realizar aprendizagens significativas na emergência da literacia. Poderemos considerar que seja a partir das situações vividas na área das expressões, do faz de conta, do jogo, das ciências experimentais que o interesse da criança esteja acautelado, respeitado e alcançável ao brincar e aprender.

Assim, ao educador cabe a responsabilidade de decisão no momento da seleção dos materiais pedagógicos que se pretendem como um condutor integrador de todas as linguagens e como um auxílio fulcral para a mediação pedagógica entre o educador e a criança, fortalecendo a multiplicidade das experiências.

Este entendimento é, igualmente, transversal no discurso dos educadores entrevistados por nós. Todos eles não esquecem que no jardim de infância tudo é essencial para o desenvolvimento da criança, até por ser uma faixa etária em que a propensão para a novidade é total. É por isso que deixamos os testemunhos de quem diariamente aplica esta forma de trabalho:

*“A abordagem à leitura no jardim de infância é fundamental para estimular nas crianças o contacto com o código escrito e o gosto pela leitura. (...) São utilizados livros, jogos, registos e material de linguagem adequados à criança. As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo.” (AM\_1)*

*“(...) quando eu quero que eles comecem a identificar as letras do nome, fazemos sempre jogos onde há letras e eles vão buscar a letra... que corresponde ao nome deles. (...) Depois arranjámos uma pasta de dentes, cada um tem o nome aí, com o seu símbolo e eles identificam o símbolo à palavra.” (AL\_3)*

*“A improvisação de diálogos, a salada dos contos, uma mistura de contos em que eles desenvolvem muito a imaginação e a linguagem (...) jogarmos um bocado com o que é que provocou. Provocou uma nova palavra. Tem sentido ou não tem sentido? Então a palavra tem que ter sentido... dentro da própria frase (...) são as que eu chamo as frase com juízo.” (F\_6)*

Logo, a experiência que gozamos como falantes permite-nos conhecer novas palavras e quando conseguimos aproveitar e conquistar saberes sobre novos conteúdos, e assim alcançar novos conhecimentos, leva-nos a aumentar o nosso léxico mental com termos que a língua vai produzindo para revelar novas realidades tanto ao nível da *compreensão*, como da *produção*<sup>15</sup>, sendo que o número de palavras que demonstramos compreender se poderá considerar superior ao que revelamos ter habilidade de utilizar.

Desde cedo que as crianças se encontram rodeadas de linguagem escrita e com ela se veem envolvidas. A sua participação em momentos de leitura e escrita permite-lhes desenvolver capacidades e fazer descobertas que a levam até às experiências funcionais e significativas sobre o que é a leitura e a escrita e, por conseguinte, como e para quê a linguagem escrita é utilizada. A criança tem oportunidade de se encontrar, de forma regular e sistemática, com a linguagem escrita e esse contato vem a acontecer em momentos diversificados do dia a dia, recebendo a influência das pessoas que a rodeiam e com quem convive, das suas rotinas e interesses. A compreensão e apropriação da utilização da

---

<sup>15</sup> Conforme afirma Duarte (2000: 68): “Existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (o seu léxico passivo) e o número de palavras que usa (o seu léxico ativo): o léxico passivo é sempre superior ao léxico ativo.”

linguagem escrita surge associada a adultos e colegas que rodeiam a criança, aos suportes de texto, recados, avisos, etiquetas, livros, revistas, filmes, embalagens, publicidade, nomes de objetos, ruas, clubes, marcas e ao seu próprio nome. Poderemos considerar que as oportunidades proporcionadas à criança permitir-lhe-ão receber estímulos para perceber algumas características das suas produções escritas e do seu conhecimento sobre o processo da linguagem escrita resultantes da experimentação e da forma como interpreta e aplica o tipo de conceções que atribui à escrita.

Esta aprendizagem sobre letras e a capacidade que a criança detém de se aperceber das características a elas associadas torna-se quanto mais significativa quanto for “feita em contexto a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhe são significativos” como salienta Mata (2008: 37), permitindo-lhe envolver-se em tarefas de reflexão em torno da literacia e a “aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas” continua Mata (2008: 37), tomando consciência da sua organização, regularidade, formas e funções a partir das oportunidades e experiências ganhas pela criança nas suas brincadeiras e interações que lhe permitem representar as suas ideias quer seja o desenho de objetos, seres ou letras.

Tal como Mata (2008: 43) ainda nos alude

“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, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.”

Poderemos, então, ter oportunidade de observar a forma organizada como a criança associa os fonemas ao grafema, as sílabas à palavra e aos sons e evolui na competência da consciência fonológica.

É nesta senda que as entrevistas realizadas mostram esta mesma ação por parte dos educadores ao organizarem a sua atividade diária com as crianças:

*“Por exemplo, formação de conjuntos ou de palavras divididas em sílabas, quantas sílabas tem; palavras que rimam com quê, dentro disso.” (AL\_3)*

*“(...) falamos de grafismos, a direção da escrita, diferenciamos a palavra dos números (...)” (AL\_3)*

*“(...) às vezes, as letras, faço as letras maiores e eles pintam as letras por dentro. Veem qual é o contorno de cada letra e às vezes de pequenas palavras porque eles começam a identificar algumas palavras.” (C\_4)*

*“...tenho ao lado um espaço da Língua Portuguesa que é onde os mais crescidinhos já vão fazendo vários jogos com letras, vão escrevendo, vão fazendo pequenas cópias com o dicionário de imagens e das palavras escritas.” (F\_6)*

Facultar um ambiente encorajador mas atento e respeitador das necessidades e solicitações da criança, com atividades diversificadas na sala e de apoio às brincadeiras, de forma lúdica, teremos de considerar associar prazer e componente lúdica aos desafios que vão conseguindo ultrapassar na aprendizagem, na infância. Referindo Mata (2008: 52), as crianças demonstram a aquisição de competências “Nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais.”

Estamos, assim, perante a sua capacidade de iniciativa em experienciar o código escrito com destreza e curiosidade ainda que de forma superficial.

Indubitavelmente, ressalta da leitura das nossas entrevistas que todos os entrevistados têm o domínio da língua portuguesa presente nas suas práticas pedagógicas. Aliás, é fácil perceber que, no jardim de infância, a língua portuguesa é uma constante, porém, todos eles têm em mente outros tipos de linguagem, além da oral, utilizados pela criança, as quais implicam o seu corpo, na generalidade ou em parte. Apresentam a esse propósito a linguagem gestual, a gráfica, a icónica, a musical, a dos números...

A criança dá sinais de comportamento gráfico, desde cedo, com a *fase da garatuja*, passando essa intenção para uma outra, a da imitação, que lhe permitirá a emergência da função simbólica e, posteriormente, a tentativa de representar o real. Ao ser capaz de compreender sinais gráficos desenhados ou escritos, o significante, e uma mensagem transmitida, o significado, a criança demonstra capacidade de representação. Decorre daí a planificação dos educadores por nós contactados. Leiamos as suas palavras a este respeito:

*“(...) vamos gradualmente com os grafismos(...) tenho uma caixa de areia onde eles fazem o grafismo e depois copiam-no para o papel e vice-versa. Tenho papéis, tenho cartolinas com os grafismos que eles fazem na areia.” (AL\_3)*

*“Procuro que todos os dias haja um momento em que seja destinado mais à Língua Portuguesa, embora esteja ligado às outras áreas curriculares (...)” (C\_4)*

*“Aqueles grafismos que normalmente se fazem(...) as crianças também sabem escrever o nome, aprendem a identificar algumas letras dentro de uma palavra.” (C\_4)*

*“Nós temos o caderninho dos recados (...). As crianças escreveram(...) escreveram(...) disseram palavras para eu escrever nas folhas e fizemos também um convite aos pais para nos ajudarem nessa tarefa.” (C\_4)*

*“(...) o diálogo e a reprodução de tudo o que vimos e ouvimos em forma de desenho, colagens e recortes.” (E\_5)*

*“É a partir da leitura e do desenvolvimento da linguagem e de tudo aquilo que acarreta que eles vão conseguir depois desenvolver todas as outras áreas.” (F\_6)*

*“(...) o gráfico de palavras com contagem das letras, o recorte de letras de jornais e revistas, são os tais suportes que são utilizados.” (F\_6)*

Decorre desta análise que a apropriação da escrita, por parte da criança, acontece antes da sua entrada no ensino formal. Considerar a criança como um ser social e de interação social, leva-nos a perceber que as descobertas que a criança faz sobre a linguagem escrita são concebidas como um processo de apropriação que decorre das descobertas realizadas de forma sucessiva tanto em contextos informais como por influência dos conhecimentos construídos enquanto aprendentes ativos e sem que se aperceba ainda da mensagem associada a essa mesma escrita. Achemos na criança o início de um processo de descobertas significativas que a vão conduzir à aquisição de competências e saberes sobre a linguagem escrita, a partir de “garatujas e/ou formas tipo letra”, citando Mata (2008: 9) e de sucessivas tentativas de reprodução.

As interações e o contacto precoce com a linguagem escrita, partilhadas com adultos e outras crianças, promovem de forma determinante o desenvolvimento das conceções e das aquisições que a criança faz e levam-na a apropriar-se da linguagem escrita.

Os estímulos e incentivos à reprodução das representações construídas pela criança levam-na a aperceber-se que a linguagem escrita contém uma mensagem e que esta se forma a partir de “convenções (por exemplo, letras corretas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções” no apontamento de Mata (2008: 9), permitindo-lhe observar e perceber a forma como a linguagem escrita acontece. Esta dinâmica mostra-se mais significativa quanto mais a natureza das situações de interação com o outro acontecem, permitindo momentos de partilha a partir de situações de exploração práticas e reais que permitam à criança construir novos conhecimentos associados ao seu dia a dia, por si compreendidos e nos quais se envolve mais proporcionalmente às experiências efetuadas do que à sua idade ou desenvolvimento global.

Compreendemos que o educador seja o meio facilitador das ocasiões propícias ao diálogo e à partilha, motivadas pelo que acontece diariamente na educação pré-escolar e pelas vivências comuns, num clima de comunicação criado na sala de aula. A partir dos interesses demonstrados pela criança, promove-se a ação estimulante da capacidade de tomada de decisão e de realização, tanto individual como em grupo, a fim de permitir à criança desenvolver processos de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Nas entrevistas podemos encontrar, direta ou indiretamente, menção a este princípio. Vejamos:

*“Por exemplo, a rotina de acolhimento deverá ser considerada pelo educador como um espaço ótimo e propício à abordagem de diferentes conteúdos e conceitos. (...) Como educadora converso com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos e utilizo a linguagem para troca de informação e para interação social.” (AM\_1)*

*“A mantinha é o nosso cantinho da conversa, que é onde nós conversamos e onde exploramos as histórias, tudo (...)” (AL\_3)*

*“Primeiro do que tudo são as nossas conversas, os diálogos, os meninos trazerem as experiências deles, as histórias, as poesias, as canções (...)” (E\_5)*

*“(...) é através das perguntas que se fazem, das perguntas divergentes e daquilo que sai do interesse da criança e promove-se depois nas rotinas diárias.” (F\_6)*

*“É no início do dia, na rotina (...) quando entram para a sala, ficam na roda e aí é que nós programamos o dia, em que se conta a história, se faz a exploração da poesia diária. Isso é diariamente o que se faz.” (F\_6)*

Um espaço organizado em áreas identificadas, etiquetadas e acessíveis com os seus respetivos materiais torna-se enriquecedor para a criança, pois permite-lhe um ambiente organizado, propício ao seu entendimento e pleno de mensagens verbais e não verbais, numa aprendizagem ativa. A preparação cuidadosa do contexto educacional, por parte do educador, mostra-se determinante para a organização dos espaços e dos materiais a partir do conhecimento que tem das crianças, do seu desenvolvimento, necessidades e interesses tanto do grupo como de cada uma, proporcionando a oferta de zonas diferenciadas ao nível das potencialidades educativas que cada uma delas pode oferecer, tanto os espaços interiores como os exteriores.

Mais uma vez também há visibilidade destes aspetos na prática dos educadores por nós entrevistados. Todos eles foram unânimes na referência aos diferentes “cantinhos” que organizam o espaço da sala de atividades, bem como os placares utilizados para a divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças:

*“O Cantinho da Leitura; Conversa no tapete.” (AM\_2)*

*“A mantinha é o nosso cantinho de conversa, que é onde nós conversamos e onde exploramos as histórias (...) partimos da mantinha e do cantinho da leitura.” (AL\_3)*

*“Normalmente é o tapete onde nos encontramos de amanhã ou nas almofadas onde nos reunimos (...). Quando está bom tempo fazemos isso à sombra de uma árvore ou no jardim ou até fora da escola.” (C\_4)*

*“Não quer dizer que seja um painel só para o português e um painel só para a matemática. As coisas estão organizadas dentro do mesmo painel, mas vê-se exatamente quais é que são de uma área e quais são doutra (...).” (C\_4)*

*“(...) temos o cantinho da leitura e que é o cantinho das conversas do grande grupo. (...) temos um espaço dedicado ao livro e de livre acesso.” (E\_5)*

*“(...) o espaço do cantinho da leitura (...) Mas também tenho ao lado um espaço da língua Portuguesa que é onde os mais crescidinhos já vão fazendo vários jogos com letras, vão escrevendo (...) o cantinho de palavras do dicionário ilustrado.” (F\_6)*

*“Tenho dois painéis, está mesmo dividido, a linguagem e a matemática, tenho-as separadas.” (F\_6)*

Para além da dimensão espacial, também temos a contemplar a dimensão temporal com a sequência das rotinas diárias, a organização dos momentos de experimentação e de interação com a sua apropriação por parte da criança. A previsibilidade destes tempos de rotina permite-lhe fazer escolhas, tomar decisões, participar nas ações e, desta forma, criar diferentes tipos de interação que sustentam comunicação e se mostram favoráveis ao desenvolvimento.

Igualmente significativos nesta análise das práticas educativas são os diferentes suportes de leitura que rodeiam a criança, o que mostra como é vasto o conjunto das composições ou de elementos de informação existentes a promover a descoberta da leitura.

É relevante salientar práticas recorrentes como aquelas que são elencadas pelos educadores que colaboraram neste trabalho: livros, imagens, biblioteca da escola, biblioteca municipal, *“a caixa de livros que vem da biblioteca” (C\_4)*, jornais, revistas, *“tudo aquilo que encontramos e em que eles [crianças] podem contactar com a letra e com a palavra.” (F\_6)*.

A emergência das competências da leitura vai-se estruturando como um processo gradual e complexo em que os conhecimentos se vão adquirindo a partir da observação e interação com os que rodeiam a criança e gradualmente ir compreendendo a mensagem atribuindo significado aos símbolos escritos.

O envolvimento da criança em atividades que proporcionem oportunidades de leitura mostra-se importante e essencial não só para desenvolver as suas conceções sobre as finalidades da leitura e de escrita como também para desenvolver, de forma regular, e a seu modo, ações e comportamentos essenciais de, como nos diz Mata (2008:70), “pequeno leitor

envolvido” que se caracteriza de forma diferenciada de criança para criança mediante o tipo de influência recebida e oportunidades a que teve acesso ou que lhe foram proporcionadas.

Em contexto de jardim de infância, encontramos um conjunto de circunstâncias que surgem nas atividades rotineiras e diárias existentes na sala e se revelam propícias ao envolvimento com a leitura. Para além destes momentos é dada a oportunidade à criança de observar e participar na leitura de histórias, na organização de trabalhos, cartazes, placares, registos onde a promoção da leitura se apresenta constante.

Assim, de forma gradual, tal como é referido por Mata (2008: 14), a criança vai ampliando a sua perspetiva acerca do processo de leitura e escrita e, conseqüentemente, mostrando compreender “como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” e passando a revelar motivação e propósitos associados à sua participação nas muitas atividades com que contacta no seu dia a dia. Estas surgem ligadas tanto a momentos de lazer como a momentos orientados pelo adulto, isto é, em ambientes estimulantes em que seja possível proporcionarem oportunidades de observação, interação e exploração de leitura escrita.

### **2.2.1. Articulação das Aprendizagens**

O trabalho de observação, em contexto educativo, levado a efeito pelo educador, permite-lhe conhecer a criança e a sua evolução nas aprendizagens. A este conhecimento do educador junta-se o dos profissionais e auxiliares do estabelecimento de ensino que em equipa e com a colaboração dos pais/EE/famílias partilham e articulam opiniões para um melhor conhecimento dos fatores prováveis de influenciar a educação da criança. Esta aproximação de contributos sobre contextos de respeito pela criança promove a ligação escola /família e o conhecimento sobre as possibilidades educativas para o reconhecimento e valorização do desempenho das crianças.

Pensamos ser a partir da reflexão sobre a ação educativa e “a partir dos efeitos que vai observando” que o educador tem a possibilidade de “estabelecer a progressão das aprendizagens com cada criança”, como nos é referido nas OCEPE (1997: 27), e a promover um trabalho de continuidade educativa, desde o ingresso da criança na educação pré-escolar até à transição ao ciclo seguinte, a escolaridade obrigatória.

A fim de comprovarmos esta nossa ideia, questionámos os nossos entrevistados acerca da temática - progressão e articulação das aprendizagens -. Certificámos, pelas respostas obtidas, que também esta categoria da articulação faz parte da *praxis* de um educador, não só no momento de transição para o primeiro ano do 1º ciclo, mas ao longo de todo o percurso da criança no interior do jardim de infância. Relevante é, igualmente, o facto de esta articulação estar sempre disponível para os pais e encarregados de educação, os quais não só colaboram ativamente neste processo de integração da criança em contexto formal de aprendizagem, como são agentes privilegiados de avaliação da progressão dos seus educandos.

Atentemos nos discursos de primeira pessoa, que atestam o que acabámos de sistematizar:

*“Exposição de trabalhos nos placares da sala e no átrio da escola.” (AM\_1)*

*“Encontros com os pais para troca de informações sobre o que diz respeito à criança, qual o seu progresso, trabalhos que realizou, em qualquer dia, com combinação prévia.” (AM\_1)*

*“Participação dos pais em alguns projetos.” (AM\_1)*

*“Fazendo reuniões de avaliação e convidando os pais para vir à escola.” (AM\_2)*

*“Temos o jornal «Olhar Alegre», fazemos placares de identificação e fazemos sempre durante um mês (...) haver sempre um trabalho extra que eles fazem, que vai para casa, para os pais saberem o que é que se está a trabalhar naquele momento na instituição.” (AL\_3)*

*“Os pais leem com eles uma história, trabalham a história e depois, na segunda-feira, fazem o feedback (...)” (C\_4)*

*“Nós temos o caderninho de recados e por vezes eu peço a participação dos pais, como foi agora o caso das folhas da cerejeira.” (C\_4)*

*“Nos placares da sala, os pais podem ver os dossiês dos meninos sempre que queiram, através do blog que temos este ano na freguesia e no jornal do agrupamento. Todo o percurso do tempo que permaneceu no pré-escolar.” (E\_5)*

*“(...) a divulgação é feita através dos placares que estão afixados na entrada do jardim e que os pais têm essa preocupação e vão sempre ver o que é que eles fizeram. É feito através do jornal do final de ano que eu apresento na reunião de pais (...). É feito sempre um resumo daquilo que foi desenvolvido e também do dossiê individual das crianças. Há o dossiê, há os trabalhos que são arquivados e vão no final do ano, mas também há o dossiê que os acompanha desde os três anos, quando iniciam, até que depois saem, e só nessa altura (...) ele abrange todo o percurso.” (F\_6)*

Deduz-se, deste modo, que a articulação entre jardim e família é uma constante. Inquestionável é, portanto, que a família se torna fundamental em todo o processo de intervenção para o crescimento e satisfação das necessidades da criança, proporcionando-lhe o encorajamento e a interação adequada ao seu desenvolvimento. O seu papel mostra-se notório ao assegurar oportunidades e meios à criança para esta poder utilizar as suas próprias capacidades, tornando-se competente no mundo da significação dos sons, das palavras, da linguagem. Pensa-se que a família seja o elemento fundamental para assegurar a interação entre os seus membros e criar contextos próprios e não existentes noutra família. Isto implica a sua participação na educação da criança, na ajuda à identificação de problemas e necessidades, no apoio à partilha e construção de saberes e a tornarem-se parceiros na

relação pais-escola, no sentido de facilitar a sua participação e valorizar o papel das famílias como condição de promover a qualidade no atendimento educacional à criança.

Sem descuidar a participação fundamental das famílias na tomada de decisões e na transmissão de informação das características familiares, culturais, sociais e económicas encontramos-as, ainda, como elementos de iniciativa e de relações interativas, fundamentais para a qualidade e otimização do potencial da criança, no sentido do sucesso.

Analogamente, muito há já escrito sobre o processo de transição da criança para o nível de ensino seguinte e, no caso do presente trabalho, percebemos que há, igualmente, uma grande preocupação com esta mesma transição.

Com rigor, o processo de transição para o primeiro ano, do 1º ciclo, pretende-se que seja um momento sereno e de continuidade educativa. Segundo Rodrigues (2005), torna-se premente assegurar que o processo de ensino/aprendizagem não decorra de forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo. O ideal seria que a transição fosse um processo gradual, através de um desenvolvimento contínuo, baseado em tarefas, que se traduzissem numa natural evolução das capacidades e competências das crianças, como refere Marques (2003).

Cabe ao educador, em articulação com a família da criança e com o docente do 1º ciclo, estabelecer com alguma antecedência uma parceria de intercâmbio e de convivência para que a ligação com a escolaridade obrigatória se vá estabelecendo de forma gradual e facilitadora à adaptação da criança ao ciclo seguinte.

Também os nossos entrevistados denunciaram a sua preocupação em relação a esta última etapa das crianças (cf. Anexo I, Tabela 8) que, a seguir, como refere Horta (2010: 9), “em apenas dois meses, passam do estatuto de crianças para o estatuto de alunos. O peso da instituição escolar, quer queiramos, quer não, é diferente.”

Atentemos nas suas palavras a este propósito:

*“(...) atividades em conjunto com a escola básica, visita às salas do ensino básico e elaboração de fichas de transição com o registo da avaliação das competências adquiridas pelas crianças que vão para o 1º ciclo do ensino básico.” (AM\_1)*

Também a educadora AM\_2 faz referência ao garante da articulação entre ciclos:

*“Existe uma Ficha de Transição que é fornecida ao docente que fica com a criança na próxima etapa, que ajuda a perceber como ela se encontra no seu processo de aprendizagem”.*

Porém, a mesma entrevistada junta uma outra vertente significativa quando se fala de apropriação da linguagem oral ou escrita no momento da transição:

*“Por vezes, é necessário pedir ajuda a Técnicos de Terapia da Fala que nos ajudem a colmatar certos atrasos no desenvolvimento da linguagem, por exemplo.” (AM\_2)*

Se estes são aspetos pertinentes no momento que antecede a integração da criança na Escola, agora já concebida como instituição de ensino formal, outras práticas são de relevar, na medida em que fazem parte de um trabalho de equipa entre docentes de níveis de ensino diferentes e que podem ajudar a uma transição mais consentânea com o perfil da criança.

Destacamos aqui as palavras de alguns dos educadores por nós entrevistados e que dão conta de processos de transição igualmente significativos:

*“Fazemos sempre reunião com o 1º ciclo. (...) Vemos sempre as lacunas, tentamos sempre que não sintam, eu estive até inclusive com a professora de 1º ciclo, falei-lhe de cada um individualmente.” (AL\_3)*

*“Sim, normalmente nos momentos de avaliação eu e a colega do 1º ciclo (...) eu transmito-lhe aquilo que se está a fazer, ela por vezes dá-me assim algumas dicas dos requisitos que precisará que as crianças tenham nos primeiros dias e por vezes fazemos coisas em conjunto.” (C\_4)*

Esta mesma entrevistada cita atividades que vão sendo feitas em parceria ao longo do ano letivo, até porque se encontram (pré-escolar e 1º ciclo) no mesmo edifício “somos vizinhas dentro do mesmo edifício” (C\_4), o que não provocará, pelo menos em termos de mudança espacial, grandes percalços, sendo certo que haverá outros que não será fácil contornar. Revejamos as suas palavras:

*“Nomeadamente na semana da leitura fazemos as atividades em conjunto da Língua Portuguesa. Utilizamos um livro ou uma história ou uma poesia que pode ser dinamizada por nós professoras ou pelas crianças e depois a partir daí trabalhamos a parte da linguagem, a formação de frases, a divisão silábica e (...) a seguir normalmente até podemos fazer uma atividade de expressão plástica ou um jogo de matemática, mas partindo exatamente da linguagem oral.” (C\_4)*

Igual procedimento é adotado pelo entrevistado E\_5, cujo cenário de trabalho é em tudo similar ao anteriormente referenciado:

*“Sempre, até porque trabalhamos no mesmo edifício e todas as situações servem para essa articulação.”*

Finalmente, ouvimos o entrevistado F\_6 e também a sua prática em termos de articulação com o 1º ciclo e preparação da transição das crianças para esse mesmo nível é similar às anteriores:

*“Sim, há sempre portanto um diálogo. Nós como estamos aqui muito próximos (...) no mesmo edifício, é um diálogo quase diário das evoluções, das dificuldades sentidas pelas crianças e quando transitam portanto temos essa preocupação de estar presente. Para além disso há aqueles trabalhos que são sempre feitos em conjunto. Há um contar de uma história, uma leitura, portanto que é feito, há uma visita às salas do jardim por parte do 1.º ciclo como do pré a visitar as atividades e faz-se dentro da própria escola com as crianças do 1.º ciclo.”*

Ressalta deste depoimento algo que nos parece ser uma medida interessante para a familiarização das crianças com o espaço que as acolherá à entrada do 1º ciclo. Porém, se nalguns casos este intercâmbio é quase imediato, há outros em que tal acarreta, por parte dos educadores e professores, a adoção de outras medidas que carecem de maior disponibilidade e coordenação. Isso acontece, sobretudo, quando não há ligação do jardim com a escola, ou a escola para onde se deslocarão as crianças fica distante do jardim que frequentam. Esta realidade é mais evidente quanto o concelho onde os entrevistados exercem a sua profissão ter escolas e jardins dispersos, nomeadamente quando falamos de instituições IPSS. Contudo, há casos bem-sucedidos e que são relatados aqui:

*“Todos vieram visitar a escola de Santa Teresinha. Tínhamos miúdos a vir para aqui [Fundão], temos alguns a frequentar o Alcaide, fazemos atividades interligadas com a escola, conto de histórias, cantar as Janeiras, vamos lá nós, vieram eles cá para (...) temos tentado este ano para ver se não há um fosso tão grande.” (AL\_3)*

Curioso é de notar a parte final da intervenção desta educadora. Na verdade, todas estas medidas de transição parecem ser formas de mostrar às crianças que a passagem à próxima etapa será algo natural e espontâneo. Todavia, é recorrente ouvir educadores e professores de 1º ciclo afirmarem que há um grande fosso entre estas duas etapas da vida das crianças. Mas como justificar esta situação, se há Metas de Aprendizagem que procuram enquadrar o perfil do aluno num determinado patamar, de modo a que todos cheguem ao 1º ciclo possuidores de um *background* mais ou menos homogéneo?

Nas entrevistas por nós realizadas, constatámos uma referência muito oportuna a este propósito:

*“(...) às vezes nas colaborações que fazemos no jornal do agrupamento. Enviamos aquilo que costumamos fazer, damos conta aos outros níveis de ensino e depois é esse o feedback que se tem. Às vezes, os outros níveis de ensino, não estou a falar do*

*primeiro ciclo, os outros níveis de ensino ficam admirados porque não se apercebem de que o trabalho do pré-escolar já é tão sistemático e já é tão formal. Pensavam que não era, que não era assim.” (C\_4)*

Podemos inferir, certamente, que uma coisa é certa: a tão propalada articulação entre ciclos acaba por ser uma miragem, na medida em que muitas vezes se descure o conhecimento dos programas e Orientações Curriculares dos diferentes níveis de ensino, o que acaba por deixar as crianças numa aparente confusão que poderá inverter o sucesso esperado *a priori*. Portanto, quanto mais empenhados e ativos forem os profissionais e quanto mais a criança for formada em ambiente de verdadeira literacia, mais facilmente se colmatarão algumas destas lacunas e, conseqüentemente, mais fácil será o sucesso. Comungamos, contudo, de um outro ponto de vista atestado por Zabalza, quando afirma “o princípio básico das transições é a continuidade” (2004: 7), ou deveria sê-lo, em nosso entender.

Ainda decorrente das palavras da entrevistada C\_4, vamos ao encontro de um outro autor que analisou este processo de transição - Gairín (2007), citado por Horta (2010: 41). Diz este autor que os processos de transição se revelam sempre problemáticos, em virtude de pressupor uma mudança de contexto, normativo e de orientação da formação, que incide diretamente nos processos emotivos e sociais da criança/aluno. E, acrescentamos nós, talvez aqui resida uma das respostas para esse «fosso» anteriormente mencionado. Será, todavia, importante ler, atentamente, as palavras de Ludovico (2008: 34), a propósito da especificidade da educação pré-escolar e onde nos apercebemos de alguns aspetos que poderão, igualmente, condicionar o processo de transição:

“Na verdade, a educação pré-escolar é marcada por um conjunto de características gerais, que a distinguem de outros 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 ação 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 interação e é considerado mediador do processo de aprendizagem e de sociabilização. Estas características traduzem-se, segundo esta autora, por uma terminologia própria em que o termo “ensino” é substituído por “educação pré-escolar”, “professor” por “educador”, “aulas” por “atividades” “ turma” por “grupo”, que, por sua vez, não é constituído por “alunos”, mas sim por “crianças” e que não funciona numa “sala de aula”, mas numa “sala, ou sala de atividades”.

Outra característica que poderemos apontar foi elencada já num estudo efetuado por Rodrigues (2005) e que os nossos entrevistados também mostraram de forma clarividente nas suas respostas. Reportamo-nos à relativa autonomia da criança no jardim de infância, que nem sempre é idêntica no 1º ciclo, pois mostraram os nossos entrevistados que, apesar da planificação que procuram cumprir ao longo do ano, atribuem ainda assim grande importância à livre escolha e à tomada de iniciativas por parte das crianças, o que acontece, como já

elencado no ponto relativo às práticas educativas, em momentos de rotina, como as conversas na mantinha ou no tapete, logo no início do dia. Podemos acrescentar nós, a título de estudo posterior, que talvez o professor, no 1º ciclo, passe a centrar as práticas em torno de si, dada a necessidade de aprendizagens por parte dos alunos que são rígidas, porque o Programa Curricular ganha mais força e a pressão da avaliação externa com os exames nacionais é inevitável. Seria interessante refletir este aspeto num estudo posterior.

Queremos, ainda, acrescentar que há outro aspeto a que já aludimos acima e que carece de uma atenção mais redobrada: o papel da família e da sociedade neste momento de transição. Podemos afirmar que a garantia de beneficiar da prestação de cuidados básicos, de proteção, de acesso a novas experiências e aprendizagens torna-se fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança e da sua adaptação e integração na sociedade.

Acreditamos que a aquisição de novas competências de comunicação resulte das ações familiares, das relações interativas dos seus membros e da influência recebida de outros grupos sociais e da comunidade envolvente. Em nosso entender, a família torna-se fundamental em todo o processo de intervenção para o crescimento e satisfação das necessidades da criança, proporcionando-lhe o encorajamento e a interação adequada ao seu desenvolvimento. O seu papel mostra-se notório ao assegurar oportunidades e meios à criança para esta poder utilizar as suas próprias capacidades, tornando-se competente no mundo da significação dos sons, das palavras, da linguagem.

Pensa-se que a família seja o elemento fundamental para assegurar a interação entre os seus membros e a criar contextos próprios e não existentes noutra família. Isto implica a sua participação na educação da criança, na ajuda à identificação de problemas e necessidades, no apoio à partilha e construção de saberes e a tornarem-se parceiros na relação pais-escola no sentido de facilitar a sua participação e valorizar o papel das famílias como condição de promover a qualidade no atendimento educacional à criança.

Sem descurar a participação fundamental das famílias na tomada de decisões e na transmissão de informação das características familiares, culturais, sociais e económicas encontramos-as ainda como elementos de iniciativa e de relações interativas, fundamentais para a qualidade e otimização do potencial da criança, no sentido do sucesso.

## Capítulo III

### Praxis de participação no Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar

“A valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas (...). Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.”

(In: UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, 1990: 1)

#### 3. Da continuidade educativa

A criança pode entrar na educação pré-escolar com 3, 4 ou 5 anos de idade e aí permanecer até ao seu ingresso no primeiro ano, do 1º ciclo do ensino básico, sem se achar comprometida com as suas origens sociais, culturais, a sua nacionalidade ou percursos díspares. Quer tenha estado com a família ou numa instituição educativa, antes da entrada no jardim de infância, a criança vai beneficiar de continuidade, no seu processo educativo, sendo da competência do educador a organização do trabalho por forma a responder às características de cada criança e à heterogeneidade do grupo.

Decorre daqui que o educador é a «personagem» que vai ter a grande responsabilidade de organizar todo o seu trabalho em contexto de sala, com as crianças, para que o pressuposto na afirmação que abre este capítulo seja concretizado. Efetivamente, a linguagem oral, foi já assumido no decorrer deste trabalho, é a primeira forma que a criança tem ao seu dispor para comunicar e, olhando para as entrevistas realizadas, percebemos que os diferentes entrevistados têm bem presente que é por aqui que começa todo o seu trabalho com as crianças. As rotinas, inclusive, não deixam de ter por base a reunião do grupo em espaços diversos, de acordo com a forma de trabalhar de cada educador, em que a oralidade, o relato e a troca de ideias entre as crianças, entre o educador e o grupo conferem, por vezes, a linha orientadora para o trabalho a desenvolver ao longo do dia.

Para percebermos isto mesmo, optámos por, nesta parte da presente dissertação, mostrar como cada uma das competências essenciais da aprendizagem e domínio da língua materna são contempladas nas práticas pedagógicas dos diferentes educadores, ao mesmo tempo que queremos mostrar que o trabalho autónomo que se constrói no jardim de infância deverá ser continuado nos níveis seguintes, pois percebemos que no jardim há já um grande trabalho assente na procura da valorização da autonomia da criança, que urge valorizar, se quisermos criar indivíduos proficientes no que se refere à utilização da língua portuguesa.

Para dar corpo a este desiderato, considerámos ser interessante fazer tabelas de dupla entrada com as palavras-chave que mostram como a Oralidade, a Leitura e a Escrita andam a par e são trabalhadas pelos intervenientes na sala do jardim de infância (Anexo I, Tabela 9). Feita essa contagem, organizámos a informação em gráficos para melhor compreendermos a forma como todos estes aspetos se entrecruzam e onde são muitos os percursos utilizados para chegar ao mesmo fim: criar junto das crianças o gosto pelo domínio correto da própria língua, o que ajudará, certamente, ao sucesso nos ciclos seguintes, se as práticas educativas forem também no sentido de promover a autonomia das crianças e a sua participação concertada e refletida na execução das atividades.

Iniciamos, neste caso, a análise de entradas (número de palavras convocadas pelos educadores no decorrer das suas entrevistas) pela oralidade, uma vez que a linguagem verbal começa na sala de aula pelas interações verbais, tal como já havia acontecido no seio da família onde a criança cresceu até à sua entrada no jardim de infância.

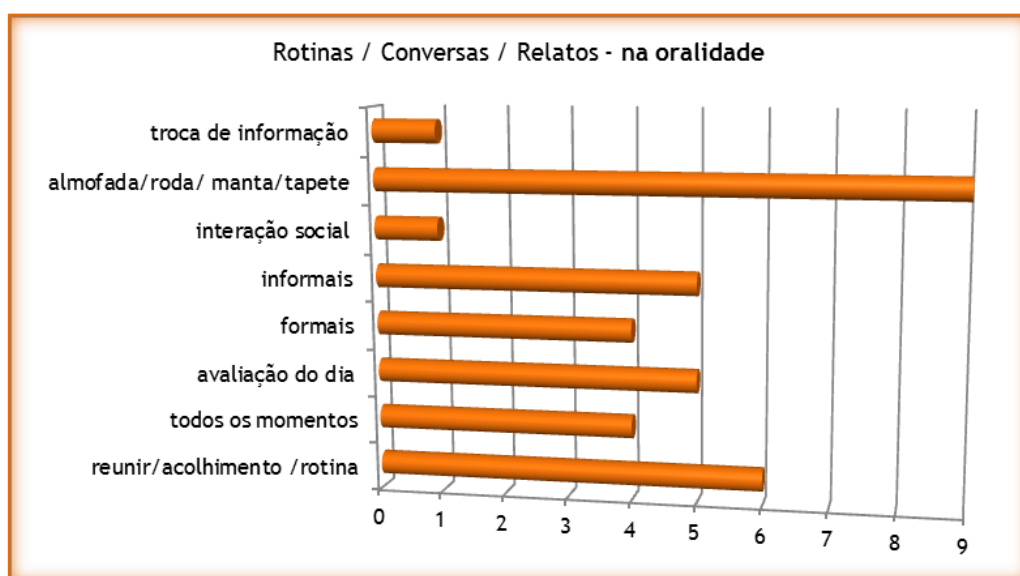


Gráfico 1 - Praxia da Língua na Oralidade - Rotinas / Conversas / Relatos

Da observação deste gráfico, começamos, desde logo, por destacar a importância da rotina que consiste na reunião das crianças em torno da almofada, manta, tapete ou em roda, espaço que todos os entrevistados referenciam (9 vezes) como sendo aquele em que as crianças têm liberdade para conversar sobre as suas experiências significativas do ponto de vista pessoal, o que muitas vezes lhes possibilita um encontro com a linguagem adequada para exprimir ideias e referir problemas que para elas são importantes e reais. Decorre daqui que muitas das atividades que se seguem vão ao encontro destas experiências e problemas, uma vez que o educador vai conhecendo cada vez melhor cada uma das suas crianças através destes relatos que acontecem logo a abrir o dia no jardim. Mais relevante será, ainda, se a criança perceber que há um ambiente acolhedor e próprio para se sentir bem e livre de exprimir o que a preocupa, de falar de problemas para os quais deseja uma solução, de expressar a alegria das suas descobertas, sabendo que são aceites e escutadas com atenção

por um interlocutor pronto a ajudá-las. E é neste contexto que se propicia a aprendizagem do oral, uma vez que a criança começa, primeiro por ser estimulada e apoiada do ponto de vista da verbalização das suas ações e reações face ao real, em grupo, e o educador é o veículo essencial para operar esse suporte necessário à aptidão emergente da criança de relacionar a linguagem com as ações e as experiências. Com a rotina dessas atividades, as conversas informais, como referenciado pelos entrevistados (5 vezes), o educador incitará a criança a aprender a exprimir ideias e a fazer observações com suficiente clareza.

É, por isso, que encontramos nas palavras dos educadores por nós entrevistados, preocupação com este aspeto, quando afirmam:

*“Quando eu corrijo a dicção das palavras, estou com os três aninhos, este ano, e com os quatro, estão a iniciar a linguagem; muitos não sabem falar corretamente, quando falam mal, constroem mal uma frase que eu corrijo, é quase sempre (...) tenho de estar sempre a corrigir.” (AL\_3)*

*“Eu procuro logo mesmo nos três anos que comecem logo a fazer frases complexas, sempre com sujeito, verbo e complemento.” (C\_4)*

Por conseguinte, encorajar uma criança a explicitar melhor a ação que realizou ou a experiência que vivenciou é criar condições que lhe proporcionem a descoberta da sua forma própria de verbalizar observações, ações imaginadas, pensamentos, sentimentos. Esta ideia decorre da nossa prática, inclusivamente, uma vez que é cada vez mais notório que só em situações concretas a criança se experimenta e se revela, dando informes sobre a elaboração das suas frases, sobre o uso de elementos linguísticos necessários no contexto.

Acresce acrescentar aqui que estamos já a falar de um processo de aprendizagem do código oral, por oposição ao de aquisição da linguagem que faz parte do nosso “discurso primário”, como refere Sim-Sim (1995: 200). Aliás, esta estudiosa chama a atenção para a necessidade de distinguir estes dois conceitos, por neles residirem diferenças estruturais quando se trata de fenómenos linguísticos (ousamos transcrever aqui a totalidade do texto da autora por ser relevante no contexto do presente trabalho):

*“Por aquisição de linguagem entendemos o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. A universalidade deste processo remete-nos para a programação genética que se materializa num desenrolar rápido e sequenciado. É assim que do palreio se passa “à holofrase, da estrutura sintática formatada em enunciados de duas palavras, ao domínio, pelos quatro/cinco anos, das operações linguísticas básicas, até à mestria linguística de um falante adulto, por altura da puberdade” (Sim-Sim, 1989: 6). É esta a forma como a maior parte dos seres humanos atinge o domínio da sua língua materna.*

*Em contrapartida à aquisição, a aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do *ensino* (...) que contempla a explicação e a análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende. As diferenças nos processos de aquisição e de aprendizagem geram produtos diferentes. Daí que os desempenhos resultantes da aquisição sejam mais fluentes e automáticos do que as realizações construídas com base na aprendizagem, as quais, por sua vez, refletem uma maior consciência da apropriação do conhecimento.” (1995: 200-201)*

Mas se estes momentos acontecem espontaneamente em alguns momentos do dia no jardim, outros há que são igualmente importantes para o desenvolvimento/aprendizagem do oral. Falamos aqui das atividades planificadas pelos diferentes educadores que trabalham nos jardins e que têm sempre em mente que estão a trabalhar com uma faixa etária propícia a absorção de tudo aquilo que for novidade.

Também do levantamento das entradas presentes nas entrevistas que dão corpo ao nosso trabalho, podemos observar a praxia da oralidade através de atividades planificadas em relação à biblioteca:

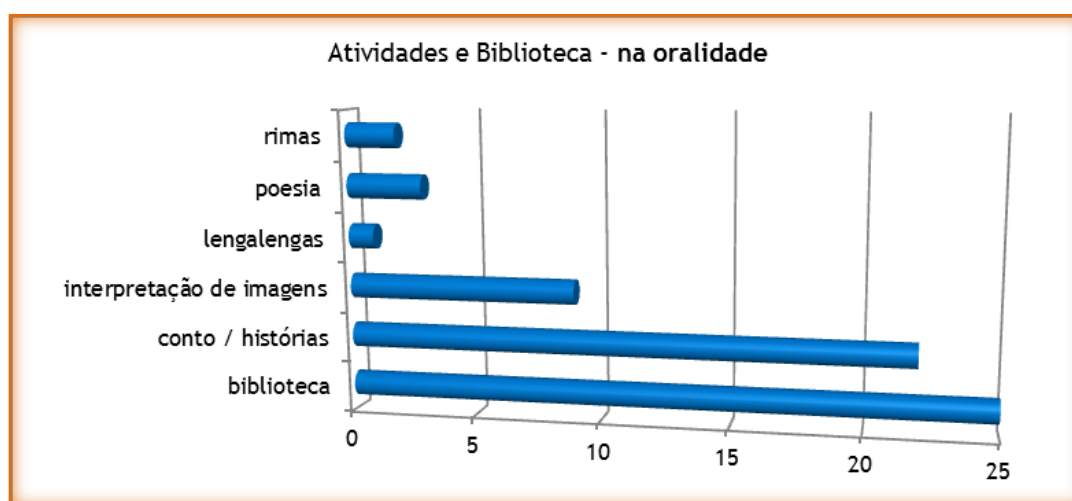


Gráfico 2 - Praxia da Língua na Oralidade - Atividades e Biblioteca

Nesta vertente da planificação de atividades, merece destaque o papel crucial que a biblioteca (25 vezes referenciada) adquire no contexto do jardim de infância. Em todas as entrevistas por nós efetuadas, percebemos que todos os entrevistados têm relações mais ou menos estreitas com as bibliotecas das escolas sede dos agrupamentos a que pertencem ou com a Biblioteca Municipal da sede de concelho que, em parceria, promovem atividades que visam desenvolver a curiosidade da criança se exprimir oralmente por meio da leitura, da audição de histórias, do reconto de dramatizações, entre outras atividades.

Estamos também aqui no domínio do desenvolvimento e até da aprendizagem da leitura. Quanto mais próxima a criança estiver do livro, mais curiosidade sentirá por descobrir e daí até à leitura tudo será mais fácil. Não se deve esquecer que há estudos realizados em Portugal que mostram que “aqueles que possuem uma prática consolidada de leitura na vida adulta foram fortemente influenciados pelo convívio direto com a leitura na infância”, Sim-Sim (1995: 206). Daí que o gráfico acima apresentado vá ao encontro do trabalho que é preconizado para o jardim de infância, na nota introdutória às *Metas Curriculares*:

“Linguagem Oral e Abordagem da Escrita - esta área corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as

relacionadas com compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.”

Face ao exposto, o gráfico n.º 3, que a seguir se apresenta, vem mostrar todas estas práticas em contexto de jardim de infância, por parte dos seis entrevistados:

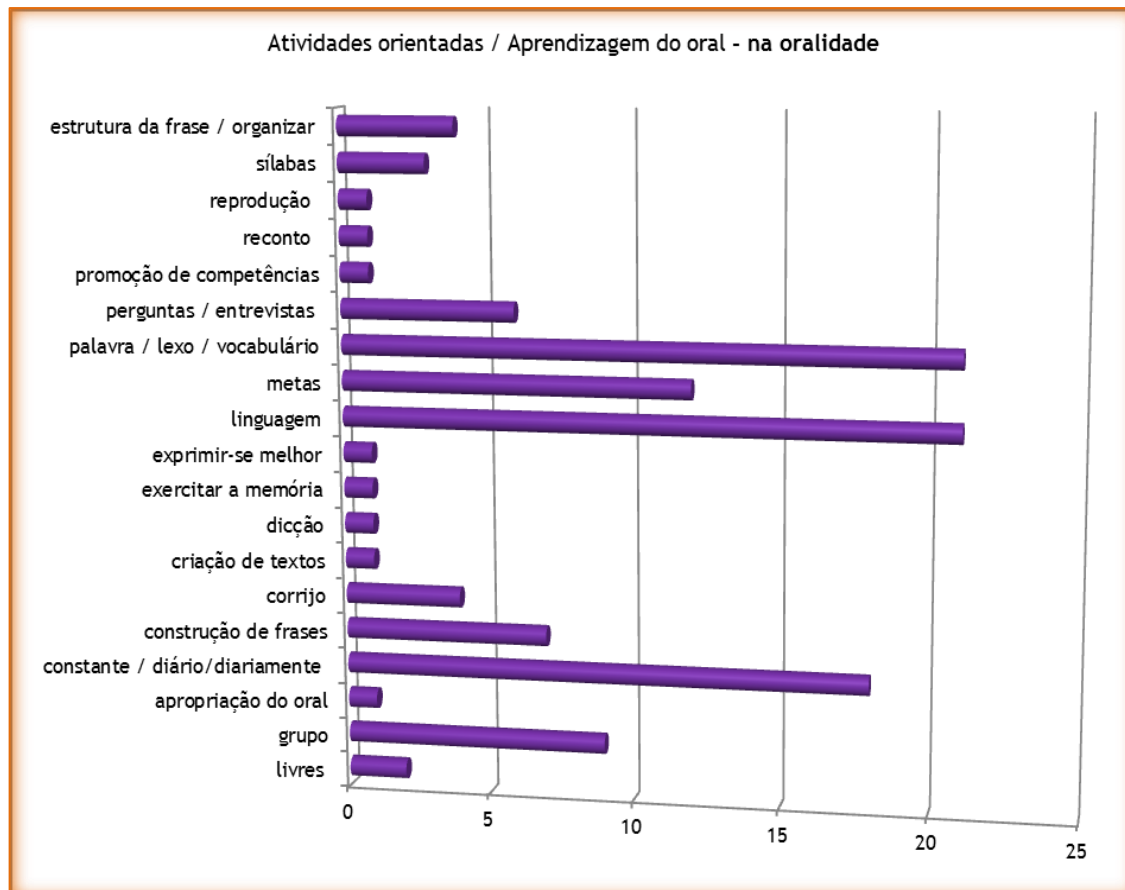
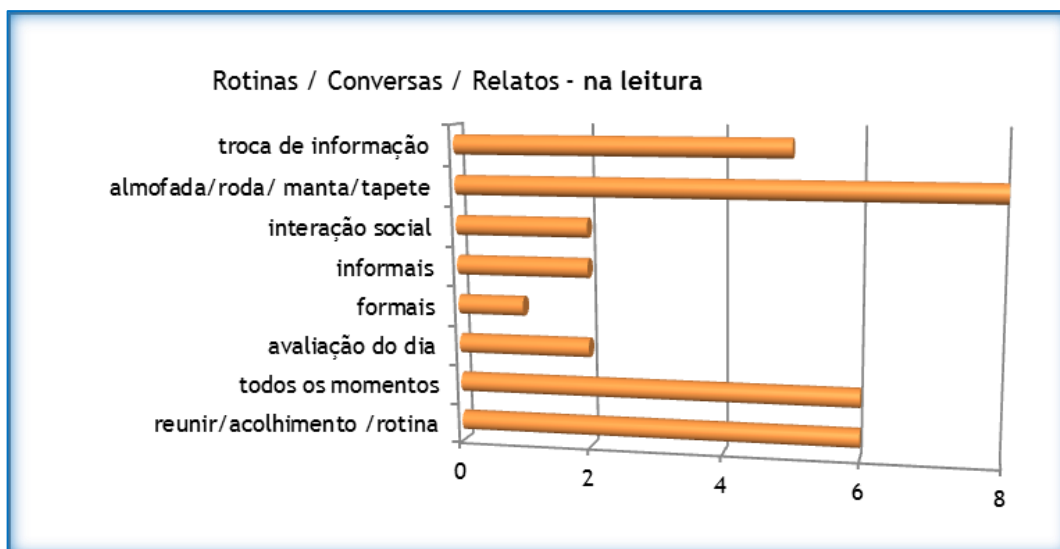


Gráfico 3 - Praxia da Língua na Oralidade - Atividades Orientadas / Aprendizagem do Oral

Da observação dos dados recolhidos, constatamos que nesta etapa da vida da criança há uma grande preocupação em fomentar a aprendizagem da linguagem oral, sendo por isso evidente que há atividades que mostram como a palavra, o léxico, o vocabulário estão sempre ao serviço do desenvolvimento da linguagem, referenciados todos estes itens 25 vezes nas entrevistas realizadas. A par disso, esta aprendizagem procura-se que seja constante ou diária como é visível também no gráfico (18 entradas).

Não muito longe da oralidade está a leitura, competência que merece um trabalho muito sistematizado por parte dos profissionais que trabalham com o grupo de crianças no jardim de infância. Seguindo o mesmo método para este domínio, as entradas mencionadas pelos educadores entrevistados tiveram também um grande impacto logo na parte respeitante às rotinas que são análogas às rotinas utilizadas para a aprendizagem e desenvolvimento da oralidade:



**Gráfico 4 - Praxia da Língua na Leitura - Rotinas / Conversas / Relatos**

Inferimos, a partir da imagem, que a rotina dos espaços é essencial também para fomentar o gosto pela leitura. Os espaços são familiares às crianças e, portanto, todas as aprendizagens parecem tornar-se ocasionais e familiares. Indubitavelmente, antes do ensino formal da leitura, ganha grande impacto a necessidade de os futuros leitores ouvirem ler e de os deixar manipular livros ou qualquer outro material passível de ser lido (revistas, jornais, panfletos, embalagens...). Consolidamos esta opinião e estes dados com as palavras de Sim-Sim (1995: 219):

“A atração chega-nos pelo conhecimento e o conhecimento, nesta idade, passa preferencialmente pelo que se manipula.”

Efetivamente, é nestes espaços da rotina que a leitura em voz alta para a criança e o dialogar com ela sobre o que se leu, como acrescenta Sim-Sim, “são experiências de interação verbal que contribuirão grandemente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz de leitor.” (1995: 219)

Daí decorre, mais uma vez, a prática dos educadores, como atesta o gráfico que a seguir se apresenta: as histórias, o ouvir contar essas histórias, o contacto direto com os livros, fazem despertar na criança o gosto pela leitura e os chamados “comportamentos emergentes de leitura”. Sim-Sim, parafraseando Sulzby (1991), no artigo que temos vindo a citar, esclarece este conceito essencial no jardim de infância:

“Por tal [comportamentos emergentes de leitura] é entendido um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre o impresso, antes mesmo de entrar na escola e iniciar a aprendizagem formal da leitura.” (1995: 218)

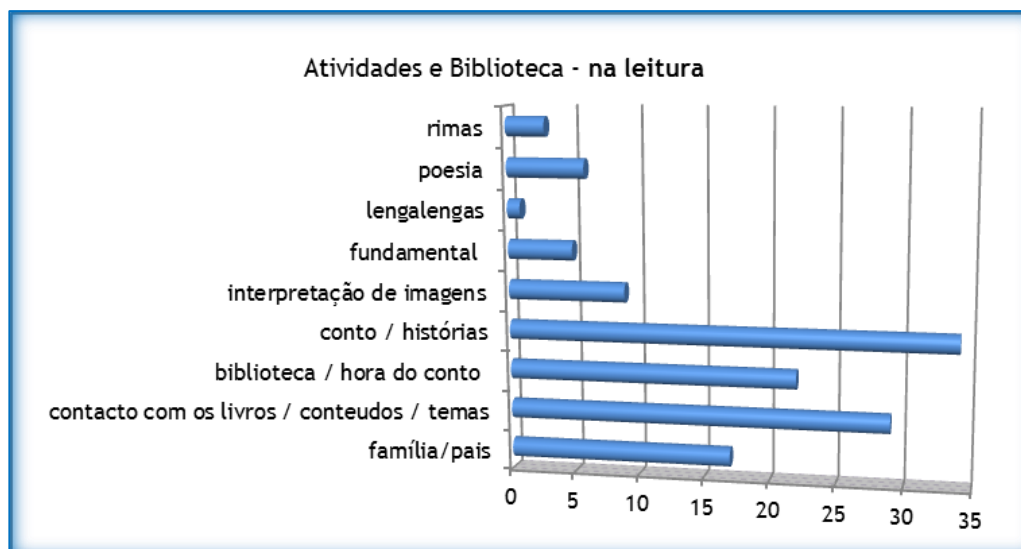


Gráfico 5 - Praxia da Língua na Leitura - Atividades e Biblioteca

Há, portanto, uma praxia por parte dos educadores que está ao serviço da construção de comportamentos emergentes junto do grupo com quem trabalham, pois cada vez mais é aceite que a família e o jardim de infância são os centros nevrálgicos para o despertar do interesse e curiosidade das crianças para o livro e para a leitura.

Esta mesma prática torna-se mais eficaz ainda quando considerada nas planificações das atividades por parte dos educadores. E do nosso estudo ressalta, mais uma vez, que a aprendizagem da leitura vai sendo feita paulatinamente, através de vocabulário novo, pequenas palavras isoladas, para depois ganharem forma na leitura de livros e no contacto com os mesmos. Para cumprirem este desiderato, nas entrevistas por nós realizadas, os entrevistados referiram mais de 50 vezes o espaço do cantinho da leitura como sendo aquele que adquire importância vital em todo este processo de aprendizagem da leitura. Para além de mencionarem a organização do espaço, alguns dos entrevistados apresentaram os seus pontos de vista em relação a esta temática da leitura e que nos parecem relevantes citar neste momento:

*“A abordagem à leitura no jardim de infância é fundamental para estimular nas crianças o contacto com o código escrito e o gosto pela leitura.” (AM\_1)*

*“(…) os alunos através da descoberta de imagens, da sua interpretação vão desenvolvendo o interesse pela leitura e pela escrita, adquirindo um maior vocabulário e aprendendo a exprimir-se melhor e a exercitar a memória.” (AM\_2)*

*“Depois tenho atividades específicas como o livro da semana (…) há sempre uma criança que leva um livro para explorarmos e a partir disso partimos ou para (…) sempre para atividades relacionadas com a leitura, com a matemática. Por exemplo,*

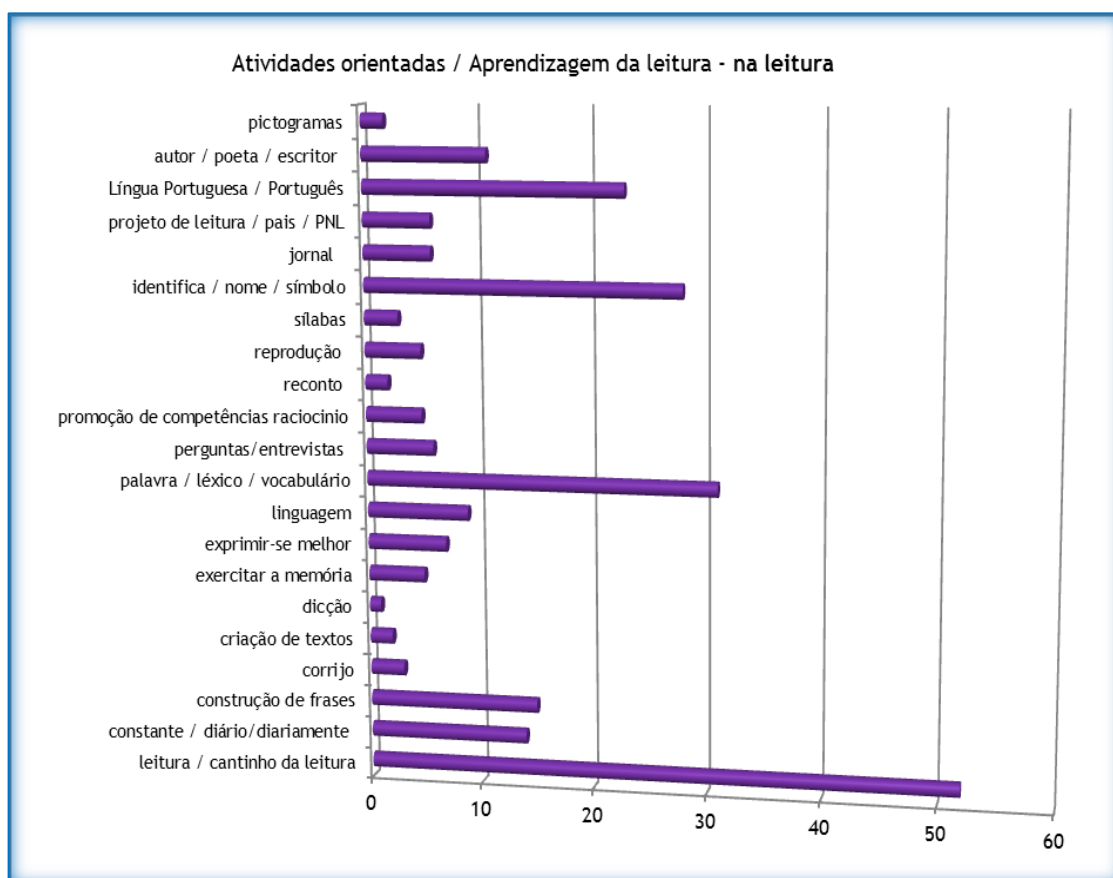
*formação de conjuntos ou de palavras divididas em sílabas, quantas sílabas tem; palavras que rimam com o quê, dentro disso.” (AL\_3)*

*“(…) o cantinho da leitura. Quando vão para essa zona e me pedem a colaboração. Por vezes são eles a contar sozinhos a história, por vezes pedem-me ajuda e eu vou explorar com eles a história.” (AL\_3)*

*“E normalmente gosto de começar o dia ou com uma história ou com uma poesia ou com uma frase a desenvolver, desenvolver, saber o significado das palavras, fazer a decomposição de frases, saber a intenção do que o autor às vezes pretende com determinada frase e pretendo que as crianças procurem sinónimos que digam as palavras que conhecem, as que não conhecem e que depois formem palavras a partir daquela frase ou que formem até pequenas histórias a partir duma outra história.” (C\_4)*

*“Temos um espaço dedicado ao livro e de livre acesso.” (E\_5)*

*“É fundamental [a abordagem à leitura]. É a partir da leitura e do desenvolvimento da linguagem e de tudo aquilo que acarreta que eles vão conseguir depois desenvolver todas as outras áreas.” (F\_6)*



**Gráfico 6 - Praxia da Língua na Leitura - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Leitura**

Face a toda esta informação, parece ser relevante reler as palavras de Cabral (2004: 15), por elas fundamentarem, em grande parte, as atividades planificadas pelos educadores e que relataram nas suas entrevistas:

“O desenvolvimento da competência de literacia implica a apropriação do poder das palavras; implica o desenvolvimento da capacidade de pensar, de refletir, de criticar, de agir. (...)”

Acrescenta, ainda, a mesma autora que

“O desenvolvimento da competência de leitura implica, e ao mesmo tempo promove, outras competências - cognitivas, metalinguísticas, socioculturais - que, por sua vez, facilitam o aumento da fluência de leitura necessária tanto à compreensão e aquisição de informação como à ocorrência de uma relação de cumplicidade com o texto.”

Creemos, portanto, que o trabalho que se desenvolve nos jardins de infância em relação a esta vertente é bastante sistemático e pensado, com vista ao desenvolvimento da criança em relação à língua materna. Aliás, é curioso recorrer novamente às palavras de um dos entrevistados a propósito deste trabalho realizado:

*“Às vezes, os outros níveis de ensino, não estou a falar do primeiro ciclo, os outros níveis de ensino ficam admirados porque não se apercebem de que o trabalho do pré-escolar já é tão sistemático e já é tão formal.” (C\_4)*

Na verdade, estas palavras são sedimentadas por Cabral (2004: 15) quando relembra que

“Ao contrário da aprendizagem da linguagem oral, a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo nas fases mais precoces do processo, requer esforço e prática sistemática.”

Se todos estes aspetos são marcantes no desenvolvimento da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar, não menos relevante é a escrita. Parece que no jardim de infância esta competência não terá um lugar de excelência, contudo, as práticas mostram uma realidade bem diferente. A linguagem escrita sabemos-la feita de símbolos, de códigos, de registos e como forma de transmitir as mensagens ou promover a difusão de informação, com recurso à produção de textos e à sua conservação em registo perdurável.

É, no entanto, meritório olhar para aspetos tão simples como um rabisco ou um desenho que a criança começa desde cedo a esboçar numa folha de papel completamente em branco. Procura, talvez num primeiro momento, imitar o adulto, para quem pegar num lápis é um ato irrefletido e espontâneo, mas que teve muito trabalho até chegar a este patamar. Por conseguinte, a Comunicação concebida com recurso ao desenho, ao mundo simbólico, aos recursos visuais, à linguagem corporal e verbal reveste-se de formatos que nos levam a um nível de comunicação que se situa no patamar antes das letras. E este trabalho é

indiscutivelmente do âmbito do educador que lida com a criança e a quem compete ajudar a dar corpo a estes riscos, que são a escrita do mundo que rodeia cada uma delas.

Este trabalho é orientado, tal como todos os outros relativos aos restantes domínios em apreço ao logo do presente estudo, e por isso o espaço das rotinas está inteiramente ligado à escrita. O gráfico que se segue mostra como, no jardim, a rotina é essencial para desenvolver na criança a predisposição natural para a realização das atividades, sem haver uma obrigatoriedade “quase cega” para fazer esta atividade em detrimento de uma outra.

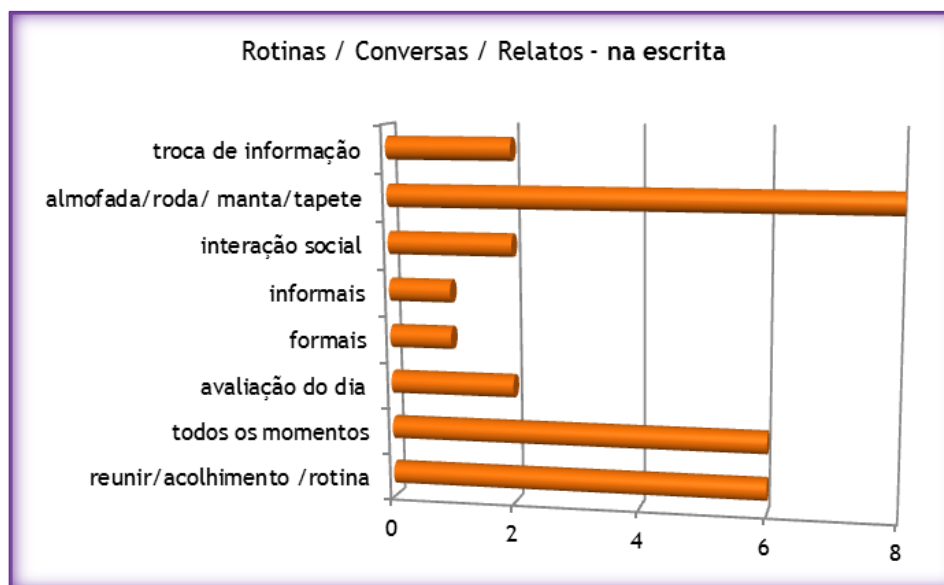


Gráfico 7 - Praxia da Língua na Escrita - Rotinas / Conversas / Relatos

Não esquecer que o trabalho que aparece aqui associado aos momentos de acolhimento, seja na almofada, na roda, na manta ou no tapete, têm sempre em vista a estruturação do dia com as crianças no interior da sala de aula. E, se como anteriormente foi referenciado por todos os entrevistados, que estas conversas são seguidas muitas vezes da leitura de uma história, ou da audição de uma lengalenga ou de uma rima, é certo que estas práticas têm em vista o contacto não só com o livro, mas igualmente relevante, com o código escrito, como mencionado pelos entrevistados.

Podemos reler as palavras de alguns dos entrevistados por nós a este propósito:

*“(...) formação de conjuntos ou de palavras divididas em sílabas, quantas sílabas tem; palavras que rimam com o quê (...)” (AL\_3)*

Para além da rima, dos sons, das sílabas, nestes momentos de trabalho com o grupo há outras atividades que se associam muitas vezes ao desenho, como acima aludido, mas que são já um princípio para a apropriação da escrita. Referimo-nos ao desenho e aos grafismos, através das palavras dos entrevistados:

*“(...) vamos gradualmente com os grafismos (...) tenho uma caixa de areia onde eles fazem o grafismo e depois copiam-no para o papel e vice-versa. Tenho papéis, tenho cartolinas com os grafismos que eles fazem na areia.” (AL\_3)*

*“(...) aqueles grafismos que normalmente se fazem (...) às vezes as letras, faço as letras maiores e eles pintam as letras por dentro. Veem qual é o contorno da letra e às vezes de pequenas palavras porque elas começam a identificar algumas palavras.” (C\_4)*

Muito é feito na procura do despertar da consciência fonológica da criança e do código escrito, porém, é sempre recorrente que estas ações partam da leitura. O gráfico n.º 8 aponta para isso mesmo:

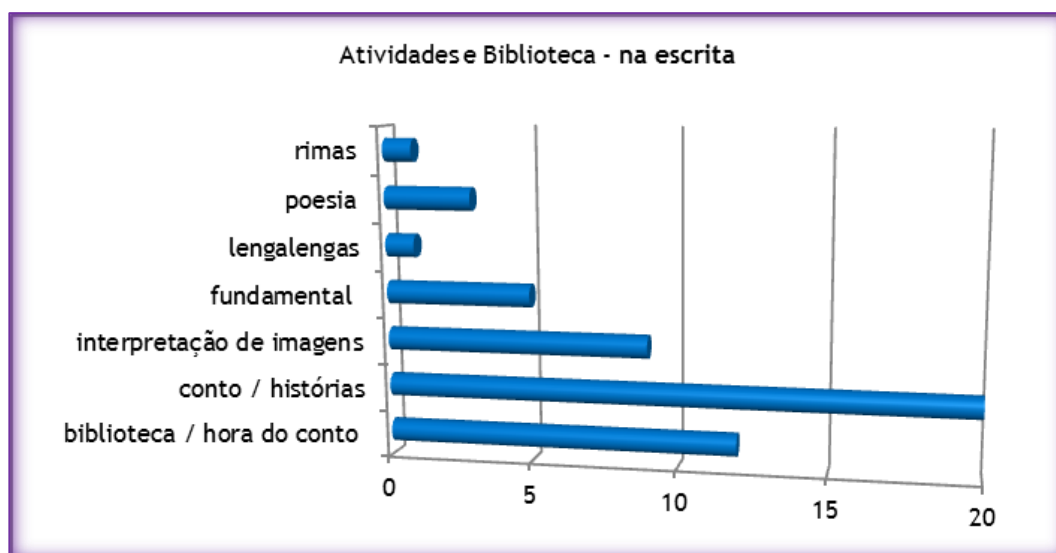


Gráfico 8 - da Praxia da Língua na Escrita - Atividades e Biblioteca

Convém destacar aqui as palavras de um dos entrevistados a propósito desta interligação entre todos os domínios que são trabalhados no jardim de infância em relação à língua portuguesa e início da sua aprendizagem formal:

*“Sim, vamos ouvir histórias e depois trabalhamos as histórias na nossa sala, fazendo o registo do que fomos ver e as avaliações do que vamos ver claro, o diálogo e a reprodução de tudo o que vimos e ouvimos em forma de desenho, colagens e recortes.” (E\_5)*

*“Depois tenho por exemplo a escrita de novas palavras com a exploração do significado e ilustração. A escrita do nome, a escrita que eu já tinha referido no tal cantinho de palavras do dicionário ilustrado. Fazemos, por exemplo, quando fazemos uma história (...) o gráfico de palavras com contagem das letras, o recorte de letras*

*de jornais e revistas, são os tais suportes que são utilizados... (...) para além do livro, portanto, os jornais e as revistas. Tudo aquilo que encontramos e em que eles podem contactar com a letra e com a palavra.” (F\_6)*

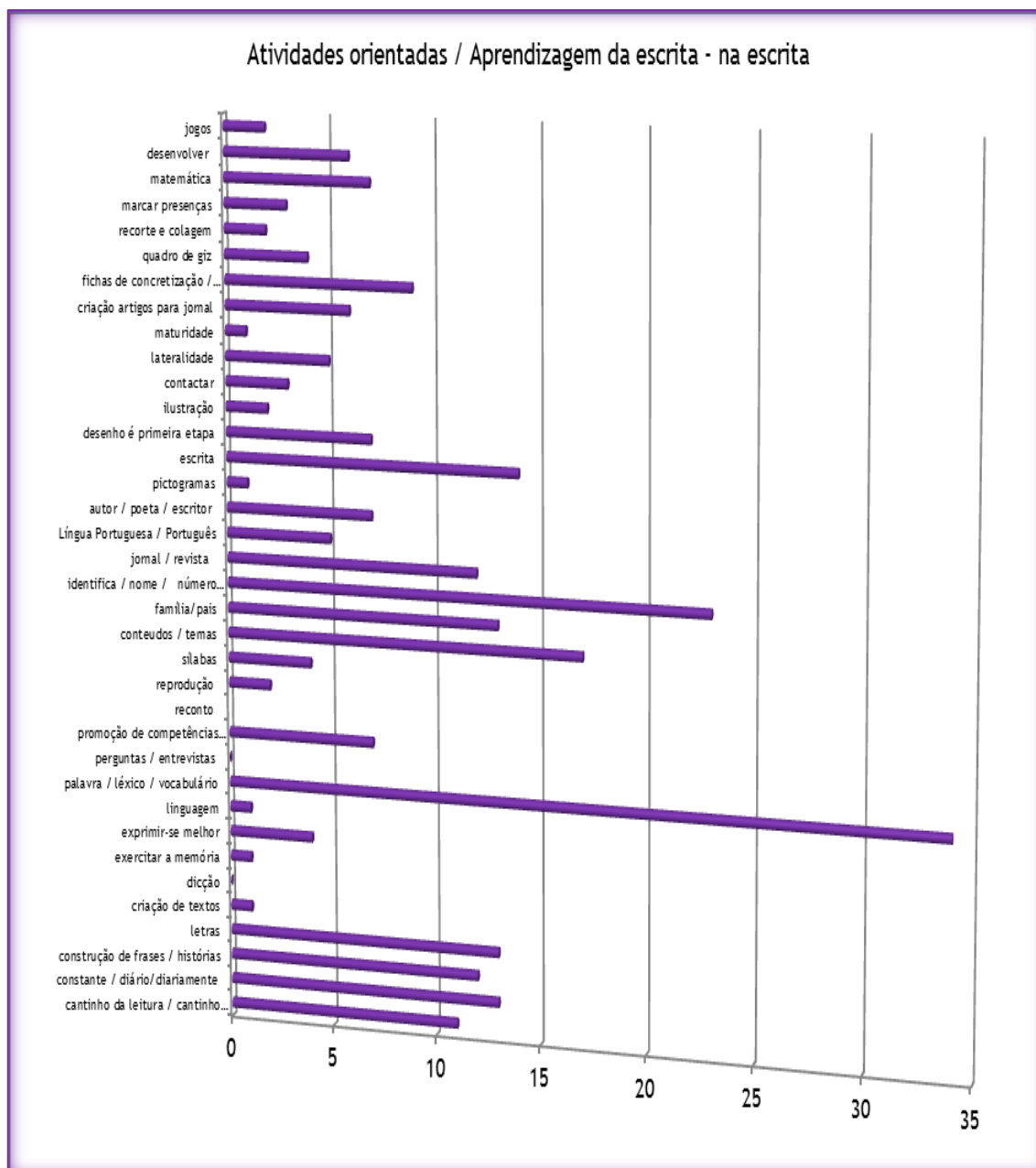
Depreendemos, portanto, que a vertente lúdica é essencial para estimular as diferentes competências da língua portuguesa, mormente a escrita.

É curioso ler as palavras de Cabral (2004: 16), por nelas encontrarmos eco para as práticas que são hoje implementadas nos jardins de infância:

“No início, leva-se muito tempo a conseguir segurar o lápis (...), leva-se tempo até que se saiba distinguir aquelas formas arredondadas e semelhantes e com elas construir conjunto que, quando lidos, são equivalentes às palavras que queremos dizer.”

Este trabalho requer, então, uma grande persistência e criatividade por parte daqueles profissionais que têm a responsabilidade de despertar este gosto junto do público mais novo.

Daí o gráfico n.º 9 ser relevante para a visualização da praxia dos educadores de infância por nós entrevistados, relativamente à planificação de atividades que visam, agora sim, de forma consciente, a aprendizagem dos passos essenciais para o domínio da competência da escrita:



**Gráfico 9 - Praxia da Língua na Escrita - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Escrita**

Uma análise assaz breve deste gráfico permite-nos perceber que a escrita é algo que no jardim de infância surge sempre associado a questões que parecem ser de menor importância, mas que são elas o motor para a consciência metalinguística que se pretende hoje que todos os indivíduos possuam. Daí o número de entradas bastante elevado (34 vezes) quando se fala de palavra, léxico, vocabulário, por serem aspetos enormemente relevantes para que a criança comece a ser proficiente no domínio da língua portuguesa desde muito cedo. Sabe-se hoje que quando mais cedo começar esta aprendizagem, mais proficiente será a criança enquanto leitor e escrevente competente nos níveis de escolaridade seguintes.

Igualmente significativo é o número de vezes que os educadores por nós entrevistados aludem à identificação, seja de letras ou de números, como uma das competências mais

básicas, mas cruciais para o domínio da língua materna. Esta conduta vem mostrar que a aprendizagem da escrita pela via lúdica é essencial no jardim de infância, ao ponto de termos testemunhos interessantes dos nossos entrevistados a este propósito:

*“Os alunos através da descoberta das imagens, da sua interpretação vão desenvolvendo o interesse pela leitura e pela escrita, adquirindo um maior vocabulário e aprendendo a exprimir-se melhor e a exercitar a memória.” (AM\_2)*

*“(...) quando eu quero que eles comecem a identificar as letras do nome, fazemos sempre jogos onde há letras e eles vão buscar a letra que tem o nome deles escrito (...). Depois arranjámos uma pasta de dentes, cada um tem o nome aí, com o seu símbolo, e, eles identificam o símbolo à palavra.” (AL\_3)*

*“(...) um espaço da Língua Portuguesa que é onde os mais crescidinhos já vão fazendo vários jogos com letras, vão escrevendo, vão fazendo pequenas cópias com o dicionário de imagens e das palavras escritas.” (F\_6)*

Creemos que estes testemunhos são bem a evidência daquilo que deve ser feito no jardim de infância: brincar com a linguagem, pois segundo Mata (2006), se esta vertente da linguagem, nomeadamente da aquisição da linguagem escrita for feita de forma lúdica, desafiadora e interessante para a criança, melhores serão os desempenhos futuros. Obviamente, este ponto não pode ser considerado como ensino formal da linguagem escrita, mas uma coisa mostra-se evidente, se o educador trabalhar e promover o desenvolvimento de atividades fonológicas, em que há já também uma particular atenção para a correspondência fonema-grafema, a criança começa a aprender a descodificar a letra escrita em contextos significativos. Logo, com este tipo de estratégias, de uma forma lúdica, interessante e estimulante para as crianças, está-se a chamar a sua atenção para as unidades mais pequenas da linguagem oral e para um aspeto crítico da sua linguagem, a base fonológica, como defendido por Defior Citoler (1993). Esta autora advoga, igualmente, a ideia de que os métodos de ensino com enfoque fonético parecem ser os mais recomendados como métodos iniciais, uma vez que o domínio das regras de correspondência fonema-grafema permite chegar mais rápida e facilmente ao reconhecimento das palavras.

## Conclusão

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

FREIRE (1976: 21)

A Educação Pré-Escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. Este princípio, tão verdadeiro, não nos permite esquecer que as crianças estão numa faixa etária em que tudo é facilmente embebido por estas e, simultaneamente, carecem de um acompanhamento à altura de aproveitar todo este potencial que poderá ser vital para a construção de cidadãos mais atentos ao mundo que os rodeia.

Ao mesmo tempo, sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, é através da interação social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Esta interação social diz diretamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim de infância, tendo como suporte da sua organização um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, incentivar as crianças com quem interage. Se assim for, poderemos afirmar que a educação pré-escolar permite que a criança comece a moldar competências e habilidades sociais, para que a sua entrada na escola corresponda a um momento em que comece a aplicar os saberes anteriormente adquiridos e, de forma integrada, os utilize face a cada situação que se lhe depare, em espaço de ação educativa, de aprendizagens diversificadas e fundamentais para o desenvolvimento de competências.

Esta preocupação foi evidente no decurso do nosso trabalho, especialmente quando demos a palavra aos nossos entrevistados. Em todos eles é comum a linha que assenta na importância da língua portuguesa como a língua materna que carece de ser agora formalizada, num momento em que a criança acede ao jardim de infância, um espaço que, não tendo a pretensão de promover um ensino formal da língua, procura, pela vertente lúdica, levar a criança a ganhar o gosto por falar bem, com correção, a gostar de ouvir ler e ter vontade de aprender a ler, dando corpo àquilo que é materializado pela escrita e que a criança começa a conhecer, após o fazer, primeiro, em contacto com os adultos que a rodeiam, sejam eles a família ou outros, e, agora, com o educador de infância em contexto de sala de aula. Aliás, sabe-se hoje que, muito antes de entrar na escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras ou sequências de letras a que atribuem significado (Niza e Alves Martins, 1998).

A Comunicação, seja ela formal ou informal, concebida com recurso ou não ao gesto, ao desenho, ao mundo simbólico, aos recursos visuais, à linguagem corporal e verbal reveste-se de formatos que nos levam a um nível de comunicação que se situa no patamar antes das

letras. Será dever do educador estar atento, ligar todos estes indícios comunicacionais e valorizar essas tentativas de escrita, pois, quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis registrar, está a fazer a tradução da garatuja e de todos esses outros sinais da criança para a escrita, para uma escrita correta.

A relevância do ensino da aprendizagem da Língua Portuguesa na criança, desde que nasce, durante o período de frequência da educação pré-escolar e anos seguintes, tem por objeto o enriquecimento de práticas de aprendizagem, permitindo à criança a habilidade de se manifestar, comunicar, escrever, ler e interpretar, constituindo-se, assim, a língua, o recurso de comunicação por excelência e um dos meios privilegiados de relação com os outros. Podemos falar e enveredar pela repetição, interação e a mensagem verbal transmitida deixa-nos perceber o nível de proficiência na utilização da língua portuguesa em uso. Damos-lhe esse uso desde a nossa existência através do som, da palavra, da frase, da conversa.

A Língua Portuguesa pode ser tratada de forma lúdica, numa dicotomia articulada de prazer e assunto, como qualquer aprendizagem que se pretende motivadora e eficaz, promovendo oportunidades de agir de forma criativa sobre a própria língua e as temáticas que se pretendam levar à criança. Sendo a família reconhecida como o primeiro educador dos seus filhos será importante refletir a importância das relações precoces, com adultos significativos, no desenvolvimento global da criança e como essa informação se tende a refletir nas suas vivências.

Reconhecemos a educação pré-escolar como o começo de um longo percurso educativo determinante no sucesso das aprendizagens ao longo da vida. Neste processo, o jardim de infância apresenta-se-nos como um espaço facilitador das aprendizagens significativas e variadas da criança, da sua participação na vida social e cívica do meio em que se insere, a estar em grupo, a conviver e a trabalhar com os outros, a ganhar autonomia, permitindo relacionar-se com os outros, por meio da linguagem. Ao tomar consciência do mundo dos sons que a rodeiam, a criança vai crescer com eles e passa a captá-los, a desenvolvê-los e, depois de os assimilar, a transformá-los em palavras, em frases, em expressões muito próprias de si mesmo. Começa, assim, a assimilar e a compreender a expressão da linguagem.

Para a criança dominar a Língua Portuguesa, num processo que se pretende contínuo, necessita de ser estimulada e preparada para adquirir competências que lhe permitam a aprendizagem de conceitos e normas essenciais à organização do pensamento e do discurso, levando-a a construir as suas ideias sobre o que pensa, conhece e sente. Conquistar e desenvolver a linguagem envolve muito mais do que conhecer e usar palavras novas. É ser capaz de interagir com os outros através de um sistema linguístico, comum a toda a comunidade onde está inserida, e servir-se dessa língua para comunicar. Apodera-se, desta forma, da sua língua materna ao mesmo tempo que desenvolve competências comunicativas nas interações com os outros falantes, construindo conhecimentos sobre léxico a par de novos usos do discurso, do desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança.

Enquanto as OCEPE se mostram importantes no contributo dado como referencial comum para a prática de planeamento de processos dos educadores de infância, e exigem a sua intervenção intencional, as metas finais para a educação pré-escolar ajudam a explicitar as competências a adquirir e as aprendizagens que se pretendem realizadas até ao ingresso da criança no 1.º ciclo. A este nível de ensino competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas pela criança que frequentou a educação pré-escolar ou proporcioná-las aos que nunca beneficiaram dessa oportunidade.

Se observarmos, como Lima (1992: 740), “a educação tem a finalidade de tornar o indivíduo apto a enfrentar um meio social determinado e a integrar-se nele com a personalidade formada”, de preferência com as competências pessoais adquiridas, e, o ensino, continuando Lima (1992: 778), como a “ação educativa dirigida a um aluno para que lhe seja dada a possibilidade de crescer intelectualmente através da interiorização de conceitos que o tornem capaz de entender a realidade que o cerca, devendo, por isso, não estar desligado dos seus interesses” enquanto processo organizado para a aquisição da aprendizagem, então distinguimos duas noções basilares, mas com sentido distinto, em que a educação é mostrada como a capacidade de receber influências e informações que concorrem para a formação harmoniosa da personalidade do indivíduo e o ensino é apresentado como as ações, os meios e as condições que propiciam a capacidade do desenvolvimento cognitivo e o domínio dos conhecimentos.

A mudança de nível de ensino, de espaços, de ambiente educativo, de localidade, implica a adaptação da criança a exigências específicas desse novo meio onde se vai integrar. Os constrangimentos possíveis de existir tendem a atenuar-se com o esforço de práticas de articulação entre docentes destes níveis de ensino, a ser estabelecidas ao longo do ano letivo que antecede esta transição. Esta prática entre educador e professor, evidente nas seis entrevistas por nós realizadas, propicia a articulação sobre comportamentos e aprendizagens, realizadas e a realizar, numa importante perspetiva de continuidade educativa que caracteriza cada um dos níveis e se mostra respeitadora do ritmo e percurso de aprendizagem de cada criança, como é referenciado nas OCEPE (1997: 90).

A diversidade da oferta educativa, por forma a contribuir para a igualdade de oportunidades, acontece tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo e aponta no sentido da promoção do sucesso, competindo ao educador estabelecer momentos de articulação, juntamente com os docentes do 1.º ciclo e em colaboração com os pais, como forma de facilitar a passagem da criança para o nível da escolaridade obrigatória sem “cortes” e de forma a valorizar o processo de aprendizagem da criança, já andado, e, prestando a atenção necessária aos momentos que implicam mudanças como a nova etapa educativa. Para que a criança possa dar início ao 1º ciclo com sucesso, apropriamo-nos do que as OCEPE (1997: 90-91) referem ao distinguir “três tipos de condições” favoráveis a esse percurso percorrido como:

“as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo (...) as regras de convivência e de vida social...  
(...) as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática (...) as aprendizagens no domínio da compreensão, comunicação e da matemática e ...  
(...) as que se relacionam com atitudes (...) nomeadamente a curiosidade e a vontade de aprender”.

Terminamos, pois, convictos de que a educação pré-escolar é o período no qual devem ser lançadas as bases de futuros comportamentos e aprendizagens, pois é indiscutivelmente um período de terreno fértil.

Conhecendo como se exprimem as crianças, que linguagem falam e porquê, que fatores interferem no seu modo de comunicar, o educador atento e informado tem à sua disposição numerosos caminhos por onde levar a criança até à sua promoção linguística. Aliás, cremos que o educador de infância é o profissional que, se assim quiser, nunca estará só na sua ação. Em contacto com o meio, com as famílias, com outros educadores, tem um vasto campo onde o objetivo último é, incontornavelmente, a criança, ser em evolução, descobrindo o mundo e descobrindo-se a si próprio, conquistando a independência individual, desenvolvendo a capacidade crítica e aprendendo a dominar a língua materna, instrumento básico da sua identidade.

Talvez, por isso, seja pertinente terminarmos com as palavras que despertaram a nossa curiosidade no início deste trabalho. Falamos de um trabalho da UNESCO (2007: 17), onde se afirma, de forma relevante, que sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a Educação de Infância constitui-se como “the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals.”

Não devemos, portanto, subestimar este momento de aprendizagem das crianças, num ambiente de negociação de ideias e expectativas relativamente ao mundo que as rodeia.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo *et al.*, 2002, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa, Ministério da Educação-DEB.
- AFONSO, N., 2005, *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto, Edições ASA.
- AMOR, Emília, 1996, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa, Texto Editora.
- AZEVEDO, Fernando *et al.*, 2006, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa, Lidel - Edições Técnicas.
- AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Graça, 2009, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa, Lidel - Edições Técnicas.
- BELL, J., 2004, *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva Publicações.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S., 1994, *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- BRÁS, M<sup>a</sup> Lurdes M.R.C., 1994, *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa, Escola Superior João de Deus.
- CABRAL, M.L., 2004, *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Secundário*. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL, Universidade do Algarve.
- CARDONA, Maria João *et al.*, 2010, *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela M., 1998, *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- CEREZO, Sérgio Sánchez *et al.*, *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar*. Rio de Mouro, Nova Presença.
- DEFIOR, Citoler S., 1993, *Las Dificultades de Lectura: Papel que Juegan las Deficiencias de Lenguaje*. In: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, pp. 3-13.
- DELORS, Jacques *et al.*, 1996, *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI*. São Paulo, ASA/Cortez Editora.
- DIONÍSIO, M.<sup>a</sup> de Lourdes e PEREIRA, Iris, 2006, *A Educação Pré-Escolar em Portugal - Concepções Oficiais, Investigação e Práticas*. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 2, pp. 597-622, jul/dez.
- DUARTE, Inês, 2000, *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*. Lisboa, Universidade Aberta.
- EDWARDS, C. *et al.*, 2008, *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre, Artmed.
- FONSECA, A. M., 2001, *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto, Porto Editora.

- FORTIN, Marie-Fabienne, 2003, *O Processo de Investigação - Da Concepção à Realização*. Loures, Lusociência.
- FREITAS, Maria João *et al.*, 2007, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa, ME-DGIDC.
- FREITAS, Maria João e SANTOS, Ana Lúcia, 2001, *Contar (Histórias de) Sílabas: Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa, Colibri e Associação de Professores de Português.
- GAIRÍN, J., 2007, *El Reto de la Transición entre Etapas Educativas*. In: F. LOPEZ, *La Transición entre Etapas. Reflexiones e Prácticas*. Barcelona, Graó, pp. 31-40.
- HALL, Nigel, 1997, *The Emergence of Literacy*. London, UKRA/Hodder and Stoughton.
- HOHMANN, Mary *et al.*, 1995, *A Criança em Acção*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, Mary, 1997, *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. Universidad de Huelva e Universidade do Algarve (policopiada).
- LIMA, Emílio Campos *et al.*, 1992, *Nova Enciclopédia Portuguesa*. Lisboa, Ediclube.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, 1986, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- LUDOVICO, O., 2008, *Projeto Curricular de Grupo: Algumas Reflexões*. In: *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 84, pp. 34-36.
- MARINA, José António e VÁLGOMA, Maria de la, 2007, *A Magia de Ler*. Porto, Ambar.
- 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, Universidade do Algarve (policopiada).
- MATA, Lourdes, 2006, *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto, Porto Editora.
- MATA, Lourdes, 2008, *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, ME-DGIDC.
- MIALARET, Gaston, 1976, *A Educação Pré-Escolar no Mundo*. Lisboa, Moraes Editores.
- MINISTÉRIO da Educação, 1996, *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa, DEB.
- MINISTÉRIO da Educação, 1997, *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa, DEB.
- MINISTÉRIO da Educação, 2000, *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa, DEB.
- MINISTÉRIO da Educação, 2001, *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa, GAVE.
- MOSS, P. e PETRIE, P., 2002, *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London, Routledge/Falmer.

- NIZA, I. e ALVES MARTINS, M., 1998, *Entrar no Mundo da Escrita*. In: NIZA, Sérgio. *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa, Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, pp. 21-74.
- NIZA, S., MARTINS, M., BARROS, M., 2010, *Parecer sobre Metas de Aprendizagem*. In: Conselho Nacional de Educação.
- NÓVOA, António, 1991, *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. In: *Ciências de Educação em Portugal*. Porto, Sociedade Portuguesa da Educação, pp.17-67.
- NÓVOA, António *et al.*, 1991, *Da Identidade à Pluralidade das Ciências da Educação (e Vice-versa)*. In: NÓVOA, António, *Ciências da Educação e Mudança*. Porto, Edições Afrontamento, pp.21-33.
- NÓVOA, António, 1995, *Os Professores e a sua Formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António *et al.*, 2012, *Sérgio Niza Escritos sobre Educação*. Lisboa, Edições Tinta da China.
- OLIVEIRA-Formosinho, Júlia, 2013, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. Porto, Porto Editora.
- PEREIRA, I. e VIANA, F. L., 2003, *Aspetos da Didática da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Algumas Reflexões*. In: AZEVEDO F., *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Atas do I Encontro Internacional*. Braga, Universidade do Minho. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, pp. 120-129.
- PEREIRA, I., 2011, *Contributos para uma Discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar*. In: *Cadernos de Educação de Infância*, 92, pp. 55-65.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L., 2005, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- REBELO, Dulce e DINIS, M. Augusta G.S., 1989, *Falar Contigo*. Lisboa, Divisão de Educação Pré-Escolar DGEB-ME.
- RIBEIRO, C., 2003, *Metacognição: um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. In: *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 16, pp. 109-116.
- RIGOLET, S.A., 2000, *Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto, Porto Editora.
- RIGOLET, S.A., 2006, *Para uma Aquisição Precoce da Linguagem*. Porto, Porto Editora.
- RODRIGUES, M.I., 2005, *Do Jardim de Infância à Escola: Estudo Longitudinal duma Coorte de Alunos*. In: *Interações*, 1, pp. 7-24. (<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280/236>)
- SABATO, Ernesto, 2005, *Resistir*. Lisboa, Dom Quixote.
- SANTANA, Inácia, 2007, *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto, Porto Editora.
- SILVA, M. Isabel, *et al.*, 1997, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês, 1995, *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In: CARVALHO, A. Dias de, *Novas Metodologias em Educação*. Porto, Porto Editora.

SIM-SIM, Inês *et al.*, 2008, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, ME-DGIDC.

UNESCO, 1976, *L'Enfant et son Développement de la Naissance à Six Ans, Mieux le Connaître pour Mieux l'Aider*. Paris, Ateliers de l'UNESCO (reimpressão 1978).

VASCONCELOS, Teresa, *et al.*, 1997, *Legislação*. Lisboa, Ministério da Educação.

VASCONCELOS, Teresa, 1997, *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. In: *Saber e Educar*, n.º 12. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/18>, consultada em 25-05-2015).

VIANA, Fernanda Leopoldina e TEIXEIRA, Maria Margarida, 2002, *Aprender a Ler - da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto, Edições ASA.

VILHENA, Graça e SILVA, Maria Isabel Lopes, 2002, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa, Ministério da Educação.

ZABALZA, Miguel A., 1992, *Didática da Educação Infantil*. Lisboa, Edições ASA.

ZABALZA, M., 2004, *Práticas Educativas em La Educación Infantil Transversalidad y Transiciones*. In: *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Porto, Revista do GEDEI n.º6, pp. 7-26.

## Documentos Orientadores da Prática Pedagógica

Decreto Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, DR - I série-A, n.º 254 de 2/11/1996, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, DR - I Série-A n.º 102, de 04/05/1998, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto, DR - I Série-A n.º 184, de 11/08/1998, regula as condições para adquirir o grau académico de licenciado.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, DR - II Série, n.º 178, de 04/08/1997, aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril - grupos de trabalho para reformulação das Metas de Aprendizagem.

Despacho n.º 5634-F/2012, DR - II Série, n.º 82, 2º Suplemento, de 26/04/2012, estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, DR - 2ª série, n.º 134, de 15/07/2013, define as normas a observar na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, DR - I Série, n.º 237 de 14/10/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo

Parecer n.º 8/2008, de 21 de outubro, DR - 2ª Série, n.º 228, de 24/11/2008 - parecer sobre A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos.

## Webgrafia

<http://metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, consultado a 4/10/2010

[http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_2\\_1995.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1995.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa), consultado a 29/10/2012

<http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17> - Guião de Género e Cidadania Pré-Escolar, consultado a 26/11/2012

<http://www.dgfdc.min-edu.pt/index.php>, consultado a 09/12/2012

[http://sibme.min-edu.pt/ipac20/ipac.jsp?session=135YX5I944523.1142473&menu=tab22&aspect=subtab102&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=dgfdc-bd&ri=&index=.TW&term=linguagem+e+comunica%C3%A7%C3%A3o&limitbox\\_1=LOC01+%3D+DGIDC&limitbox\\_2=COL01+%3D+0407&limitbox\\_4=ITP01+%3D+AV&aspect=subtab102&x=60&y=5#focus](http://sibme.min-edu.pt/ipac20/ipac.jsp?session=135YX5I944523.1142473&menu=tab22&aspect=subtab102&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=dgfdc-bd&ri=&index=.TW&term=linguagem+e+comunica%C3%A7%C3%A3o&limitbox_1=LOC01+%3D+DGIDC&limitbox_2=COL01+%3D+0407&limitbox_4=ITP01+%3D+AV&aspect=subtab102&x=60&y=5#focus) - Brochura Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância, consultado a 09/12/2012

<http://www.rieoei.org/rie22a03.PDF>, consultado a 12/12/2012

<http://www.rieoei.org/rie22a05.PDF>, consultado a 12/12/2012

<http://www.dre.pt/pdf1s/1977/02/02600/01740174.pdf>, Lei n.º5/1977 - Sistema Público da Educação Pré-Escolar, consultado a 12/12/2012

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/06/133A00/28282834.pdf>, Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, consultado a 13/1/2013

<http://dre.pt/pdfgratis2s/2012/04/2S082A0000S02.pdf>, Despacho n.º 5634-F/2012 - Reorganização da Rede Escolar, consultado a 13/1/2013

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%25C3%25A1cticaOralidade.pdf>, consultado a 13-1-2013

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, consultado a 4/4/2013

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>, consultado a 6/4/2013

<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>, consultado em 18/05/2015

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/5931/DL25599.pdf>, consultado em 18/05/2015

[http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO\\_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1), Revista Teias v.11, nº. 22, xxx-yyy. maio/agosto 2010, consultado em 18/05/2015

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf>, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, consultado em 31/05/2015.

<http://hdl.handle.net/10400.1/895>, *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*, Horta, Maria Helena, consultado em 21/06/2015

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf), consultado em 21/06/2015

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf), consultado em 6/4/2013

<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/18>, consultada em 25-05-2015

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, consultada em 25-05-2015

[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF), consultada em 25-05-2015

# ANEXOS

## ANEXO I - Análise de Conteúdo das Entrevistas dos Educadores de Infância

Anexo I, Tabela 1 - Identificação e Habilitações

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Caracterização profissional	Idade	AM_1 44 - idade QZP - Situação profissional 23 - serviço	44 QZP 23
		AM_2 50 - idade QA - Situação profissional 26 - serviço	50 QA 26
	Situação profissional	AL_3 40 - idade IPSS - Situação profissional 12 - serviço	40 IPSS 12
		Tempo de serviço	C_4 45 - idade QZP - Situação profissional 23 - serviço
			E_5 52 - idade QA - Situação profissional 29 - serviço
			F_6 52 - idade QA - Situação profissional 29 - serviço
Identidade profissional	Habilitação académica inicial	AM_1 Bacharelato Complementos de formação	Bacharelato Complementos
		AM_2 Bacharelato Complementos de formação na área da Educação Especial	Bacharelato Complementos Educação Especial
	Formação complementar	AL_3 Licenciatura	Licenciatura
		Outras	C_4 Bacharelato Complementos de formação
	E_5 Bacharelato		Bacharelato
	F_6 Bacharelato Complementos de formação		Bacharelato Complementos

Anexo I, Tabela 2 - Frequência de Formação

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	Indicadores
Frequência de ações de formação	Nível de desenvolvimento	A preocupação com a formação	Desenvolvimento da formação
		AM_1 OCEPE.	OCEPE
		AM_2 As ações mais relevantes foram no âmbito da educação especial.	Relevantes Educação Especial
		C_4 Literatura infanto-juvenil.	Literatura
		E_5 Sempre que possível. Já fiz várias. Gosto sempre de me atualizar.	Sempre Várias Atualizar
		F_6 As duas foram importantes. Português. OCEPE.	Importantes Português OCEPE

Anexo I, Tabela 3 - Importância de um Currículo na Prática

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Relevância de um currículo	Intencionalidade educativa	AM_1 Sim à existência de currículo. Planificação segundo as OCEPE Hora do conto... conversas formais e informais... de acordo com as necessidades e interesses das crianças Promoção de competências de raciocínio A educadora tem de assumir um papel ativo	Currículo OCEPE Interesses Competências Papel ativo da educadora
		AM_2 Não à existência de currículo. OCEPE são suficientes para gestão do currículo Projeto “Prazer de ler” - PNL - com o “Livro Viajante” e possibilita aos pais interagirem com a escola	OCEPE PNL Interagirem com a escola [pais]
		AL_3 OCEPE e Metas muito úteis O livro da semana Projeto “Comunicação e Expressão” elaboramos um Jornal onde todos participam É a nossa língua É transversal	OCEPE Metas Livro Jornal Comunicação Expressão Transversal
		C_4 OCEPE e Metas suficientes Momento destinado à Língua Portuguesa embora esteja ligado às outras áreas	OCEPE Metas Língua Portuguesa - ligada às outras áreas
		E_5 Sim (currículo). Se estivermos a dizer o ano dos 5/6 anos. Sim, sempre (recorre às OCEPE para estruturar a prática educativa) Dentro das histórias... diálogos... as poesias... as canções... criação de textos	Currículo para 5/6 anos OCEPE Histórias Diálogos Poesias Canções Criação de textos
		F_6 Não é necessário. Elas (OCEPE) são a base do trabalho Está sempre presente em todas as atividades que são desenvolvidas ao longo do dia Daquilo que sai do interesse da criança... nas rotinas diárias ... a exploração da história, da poesia	OCEPE Sempre presente Ao longo do dia Interesse das crianças Rotinas História Poesia

Anexo I, Tabela 4 - Funcionalidade de um Currículo na Prática Educativa

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Pertinência do currículo	Domínio da língua	AM_1 Hora do conto... conversas formais e informais... de acordo com as necessidades e interesses das crianças	Conversas formais e informais Interesses das crianças
		AM_2 Projeto “Prazer de ler” - PNL - com o “Livro Viajante” e possibilita aos pais interagirem com a escola	Interagirem com a escola
		AL_3 Projeto “Comunicação e Expressão” elaboramos um Jornal onde todos participam É a nossa língua	Comunicação e expressão
		C_4 Momento destinado à Língua Portuguesa embora esteja ligado às outras áreas	Ligado às outras áreas
		E_5 As conversas, os diálogos e os meninos trazem a experiências deles	Trazem a experiência deles
		F_6 Está sempre presente em todas as atividades que são desenvolvidas ao longo do dia	Sempre presente

Anexo I, Tabela 5 - Práticas Educativas - Rotina

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Pertinência em promover a Língua Portuguesa	Rotina diária	AM_1 Acolhimento Projeto de leitura Avaliação do dia Atividades de biblioteca	avaliação do dia  biblioteca  área da escrita
		AM_2 Em todos os momentos. No cantinho da leitura e conversa no tapete	em todos os momentos  cantinho da leitura  conversa no tapete
		AL_3 Programo. É quase constante, é diário, sempre que há motivação. Quando falam mal corrijo a dicção das palavras. A maninha é o cantinho da conversa, o cantinho da leitura	constante corrijo a dicção das palavras cantinho da conversa cantinho da leitura
		C_4 Gosto que haja incidência no Português. Iniciamos a atividade normalmente com uma parte da Língua Portuguesa nas almofadas, à sombra de uma árvore, no jardim ou até fora da escola	incidência no português  atividade de LP começa nas almofadas, à sombra de uma árvore, no jardim  fora da escola
		E_5 Presente todo o dia. Temos o cantinho da leitura e das conversas do grande grupo.	Todo o dia cantinho da leitura cantinho das conversas
		F_6 Nas perguntas que se fazem, quando programamos o dia, no cantinho da leitura, no espaço da Língua Portuguesa com jogos de letras e o dicionário de imagens	perguntas  espaço da língua portuguesa

Anexo I, Tabela 6 - Práticas Educativas - Intencionalidade

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Pertinência em promover a Língua Portuguesa	Intencionalidade pedagógica	AM_1 Hora do conto Registos escritos Jornal da sala Construção de livros Conversas formais e informais Introdução de relações lógicas, de conceitos e de conteúdos Troca de informação Interação social	Registos Relações lógicas Conteúdos Conceitos Informação Interação
		AM_2 Projeto “Prazer de ler” - PNL - com o “Livro Viajante” Principalmente na hora do conto Descoberta das imagens Maior vocabulário Expressar-se melhor Exercitar a memória	Ler Hora do conto Imagens Vocabulário Expressar Exercitar memória
		AL_3 Palavras divididas em sílabas Palavras que rimam com quê Matemática Jornal Comunicação Atividades relacionadas com a leitura Quando constroem mal uma frase É diário	Palavra Sílabas Rima Jornal Comunicação Leitura Frase
		C_4 Histórias a partir de histórias Poesias O significado das palavras Decomposição de frases Sinónimos Palavras	Significado das palavras Decomposição de frases Sinónimos Palavras
		E_5 Diálogos Experiências dos meninos Histórias Poesias Canções Criação de textos Artigos do jornal	Histórias Diálogos
		F_6 Ao longo do dia Perguntas divergentes Rotinas diárias	Perguntas divergentes

Anexo I, Tabela 7 - Práticas educativas e a Língua Portuguesa - na Oralidade

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Praxia da Língua Portuguesa	Apropriação das regras básicas das competências	<p><b>AM_1</b> ...conversas formais e conversas informais, ... A linguagem deverá ser utilizada para a promoção de competências de raciocínio ...relações lógicas e de conceitos... ...a rotina do acolhimento...espaço ótimo à abordagem de ...conteúdos. ..utilizo a linguagem para troca de informação e para interação social. ...material de linguagem... atividades de comunicação...livres...grupo...</p>	<p>conversas linguagem raciocínio conceitos acolhimento conteúdos troca de informação interação social comunicação</p>
		<p><b>AM_2</b> ...interpretação... um maior vocabulário e aprendendo a exprimir-se melhor e a exercitar a memória. ... exploração de vários temas.</p>	<p>interpretação vocabulário exprimir-se exercitar a memória exploração de temas</p>
		<p><b>AL_3</b> ...corrijo a dicção das palavras... a iniciar a linguagem... quando falam mal... constroem mal uma frase... ...quando trabalhamos uma poesia, quando trabalhamos uma história, quando fazemos lengalengas. ...ao longo do dia... ... a mantinha é o nosso cantinho da conversa ... e onde exploramos tudo... ...para falarem com os pais...</p>	<p>Dicção Palavras Linguagem Falamos Constroem Frase Ao longo do dia Conversa</p>
		<p><b>C_4</b> .....ou com uma frase e desenvolver, saber o significado das palavras, fazer a decomposição de frases, saber a intenção do autor... procurem sinónimos... digam palavras... formem palavras ... frases... histórias. ...nas almofadas onde nos reunimos e iniciamos a atividade normalmente com uma parte da LP. ...à sombra de uma árvore ou no jardim ou até fora da escola. ... comecem logo a fazer frases complexas, sempre com sujeito, verbo e complemento. ...se no dia a dia falarem com frases complexas e utilizarem um maior lexo de vocabulário...é mais fácil quando chegarem ao 1º ciclo... passarem aquilo que dizem... ...trabalhamos a parte da linguagem, a formação de frases, a divisão silábica e depois... expressão plástica ou um jogo de</p>	<p>Frase Significado Palavra Decomposição Sinónimo Digam Intenção Letra Almofadas Reunimos Iniciamos Sujeito Verbo Complemento Frases complexas Vocabulário Linguagem Divisão silábica Oral</p>

			matemática, mas partindo da linguagem oral. ...explicaram o que é que estavam a fazer na sala ...	
	Na oralidade	<b>E_5</b> Primeiro que tudo são as nossas conversas, diálogos ... as histórias, as poesias, as canções, a criação de textos... presente todo o dia... mas mais é o período da manhã. ...temos o cantinho das conversas do grande grupo. E as conversas... ...vamos ouvir histórias [à biblioteca]... O diálogo e a reprodução de tudo o que vimos e ouvimos...	Conversas Diálogos Histórias Poesias Canções Criação de textos Todo o dia Período da manhã Cantinho das conversas Reprodução Ouvimos	
	Na oralidade	<b>F_6</b> ... é através das perguntas que se fazem, das perguntas divergentes e daquilo que sai do interesse da criança e promove-se nas rotinas diárias. É no início do dia, na rotina...em que se conta a história...se faz a exploração da história...da poesia. Isso é diariamente que se faz. ...o espaço do cantinho da leitura... É a partir ... do desenvolvimento da linguagem e de tudo aquilo que acarreta que eles vão conseguir depois desenvolver todas as outras áreas. As estratégias são aquelas diárias que nós fazemos para desenvolver a linguagem. ...estão a desenvolver a linguagem e a dizer aquilo que querem, que querem fazer. Que é... a tempestade de ideias. ... um livro fazemos uma atividade de pré leitura. Fazemos atividades durante a leitura e fazemos as atividades pós leitura. ... divisão silábica de palavras com batimentos, fazemos o reconto oral de histórias, as dramatizações, isto são tudo coisinhas, tudo o que envolve o português e a linguagem. A improvisação de diálogos, a salada dos contos, uma mistura de contos em que eles desenvolvem muito a imaginação e a linguagem, Fazemos a descrição e avaliação do trabalho realizado... Os diálogos, claro, que isso é fundamental. As entrevistas que são feitas com eles... eles vão relatar aquilo que veem... Pictogramas	Desenho Espaço da língua portuguesa perguntas divergentes interesse da criança rotinas diárias se conta a história se faz a exploração da história...da poesia. o espaço do cantinho da leitura desenvolvimento da linguagem desenvolver todas as outras áreas estratégias diárias para desenvolver a linguagem Pictogramas	

Anexo I, Tabela 7 - Práticas Educativas e a Língua Portuguesa - na Leitura

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Praxia da Língua Portuguesa	Apropriação das regras básicas das competências	<p><b>AM_1</b> A abordagem à leitura ... é fundamental para estimular nas crianças o contacto com o código escrito e o gosto pela leitura.</p> <p>No contacto com os livros, com o código escrito, jogos, registos e material de linguagem...</p>	Fundamental para estimular Contacto Gosto
		<p><b>AM_2</b> ...os alunos através da descoberta das imagens, da sua interpretação vão desenvolvendo o interesse pelas leitura e pela escrita, adquirindo um maior vocabulário e aprendendo a exprimir-se...</p>	Descoberta das imagens Interpretação Interesse Vocabulário
		<p><b>AL_3</b> ... abre outros horizontes. Fá-los voar, pronto a imaginação deles... Visitamos quase mensalmente a biblioteca</p> <p>o nome com o símbolo e identificam o símbolo ao nome</p>	Horizontes Imaginação Biblioteca Palavra Letra Numero Símbolo
		<p><b>C_4</b> Acho que é uma área muito importante tal como a matemática e como as expressões ... gosto de começar o dia ou com uma história ou com uma poesia ou com uma frase e desenvolver... ...acho que... devemos trabalhar sempre. Gosto de utilizar por vezes os livros do 1º ciclo, outros autores, outros poetas ou até poetas da região</p> <p>... identificar algumas letras dentro de uma palavra ... palavras.</p>	História Poesia Frase Livros Autores Poetas Poetas da região
		<p><b>E_5</b> É fundamental ensinar os meninos a ler. A leitura vai ser a base de tudo. Todos os dias utilizamos livros. Trabalhamos as histórias Reprodução do que vimos e ouvimos</p>	ler leitura livros histórias reprodução
		<p><b>F_6</b> É a partir da leitura e do desenvolvimento da linguagem ... que eles vão conseguir depois desenvolver todas as outras áreas. Fazemos ... atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós leitura.</p>	Leitura Desenvolver Áreas Pré - Leitura - Pós

		<p>Na leitura</p> <p>... reconto oral de histórias... dramatizações ...          improvisação de diálogos, salada de contos          A leitura da tabela de dupla entrada ... das          presenças e das contagens ... do nome das          personagens das histórias...          ... rimas ...          ... palavras com sentido...          ... frases com juízo...</p> <p>... o gráfico de palavras com contagem de          letras          ... recorte de letras de jornais e revistas... são          suportes ... para além do livro...          ... a frase inicia-se da esquerda para a direita,          para fazer uma leitura, de cima para baixo, a          pouco e pouco, a brincar eles vão aprendendo          essas noções.          Pictogramas</p>	<p>Reconto          Dramatizações          Salada de contos          Tabela dupla          entrada          Rimas          Palavras          Frases</p> <p>Espaço da língua          portuguesa          Dicionário de          imagens          Palavras          Gráfico          Letras          Jornais          Revistas          Livro          Esquerda /          Direita          Cima / para Baixo          Brincar          Pictogramas</p>
--	--	--	--

Anexo I, Tabela 7 - Práticas Educativas e a Língua Portuguesa - na Escrita

Categories	Subcategorias	Unidades de sentido	Indicadores
Praxia da Língua Portuguesa	Apropriação das regras básicas das competências	Na escrita AM_1 Escrita e leitura ...deverá ser utilizada para a promoção de competências de raciocínio, ... de relações lógicas e de conceitos	Contacto com o código escrito Registos
		Na escrita AM_2 Construção de histórias na Oficina dos Contos	Construção de histórias
		Na escrita AL_3 Fazemos os grafismos... uma caixa de areia... depois para o papel... e vice-versa a direção da escrita, diferenciamos a palavra e a letra dos números... o nome com o símbolo e identificam o símbolo ao nome	Grafismos Caixa de areia Palavra Letra Numero Símbolo
		Na escrita C_4 ...aqueles grafismos que normalmente se fazem ... sabem escrever o nome ... identificar algumas letras dentro de uma palavra ... palavras. Embora não seja feito exatamente com a intenção de que eles aprendam já a palavra ou a letra. ... comecem logo a fazer frases completas... com sujeito, verbo e complemento.	Grafismos Nome Identifica Palavra Letra Frase
		Na escrita E_5 Fichas de concretização Quadro preto de giz Conversas Desenho	fichas quadro conversas
		Na escrita F_6 ... do desenho que é o princípio ... é a primeira etapa... Espaço da língua portuguesa que é onde os mais crescidinhos já vão fazendo vários jogos com letras ... com o dicionário de imagens e das palavras escritas. A escrita do nome... ... o gráfico de palavras com contagem de letras ... recorte de letras de jornais e revistas... são suportes ... para além do livro... ... a frase inicia-se da esquerda para a direita, para fazer uma leitura, de cima para baixo, a pouco e pouco, a brincar eles vão aprendendo essas noções. Pictogramas	Desenho Espaço da língua portuguesa Mais crescidinhos Jogos Dicionário de imagens Palavras Gráfico Letras Jornais Revistas Livro Esquerda / Direita Cima / para Baixo Brincar Pictogramas

Anexo I, Tabela 8 - Práticas educativas - Progressão e Articulação das Aprendizagens

Categories	Subcategories	Unidades de sentido	Indicadores
Praxia da Língua Portuguesa	Articulação	<b>AM_1</b> Fichas de transição com o registo da avaliação de competências adquiridas Atividades conjuntas Visitas às salas	Fichas de transição Competências adquiridas Visitas às salas [de 1º ciclo]
		<b>AM_2</b> ...pedir ajuda a Técnicos de Terapia da Fala  Ficha de Transição...fornecida ao docente que fica com a criança na próxima etapa, ajuda a perceber como ela se encontra no seu processo de aprendizagem.	Técnicos  Ficha de transição Processo de aprendizagem
		<b>AL_3</b> atividades interligadas fazemos reunião com o 1º ciclo, articulação ficha de Transição	Atividades interligadas Reunião Articulação Ficha de transição
		<b>C_4</b> Sim. Nos momentos de avaliação eu transmito-lhe... Fazemos coisas em conjunto...	Avaliação Transmito Conjunto
		<b>E_5</b> Sempre. Com o 1º ciclo, trabalhamos no mesmo edifício e todas as situações servem para essa articulação Com os pais e comunidade nos placares da sala, dossiês dos meninos, blog e jornal do agrupamento	todas as situações  placares da sala dossiês dos meninos blog jornal do agrupamento
		<b>F_6</b> Sim. É um diálogo quase diário das evoluções, das dificuldades ... trabalhos feitos em conjunto ... visita às salas do Jardim por parte do 1º ciclo como do pré a visitar ... as crianças do 1º ciclo. ...os pais têm essa preocupação e vão ver o que é que fizeram	Diálogo Diário Evoluções Dificuldades Conjunto Visitar as salas Pais

Anexo I, Tabela 9 - Praxia da Língua Portuguesa - na Oralidade

Categoria	Subcategoria	AM 1	AM 2	AL 3	C 4	E 5	F 6	Total	
Desenvolvimento da Oralidade	Rotinas / Conversas / Relatos	reunir/acolhimento /rotina	2			1		3	6
		todos os momentos		1	1	1		1	4
		avaliação do dia	2				1	2	5
		formais	4						4
		informais	5						5
		interação social	1						1
		almofada/roda/ manta/tapete			3	2	3	1	9
		troca de informação	1						1
	Atividades e Biblioteca	biblioteca	4	1	3	8	4	5	25
		conto / histórias	2	1	2		4	13	22
		interpretação de imagens		1				8	9
		lengalengas			1				1
		poesia					1	2	3
		rimas						2	2
	Atividades orientadas / Aprendizagem do oral	livres	2						2
		grupo	3		3	1	1	1	9
		apropriação do oral	1						1
		constante / diário/diariamente			3	5		10	18
		construção de frases		1	1	5			7
		corrijo		1	3				4
		criação de textos					1		1
		dicção			1				1
		exercitar a memória		1					1
		expressar-se melhor		1					1
		linguagem	4	2	3	3		9	21
		metas		1	2	1	1	7	12
		palavra / lexo / vocabulário		1		1		19	21
		perguntas / entrevistas						6	6
		promoção de competências	1						1
		reconto						1	1
		reprodução					1		1
		sílabas			2			1	3
estrutura da frase / organizar						4	4		

Anexo I, Tabela 9 - Praxia da Língua Portuguesa - na Leitura

Categoria	Subcategoria	AM 1	AM 2	AL 3	C 4	E 5	F 6	Total	
Praxia da Língua Portuguesa - na Leitura	Rotinas / Conversas / Relatos	reunir/acolhimento /rotina	2			2	1	1	6
		todos os momentos			1	1	2	2	6
		avaliação do dia	1					1	2
		formais	1						1
		informais	1			1			2
		interação social	1	1					2
		almofada/roda/ manta/tapete		1	3	2		2	8
		troca de informação	1			1	3		5
	Atividades e Biblioteca	família/pais		3	2	4	2	6	17
		contacto com os livros / conteúdos / temas	6	4	4	5	3	7	29
		biblioteca / hora do conto	3	1	3	8	2	5	22
		conto / histórias	2		6	9	4	13	34
		interpretação de imagens		2				7	9
		fundamental	1		1			3	5
		lengalengas			1				1
		poesia			1	2	1	2	6
	rimas			1			2	3	
	Atividades orientadas / Aprendizagem da leitura	leitura / cantinho da leitura	4	4	9	2	7	26	52
		constante / diário/diariamente		1	2		2	9	14
		construção de frases			1	8		6	15
		corrijo			3				3
		criação de textos		1			1		2
		dicção			1				1
		exercitar a memória		1	1	1		2	5
		expressar-se melhor	2	1	2			2	7
		linguagem			1	1		7	9
		palavra / léxico / vocabulário		1		12		18	31
		perguntas/entrevistas						6	6
		promoção de competências raciocínio	1			1		3	5
		reconto					1	1	2
		reprodução			3		1	1	5
		sílabas			2			1	3
		identifica / nome / símbolo			18	6		4	28
		jornal	1		1	1	2	1	6
projeto de leitura / pais / PNL		1	1	1	1	1	1	6	
Língua Portuguesa / Português				16	2	5	23		
autor / poeta / escritor				7		4	11		
pictogramas					1	1	2		

Anexo I, Tabela 9 - Praxia da Língua Portuguesa - na Escrita

Categoria	Subcategoria	AM 1	AM 2	AL 3	C 4	E 5	F 6	Total	
Praxia da Língua Portuguesa - na Escrita	Rotinas / Conversas / Relatos	reunir/acolhimento /rotina	2			2	1	1	6
		todos os momentos		1	1	1	1	2	6
		avaliação do dia	1					1	2
		formais	1						1
		informais	1						1
		interação social	1	1					2
		almofada/roda/ manta/tapete		1	2	2	1	2	8
	troca de informação	1		1				2	
	Atividades e Biblioteca	biblioteca / hora do conto	3	1	1	1	1	5	12
		conto / histórias	2		1	3	1	13	20
		interpretação de imagens		1			1	7	9
		fundamental	1				1	3	5
		lengalengas			1				1
		poesia			1	1	1		3
	rimas			1				1	
	Atividades orientadas / Aprendizagem da escrita	cantinho da leitura / cantinho conversa	4	1	4		2		11
		constante / diário/diariamente			3		1	9	13
		construção de frases / histórias	1	1	1	3		6	12
		letras			4	6		3	13
		criação de textos					1		1
		dicção							0
		exercitar a memória		1					1
		expressar-se melhor	2	1			1		4
		língua	1						1
		palavra / léxico / vocabulário		1	6	9		18	34
		perguntas / entrevistas							0
		promoção de competências raciocínio	3			1		3	7
		reconto				1			
		reprodução			1		1		2
		sílabas			2	1		1	4
		conteúdos / temas	6	4				7	17
		família/pais	3	3		2		5	13
		identifica / nome / número / símbolo			18	3		2	23
		jornal / revista	1		3	1	1	6	12
		Língua Portuguesa / Português						5	5
		autor / poeta / escritor				3		4	7
pictogramas							1	1	
escrita		2		4			8	14	
desenho é primeira etapa						1	6	7	
ilustração							2	2	
contactar							3	3	
lateralidade				1			4	5	
maturidade						1	1		
criação artigos para jornal	2		1	1	1	1	6		
fichas de concretização / grafismo			7	1	1		9		
quadro de giz			3		1		4		
recorte e colagem				1	1		2		
marcar presenças			1	2			3		
matemática	1		3	3			7		
desenvolver				6			6		
jogos	1		1				2		

## ANEXO II - GRÁFICOS - Categorização das Entrevistas aos Educadores de Infância - modelos comparativos

### NA ORALIDADE

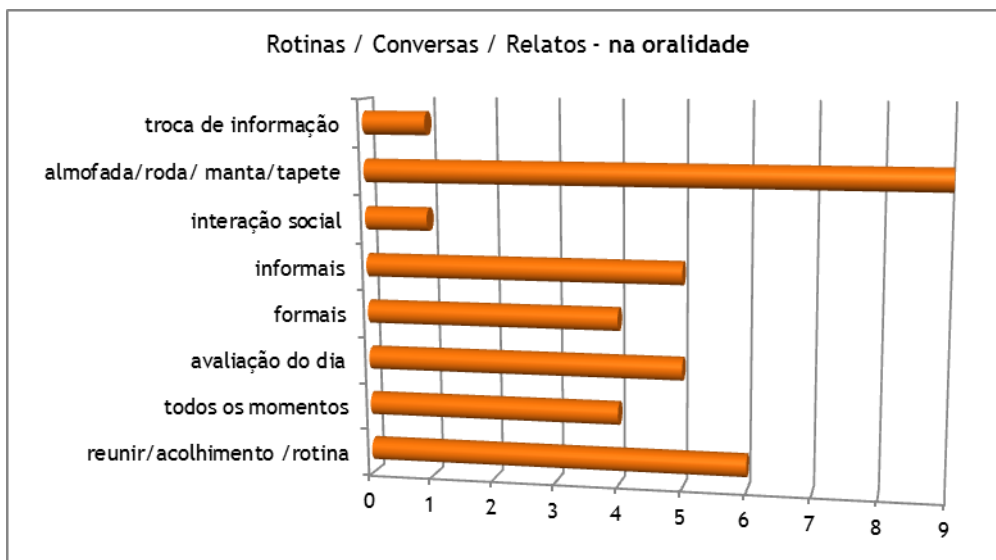


Gráfico 1 - Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos

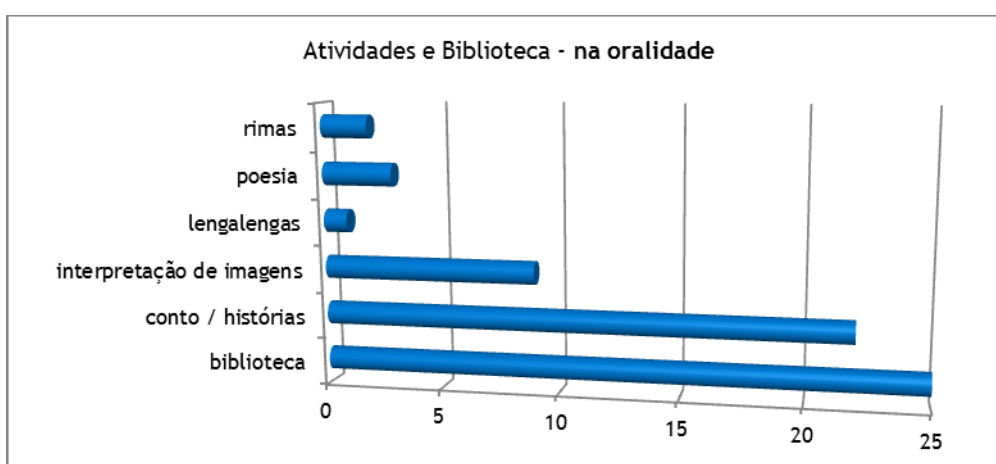


Gráfico 2 - Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca

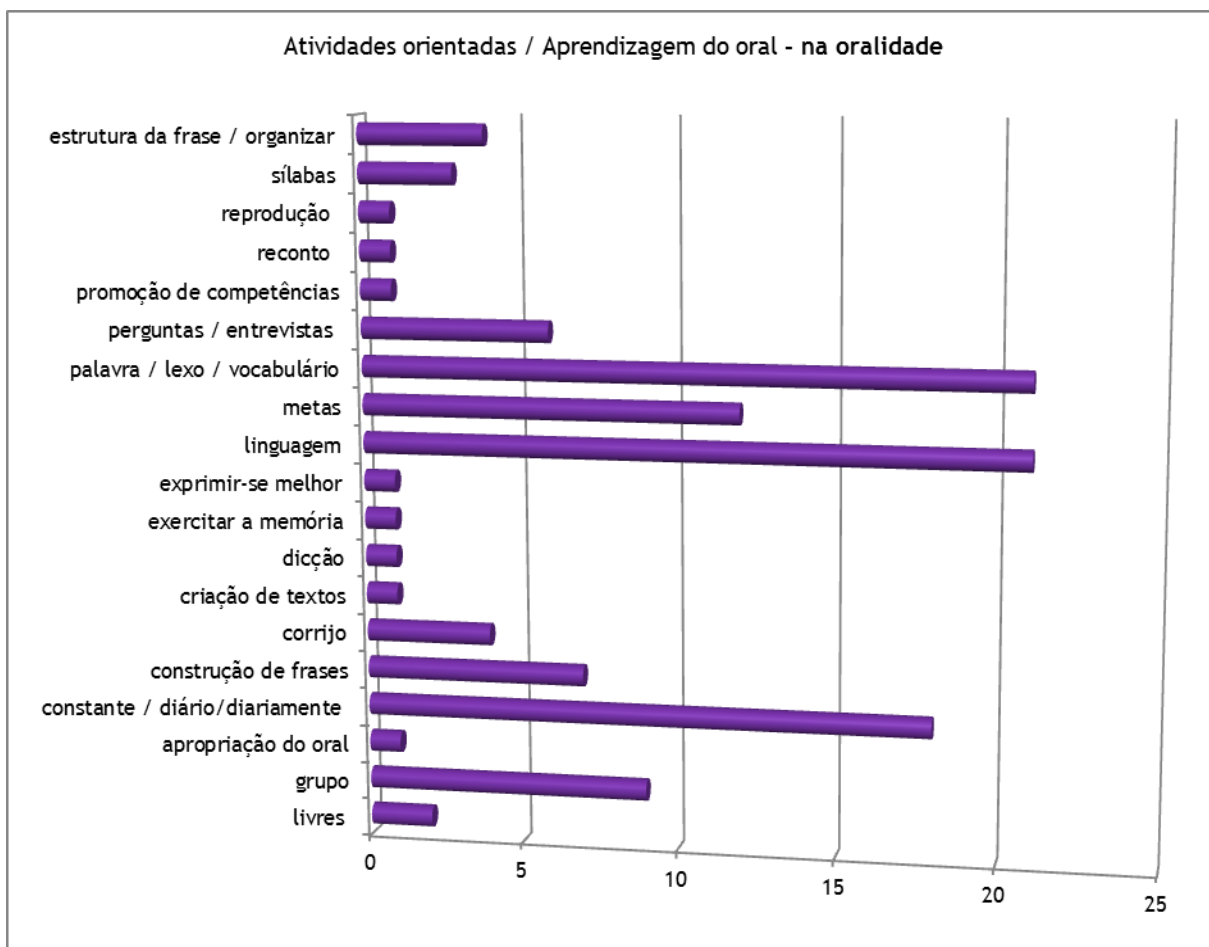


Gráfico 3 - Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem do Oral

**NA LEITURA**

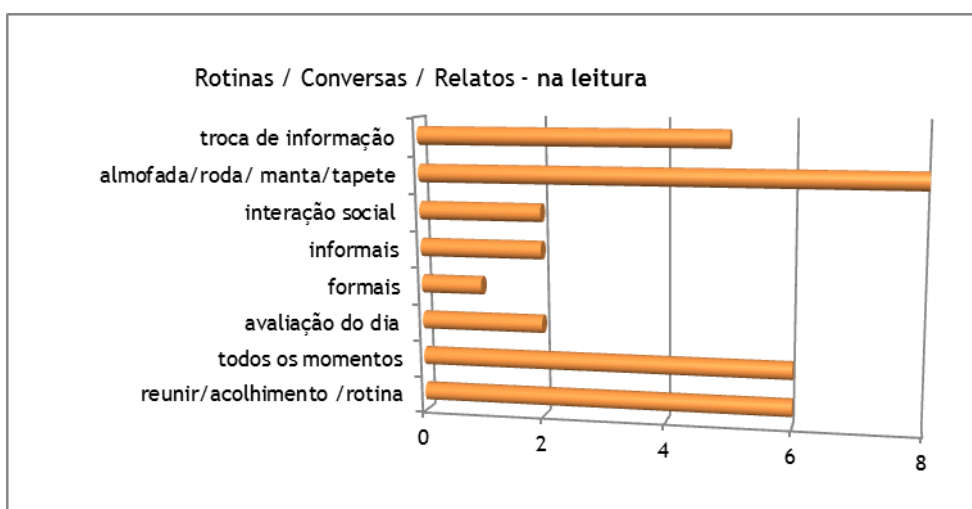


Gráfico 4 - Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos

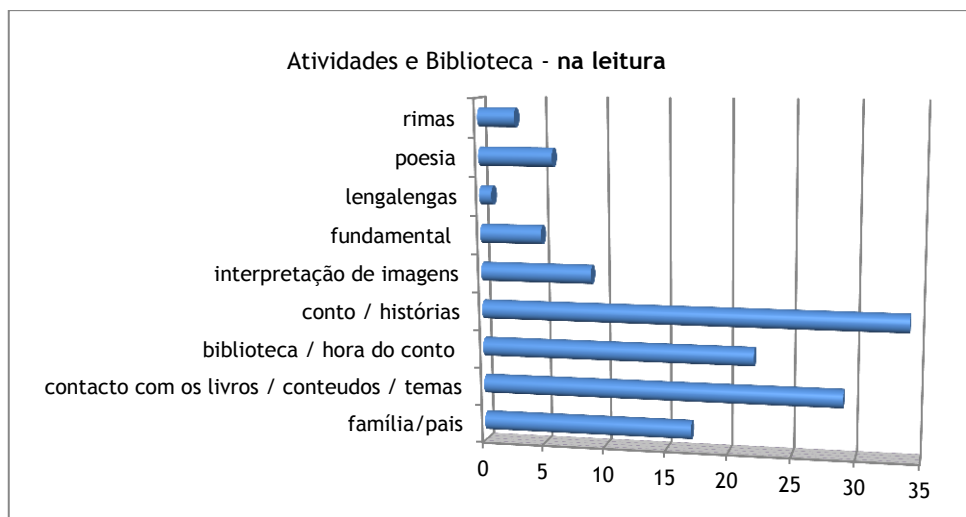


Gráfico 5 - Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca

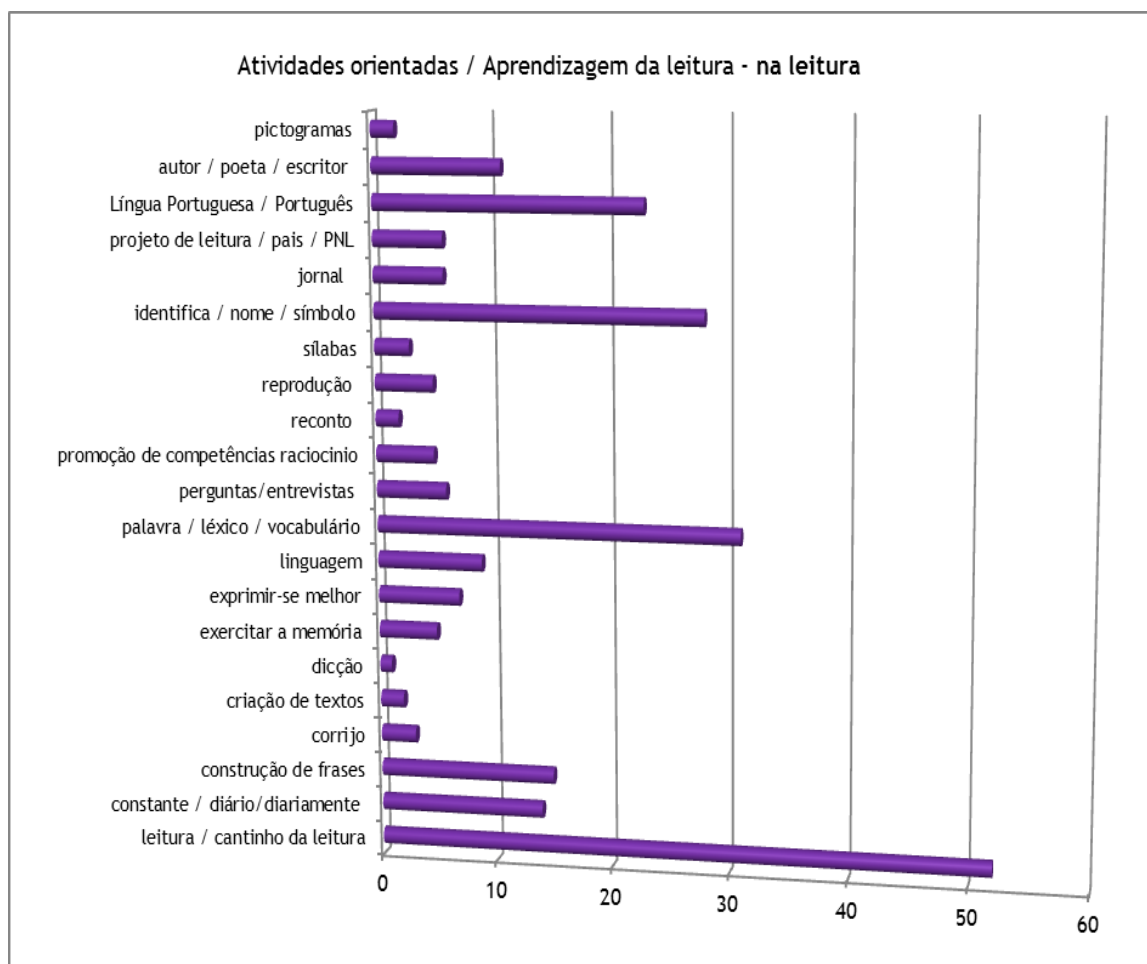


Gráfico 6 - Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Leitura

NA ESCRITA

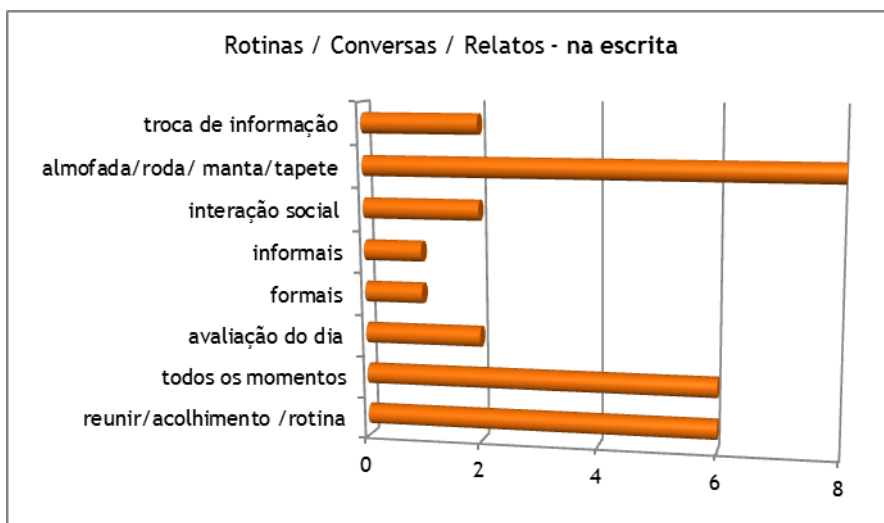


Gráfico 7 - Praxia da Língua - Rotinas / Conversas / Relatos

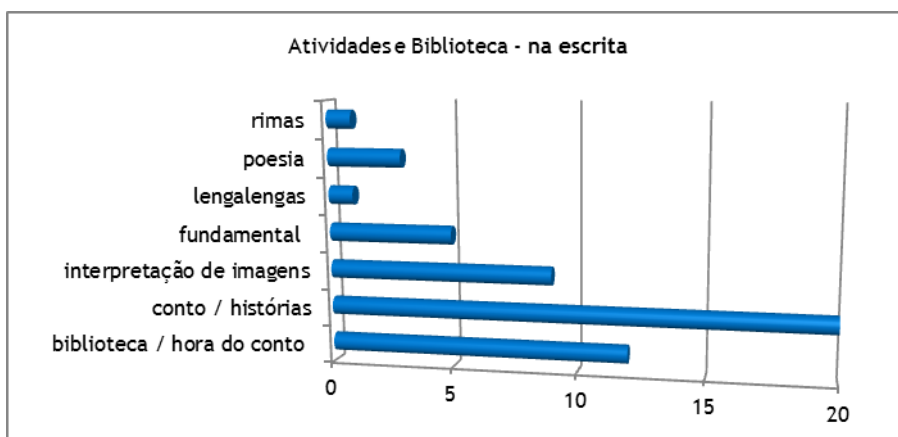


Gráfico 8 - da Praxia da Língua - Atividades e Biblioteca

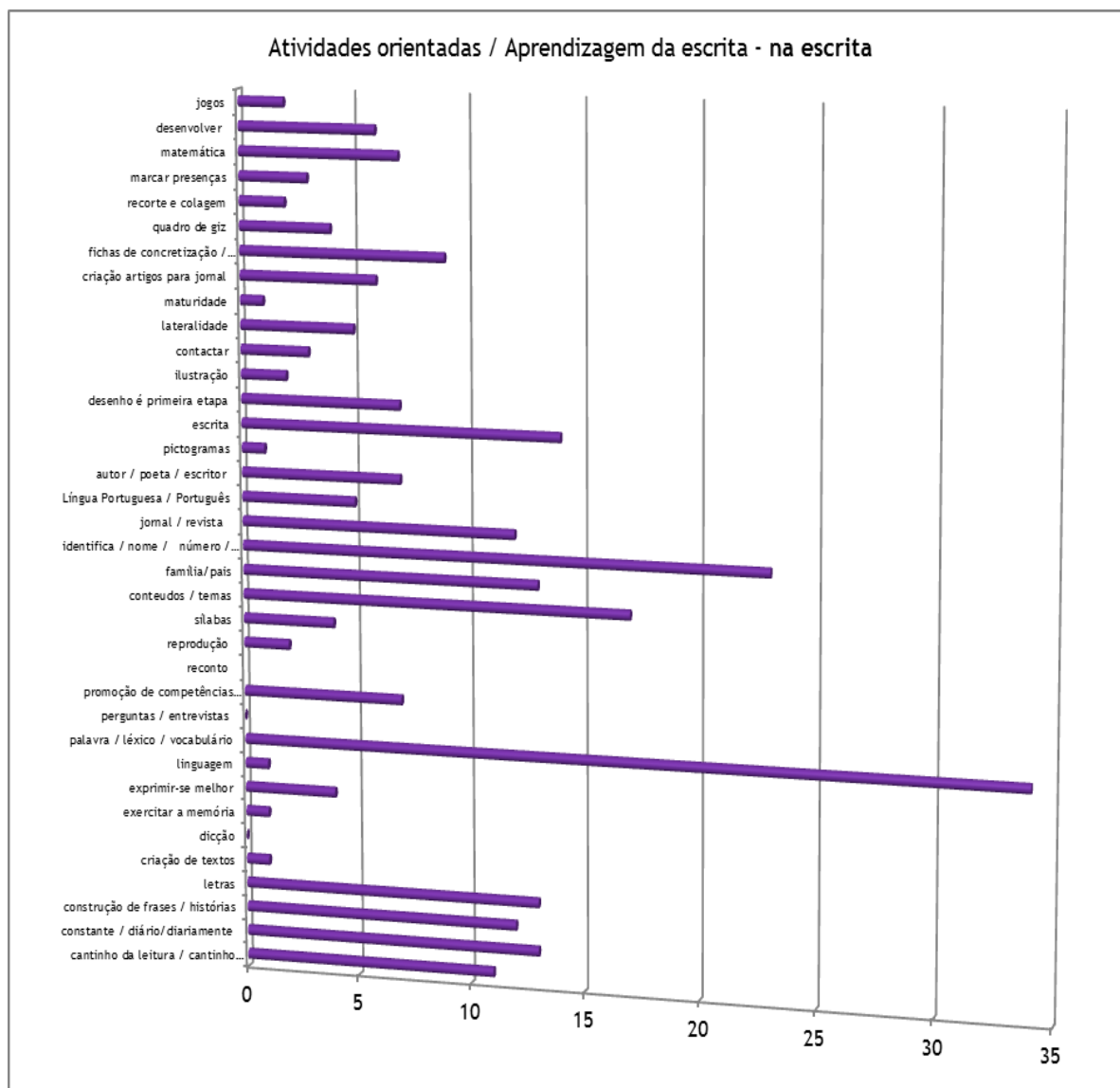


Gráfico 9 - Praxia da Língua - Atividades Orientadas / Aprendizagem da Escrita

### ANEXO III - Entrevistas aos Educadores de Infância

#### ENTREVISTA AO EDUCADOR AM\_1

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

#### 1. Identificação

**Idade: Quantos anos tem?**

- *44 anos*

#### 2. Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra

- *QZP*

#### 3. Quantos anos tem de serviço?

- *23 anos*

#### 4. Qual a sua habilitação académica inicial?

- *Bacharelato*

#### 5. Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- *Complemento de formação-Licenciatura*

#### 6. Tem frequentado ações de formação contínua?

- *Sim.*

**6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.**

- *Mapas mentais-estratégias de aprendizagem;*

- *Supervisão na avaliação de contextos de educação pré-escolar: treino de observação com a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.*

**6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?**

- *Sim.*

**6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?**

- *Não.*

#### 7. Apreciação ao processo da prática educativa

**7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?**

- *Sim.*

**7.2 Recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?**

- *Sim.*

- *A minha planificação é elaborada segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.*

**7.3 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?**

- *Existe uma planificação anual das atividades (hora do conto, registos escritos, jornal de sala, construção de livros, conversas formais e conversas informais, dia da biblioteca, etc.), a partir da qual serão elaboradas planificações mensais, semanais e diárias.*

- *Estas planificações serão efetuadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.*

**7.3.1 Em que momentos privilegia a Língua Portuguesa?**

- *Acolhimento;*

- *Hora do conto;*

- *Projeto de leitura;*

- *Avaliação do dia;*

- *Atividades de biblioteca;*

- *Conversas formais e informais.*

**7.3.2 Tem espaços privilegiados?**

- *Sim.*

- *Biblioteca e área da escrita.*

**7.4 Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?**

- *A abordagem à leitura no jardim-de-infância é fundamental para estimular nas crianças o contacto com o código escrito e o gosto pela leitura.*

- *A linguagem deverá ser utilizada para a promoção de competências de raciocínio sendo que a educadora tem de assumir um papel ativo na introdução de relações lógicas e de conceitos (por exemplo, a rotina do acolhimento deverá ser considerada pela educadora como um espaço ótimo e propício à abordagem de diferentes conteúdos e conceitos).*

**7.5 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?**

- *São utilizados livros, jogos, registos e material de linguagem adequados às crianças.*

- *As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo.*

**7.6 Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?**

- *Sim.*

- *Como educadora converso com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos e utilizo a linguagem para troca de informação e para interação social.*

**7.7 Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção da Língua Portuguesa?**

- *Sim.*

- São utilizados livros, registos escritos e material de linguagem adequados às crianças, as atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo.

**7.8 Frequenta a Biblioteca, com o grupo? Que oportunidades daí recolhem, na área da Língua Portuguesa?**

- Sim.

- Desenvolver o gosto pela leitura e contacto com os livros e com o código escrito.

**8. A interação da prática educativa**

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- Sim.

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- Sim.

- Através da realização de atividades em conjunto com a escola básica;

- Visitas às salas do ensino básico;

- Elaboração de fichas de transição com o registo da avaliação das competências adquiridas pelas crianças que vão para o 1º ano do ensino básico.

**8.3 Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- Exposição de trabalhos nos placares da sala e no átrio da escola;

- Trocas informais;

- Reuniões com os pais;

- Encontros com os pais para troca de informações sobre o que diz respeito à criança, qual o seu progresso, trabalhos que realizou, em qualquer dia, com combinação prévia;

- Festas, por exemplo: Festa de Natal e Festa de final de ano;

- Participação dos pais em alguns projetos.

**8.3.1 E da comunidade educativa?**

- A divulgação dos trabalhos será feita através de:

- Exposições;

- Reuniões;

- Participação em projetos comuns, nomeadamente comemorações de dias especiais ou festividades;

- Realização de atividades de articulação Pré-escolar / 1º Ciclo.

**9. Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?**

- Não.

Agradeço-lhe imenso por este contributo.

Obrigada pela colaboração.

## ENTREVISTA AO EDUCADOR AM\_2

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

### 1. Identificação

Idade: Quantos anos tem?

- 50

### 2. Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra

- QA

### 3. Quantos anos tem de serviço?

- 26

### 4. Qual a sua habilitação académica inicial?

- *Bacharelato*

### 5. Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- *Sim. Complemento de Formação na área da Educação Especial.*

### 6. Tem frequentado ações de formação contínua?

- *Sim.*

6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.

- *As ações de formação mais relevantes foram no âmbito da Educação Especial. Também frequentei na área da matemática, educação sexual e avaliação no pré-escolar.*

6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?

- *Não.*

6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?

- *Sim.*

- *Frequentei a Oficina de Formação: “A Língua enquanto forma de Expressão e Instrumento de Exploração de Saberes da Comunidade”.*

### 7. Apreciação ao processo da prática educativa

7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?

- *Não.*

- *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são suficientes para a gestão do currículo.*

7.2 Recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?

- *Sim.*

**7.3 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?**

- *De várias formas. Uma delas é o Projeto “Prazer de Ler”, que está enquadrado no Plano Nacional de Leitura e que dá a possibilidade aos pais de interagirem com a escola na atividade “O Livro Viajante”, onde os alunos escolhem um livro no cantinho da leitura e levam para casa durante o fim de semana, acompanhado de uma Ficha de Leitura que vai ser preenchida com a ajuda da família.*

**7.3.1 Em que momentos privilegia a Língua Portuguesa?**

- *Em todos os momentos, mas principalmente na Hora do Conto.*

**7.3.2 Tem espaços privilegiados?**

- *O cantinho da leitura;*

- *Conversa no Tapete.*

**7.4 Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?**

- *A máxima importância, os alunos através da descoberta das imagens, da sua interpretação vão desenvolvendo o interesse pela leitura e pela escrita, adquirindo um maior vocabulário e aprendendo a exprimir-se melhor e a exercitar a memória.*

**7.5 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?**

- *A construção de histórias na Oficina de Contos;*

- *A vinda de escritores à escola...*

**7.6 Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?**

- *Sim.*

**7.7 Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção da Língua Portuguesa?**

- *Sim.*

**7.8 Frequenta a Biblioteca, com o grupo? Que oportunidades daí recolhem, na área da Língua Portuguesa?**

- *Sim.*

- *A Biblioteca da escola, onde existe uma enorme quantidade e variedade de livros que nos ajudam na exploração de vários temas.*

**8. A interação da prática educativa**

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- *Sim.*

- *Por vezes é necessário pedir ajuda a Técnicos de Terapia da Fala que nos ajudem a colmatar certos atrasos no desenvolvimento da linguagem, por exemplo.*

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- *Sim.*

- *Existe uma Ficha de Transição que é fornecida ao docente que fica com a criança na próxima etapa, que ajuda a perceber como ela se encontra no seu processo de aprendizagem.*

**8.3 Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- *Fazendo reuniões de avaliação e convidando os pais para vir à escola.*

**8.3.1 E da comunidade educativa?**

- *Com exposições de trabalhos na escola sede do Agrupamento.*

**9. Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?**

- *De momento não me recordo.*

Agradeço-lhe imenso por este contributo.

Obrigada pela colaboração.

### ENTREVISTA AO EDUCADOR AL\_3

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

#### 1. Identificação

**Idade: Quantos anos tem?**

- 40 anos

#### 2. Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra

- Educadora de infância efetiva numa IPSS

#### 3. Quantos anos tem de serviço?

- 12

#### 4. Qual a sua habilitação académica inicial?

- Licenciatura em Educação de Infância

#### 5. Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- Não

#### 6. Tem frequentado ações de formação contínua?

- Não

6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.

6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?

6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?

#### 7. Apreciação ao processo da prática educativa

7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?

- As orientações curriculares e as novas metas que saíram em 2010 têm sido muito úteis se considerarmos isso o currículo em questão.

- Exatamente. Era uma das questões que eu ia colocar, se:

Recorria às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?

- Apesar de ser meta no final, vou sempre verificando para ver se estou no sentido de ...

... dado que as orientações também são precisamente só orientações... não são propriamente um currículo oficial mas ...são orientações precisamente nesse sentido.

7.2 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?

- Dentro dos objetivos programo sempre para aquela faixa etária no início do ano.

- Depois tenho atividades específicas como o livro da semana, em que cada um leva um livro nessa semana e é explorado à parte do projeto educativo e da nossa... mas há sempre uma das criança que leva um livro para explorarmos e a partir disso partimos ou para ... sempre para atividades relacionadas com a leitura, com a matemática. Por exemplo, formação de conjuntos ou de palavras divididas em sílabas, quantas sílabas tem; palavras que rimam com quê, dentro disso.

- No meu projeto vou sempre buscar... nós tivemos o Projeto “Comunicação e Expressão”, este ano é as expressões, no ano passado foi a comunicação, elaboramos um Jornal onde todos participaram, tentamos sempre o Português, é a nossa língua.

... e porque acaba por ser transversal...

- Sim, sim sempre.

### **7.2.1 Em que momentos privilegia a Língua Portuguesa?**

- É quase constante. Quando eu corrijo a dicção das palavras, estou com os 3 aninhos, este ano, e com os 4, estão a iniciar a linguagem; muitos não sabem falar corretamente, quando falam mal, constroem mal uma frase que eu corrijo, é quase sempre, posso fazer... tenho de estar sempre a corrigir.

- Portanto acaba por ser sempre ao longo do dia?

- É diário. É óbvio que há momentos especiais, quando trabalhamos uma poesia, quando trabalhamos uma história, quando fazemos lengalengas.

- Esses momentos são mais de manhã, mais de tarde?

- Sempre que há motivação. Eu privilegio a motivação inicial, ao longo do dia, ou a conversa na mantinha ou uma história ou uma música. Partimos sempre de uma atividade...

- No início do dia?

- Sim...

- Mais no início do dia?

- No início do dia, sim sim sim.

### **7.2.3 Tem espaços privilegiados para esses momentos?**

- Temos o cantinho da leitura.

- E essa mantinha?

- A mantinha é o nosso cantinho da conversa, que é onde nós conversamos e onde exploramos as histórias, tudo... partimos da mantinha e do cantinho da leitura. Quando vão para essa zona e me pedem a colaboração. Por vezes são eles a contar sozinhos a história, por vezes pedem-me ajuda e eu vou explorar com eles a história.

### **7.3 Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?**

- Eu acho que é muito importante porque abre outros horizontes.

- Uma história fá-los voar, pronto a imaginação deles, não é?

### **7.4 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita? Já falámos das sílabas, por exemplo.**

- Fazemos os grafismos, para... a linguagem escrita...

*... falamos dos grafismos, a direção da escrita, diferenciamos a palavra dos números, a letra do...*

*... eu inicio aos três, quatro anos. Depois aos quatro anos, por exemplo, quando eu quero que eles comecem a identificar as letras do nome, fazemos sempre jogos onde há letras e eles vão buscar a letra que tem o nome deles escrito... depois eles vão buscar a letra que corresponde à letra, à palavra, do nome dele e depois tentam copiar. Depois arranjámos uma pasta de dentes, cada um tem o nome aí, com o seu símbolo, e, eles identificam o símbolo à palavra. Neste momento, no final dos quatro anos, já não precisam de ir buscar a pasta, já sabem escrever o nome sozinhos...*

**... de forma autónoma...**

*- Normalmente saem já a escrever, os meus, do meu grupo, costumam sair a escrever o nome completo, manuscrito, no final dos cinco anos. A não ser alguma dificuldade extra que surja.*

*- Mas, vamos gradualmente com os grafismos ... tenho 1 caixa de areia onde eles fazem o grafismo e depois copiam-no para o papel e vice-versa. Tenho papéis, tenho cartolinas com os grafismos que eles fazem na areia.*

*- Pronto vou trabalhando, vou trabalhando.*

**7.5 Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?**

*- Tenho.*

*- Também tenho vou-me regendo sempre pelas metas no final do pré-escolar.*

**- Metas, estas também continuam a ser metas de aprendizagem**

*- Eu vou tentando conseguir.*

**- Tal como as orientações não propriamente**

*- ... vinculativas ...*

**- Vinculativas exatamente...**

**7.6 Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção da Língua Portuguesa, ou é transversal?**

*- É transversal. Sim, é transversal.*

*- Temos as marcações de presenças.*

*- Isso é mais a Matemática;*

*- Temos o quadro com os nomes ou o aniversário e nome com símbolo e eles identificam o símbolo ao nome...*

**- Lá está o tal transversal a Língua Portuguesa/ Matemática.**

*- Tenho as pastas com os nomes de cada um, com símbolos. Depois eles acabam por... Sem o símbolo já identifica o nome do colega...*

**7.7 Frequenta a Biblioteca, com o grupo?**

*- Sim, nós visitamos mensalmente, quase mensalmente, a biblioteca.*

*- Eu sozinha com o meu grupo não tenho disponibilidade porque temos o autocarro. Tínhamos de nos deslocar do Alcaide mas, todos os meses, os dois grupos de jardim de infância vêm assistir à hora do conto da biblioteca.*

- Da biblioteca municipal?

- ... municipal.

- Que oportunidades daí recolhem, na área da Língua Portuguesa?

- Todas. Para já, e o facto de elas abrirem sempre as portas aos meninos que vêm, para falarem com os pais para poderem vir requisitar livros na biblioteca, mesmo que não tenham possibilidades económicas de comprar podem ir ali requisitar fazendo disso uma ponte é muito bom porque se os pais requisitarem leem histórias em casa e para mim está o trabalho facilitado. Consigo concentração para eles ouvirem as minhas histórias.

## 8. A interação da prática educativa

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- É assim, não sei se existe a todos os níveis. Nós ali temos muita preocupação de tentar que não haja um fosso muito grande. Mas, reconheço que há um fosso muito grande. Há miúdos que sentem o embate na entrada no 1 ciclo.

- Apesar de vocês terem essa preocupação

- Sim, sim.

- Apesar de não ser uma preocupação pessoal. Este ano, digamos assim, dado que o grupo ainda é mais novito e ainda não vai entrar

- Não, mas eu tive finalistas...

- ... mas preparam sempre...

- Sim. Eu tive finalistas e mesmo assim reconheço que muitos, muitos... três ou quatro que não era hábito, senti que foi muito forte o embate, não sei... nós damos a nível da Matemática até ao dez, até ao vinte se for caso disso mas na linguagem escrita, no Português, trabalhamos a memorização, trabalhamos ... mas depois as letras eles levam logo com as letras todas até dezembro e isso eles ressentem-se muito.

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- Tentamos. Não é fácil.

- Fazemos sempre reunião com o 1º ciclo. Fizemos a articulação, exato.

- Vemos sempre as lacunas, tentamos sempre que não sintam, eu tive até inclusive com a professora do 1 ciclo, falei-lhe de cada um individualmente.

- A ficha de transição é muito específica de cada um, diz mesmo que é cada um.

- Os meninos apesar de vocês estarem numa instituição que fica distante também aqui do Fundão, digamos assim, mas os meninos também têm acesso a saberem qual é a escola que vão frequentar ...

- Todos vieram visitar a escola de Santa Teresinha (Fundão - nota minha) tínhamos miúdos a vir para aqui, temos alguns a frequentar o Alcaide, fazemos atividades interligadas com a escola, conto de histórias, cantar as janeiras, vamos lá nós, vieram eles cá para... temos tentado este ano para ver se não há um fosso tão grande. Vamos a ver como vai ser o embate dos cinco anos. Os que este vão não são meus mas pronto.

**8.3 Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- Temos muitos. Temos o jornal, fizemos o jornal “Olhar Alegre” fazemos placares de identificação e fazemos sempre durante um mês ... haver sempre um trabalho extra que eles fazem, que vai para casa, para os pais saberem o que é que se está a trabalhar naquele momento na instituição.

**8.3.1 E junto da comunidade educativa?**

- Muito.

- Temos trabalhado os míscaros, a festa da flor, e aí há trabalhos, é exposição de trabalhos dos meninos. A tendinha está aberta ao público e nós estamos de serviço nesse fim de semana, para toda a comunidade educativa.

**9. Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?**

- Não. Creio que falamos de tudo.

Agradeço-lhe imenso por este contributo.

Obrigada pela colaboração.

#### ENTREVISTA AO EDUCADOR C\_4

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

##### 1. Identificação

- Idade: Quantos anos tem?

- 45

##### 2. Qual a sua situação profissional? Se é QZP; QA; Outra

- QZP

##### 3. - Quantos anos tem de serviço?

- *Vinte e dois ou vinte e três ... vinte e três....*

- Pois também é assim ...

##### 4. - Qual a sua habilitação académica inicial?

- *Primeiro fiz o Bacharelato na Escola Superior de Educação e, mais tarde, fiz o complemento de formação.*

##### 5. - Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- *Fiz o complemento de formação.*

##### 6. - Tem frequentado ações de formação contínua?

- *Sim.*

6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.

- *Sim.*

- *Houve uma que frequentei logo no primeiro ano que estive aqui no agrupamento. Foi sobre a linguística e a linguagem... a Literatura infanto-juvenil e foi uma ação de formação de que gostei bastante. Porque articulámos muito a ação com o trabalho que desenvolvemos na prática, depois no jardim.*

6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)?

- *Não, nunca.*

6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?

- *Sim.*

- além dessa...

- *essa não era só para a educação pré-escolar era para a pré-escolar e para o primeiro ciclo mas depois cada grupo fazia portanto ... a ação era dirigida...*

- E para além dessa já houve mais alguma?

- Uma em termos de biblioteca, mas também muito ligada à parte da utilização do livro e da história na prática pedagógica.

## 7. Apreciação ao processo da prática educativa

7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?

- Eu acho que as orientações e as metas são suficientes.

7.2 Então nesse caso recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para ajudarem a estruturar a prática educativa?

- Sim.

7.3 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?

- Procuo que todos os dias haja um momento em que seja destinado mais à Língua Portuguesa, embora esteja ligado às outras áreas curriculares mas gosto que haja sempre a incidência no Português. E normalmente gosto de começar o dia ou com uma história ou com uma poesia ou com uma frase e desenvolver, desenvolver, saber o significado das palavras, fazer a decomposição de frases, saber a intenção do que o autor às vezes pretende com determinada frase e pretendo que as crianças procurem sinónimos que digam as palavras que conhecem, as que não conhecem e que depois formem palavras a partir daquela frase ou que formem até pequenas histórias a partir duma outra história.

- Então, já disse que privilegia essa parte da Língua Portuguesa mais no início do dia?

- Sim... gosto de começar o dia com... com alguma coisa de Língua Portuguesa.

7.3.2 Tem espaços privilegiados, na sala, para esse momento?

- Normalmente é o tapete onde nos encontramos de manhã ou nas almofadas onde nos reunimos, marcamos as presenças e a seguir às presenças iniciamos a atividade normalmente com uma parte da Língua Portuguesa. Quando está o tempo bom fazemos isso à sombra de uma árvore ou no jardim ou até fora da escola.

7.4 Aaa... Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?

- Acho que é uma área muito importante tal como a matemática e como as expressões mas acho que é uma área que é bastante importante e que devemos trabalhar sempre.

- Pronto, aí também já tinha dito que utilizava muito esses momentos de leitura, de manhã, no início do dia e que há uma abordagem a autores diversos não quer dizer que seja sempre...

- Sim, sim e não é necessário que sejam autores que sejam exatamente destinados às crianças. Podem até ser autores para adultos mas... um texto que se tira ou um estrato.

- Até gosto também de utilizar por vezes os livros do primeiro ciclo, mesmo do terceiro e do quarto ano e outros autores, outros poetas portugueses ou até poetas da região que as crianças possam ouvir falar.

7.5 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?

- Pronto aqueles grafismos que normalmente se fazem... as crianças também sabem escrever o nome, aprendem a identificar algumas letras dentro de uma palavra ... haaam... às vezes as letras, faço as letras maiores e eles pintam as letras por dentro. Veem qual é o contorno de cada letra e às vezes de pequenas palavras porque eles começam a identificar algumas palavras. Embora isso não seja feito exatamente com a intenção de que eles aprendam já a palavra ou a letra.

- Sim também estamos só a falar de pré-requisitos, exato

**7.6 Tem em conta os domínios de natureza linguística enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo? Já referiu isso à bocadinho...**

- Sim, sim, tenho também, sim.

**7.7 Existe algum painel de trabalhos, na sala de aula, estruturado e organizado para a promoção da Língua Portuguesa?**

- Sim para a promoção do português e para a promoção das outras áreas também ... risos... para todas.

- E... pronto... normalmente gosto, afixamos todos os trabalhos que desenvolvemos tanto são de português como são das outras áreas. Não quer dizer que seja um painel só para o português e um painel só para a matemática. As coisas estão organizadas dentro do mesmo painel mas vê-se exatamente quais é que são de uma área e quais são doutra.

**7.8 Frequenta a Biblioteca, com o grupo?**

- Sim, sempre que há... sempre que podemos e sempre que há convites da biblioteca nós sempre que possível participamos.

- quando falamos de biblioteca estamos a falar ...

- Eu estou a falar da biblioteca municipal e da biblioteca da escola também, da biblioteca do agrupamento, da sede.

- E que oportunidades é que daí recolhem, na área específica da Língua Portuguesa

- Normalmente escolhemos alguns livros para depois trabalhar na escola. Temos também a caixa dos livros que vem da biblioteca, da sede do agrupamento, e que utilizamos na leitura em vai e vem. As crianças levam para casa no fim de semana. Os pais leem com eles uma história, trabalham a história e depois na segunda-feira fazem o feedback do que é que tratava a história, do que é que fizeram e até um registozinho se gostaram muito, se gostaram pouco, se não gostaram, o nome da história...

- e esse registo... então esse intercâmbio do vai e vem a casa é durante o fim de semana que acontece...

- Sim. É normalmente durante o fim de semana que é quando os pais têm mais disponibilidade para tal.

- E essa caixa dos livros, em relação ao agrupamento, também tem algum tempo preciso ou vem...?

- Não. Na biblioteca poem-nos à vontade para a utilizarmos. Quando quisermos renovar os livros levamos à biblioteca e renovamos.

## **8. A interação da prática educativa**

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- *Sim. Eu procuro logo mesmo nos três anos que comecem logo a fazer frases complexas, sempre com sujeito, verbo e complemento.*

- *Para que... se eles praticarem... se no dia-a-dia falarem com frases complexas e utilizarem um maior léxico de vocabulário possível penso que é mais fácil quando chegarem ao primeiro ciclo.*

- *Depois de passarem aquilo que dizem, escrevem e irão escrever da forma mais correta ...*

- *... mais correta dado que têm já esse treino anterior...*

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte, por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- *Sim, normalmente nos momentos de avaliação eu e a colega do primeiro ciclo... eu transmito-lhe aquilo que se está a fazer, ela por vezes dá-me assim algumas dicas dos requisitos que precisará que as crianças tenham nos primeiros dias e por vezes fazemos coisas em conjunto.*

*Nomeadamente na semana da leitura fazemos as atividades de conjunto da Língua Portuguesa. Utilizamos um livro ou uma história ou uma poesia que pode ser dinamizada por nós professoras ou pelas crianças e depois a partir daí trabalhamos a parte da linguagem, a formação de frases, a divisão silábica e depois... a seguir normalmente até podemos fazer uma atividade de expressão plástica ou um jogo de matemática, mas partindo exatamente da linguagem oral.*

- *essa facilidade também é proporcionada pela proximidade, não é? O facto de estarem no mesmo edifício...*

- *Somos vizinhas dentro do mesmo edifício.*

**8.3 Como é que promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- *Nós temos um caderninho de recados e por vezes eu peço a participação dos pais, como foi agora o caso das folhas da cerejeira. As crianças escreveram... escreveram... disseram palavras para eu escrever nas folhas e fizemos também um convite aos pais para nos ajudarem nessa tarefa. Eles levaram um convite, explicaram o que é que estavam a fazer na sala e levaram folhas de cerejeira, de papel, para que eles escrevam frases, mensagens ou palavras, para colocarmos depois na nossa cerejeira.*

**8.3.1 Então e junto da comunidade educativa também costuma haver alguma divulgação ou ... desse... de todo esse trabalho que é desenvolvido a nível de jardim de infância...**

- *Sim com as colegas, nas reuniões de departamento que falamos daquilo que andamos a desenvolver, normalmente desenvolvemos temas iguais e por vezes parecidos.... às vezes nas colaborações que fazemos no jornal do agrupamento. Enviamos aquilo que costumamos fazer, damos conta aos outros níveis de ensino e depois é esse o feedback que se tem.*

- *Às vezes os outros níveis de ensino, não estou a falar do primeiro ciclo, os outros níveis de ensino ficam admirados porque não se apercebem de que o trabalho do pré-escolar já é tão sistemático e já é tão formal. Pensavam que não era, que não era assim.*

- *E depois em exposições...*

- **Então há um reconhecimento**

- *Há. Há o reconhecimento sim e o reconhecimento da importância do pré-escolar.*

- *E da parte das colegas do primeiro ciclo acham extremamente importante que a criança frequente o pré-escolar antes de ir para o primeiro ciclo. Aliás elas dizem que se nota a diferença. Se por acaso têm uma criança que não frequentou dizem que a diferença é notória, que é muito grande.*

**9. Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, que eu não lhe tenha perguntado?**

- *Penso que não, acho que abordou todas as questões essenciais.*

- **Então agradeço-lhe imenso por este contributo e obrigada pela colaboração**

- *Sempre à disposição.*

## ENTREVISTA AO EDUCADOR E\_5

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

### 1. Identificação

Idade: Quantos anos tem?

- 52 anos

### 2. Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra

- QA

### 3. Quantos anos tem de serviço?

- 29 anos

### 4. Qual a sua habilitação académica inicial?

- É bacharelato

### 5. Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- Não

### 6. Tem frequentado ações de formação contínua?

- Sim, sempre que possível.

6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.

- Curiosamente, dentro da Língua Portuguesa já fiz várias e às expressões, às várias expressões e às TIC, porque gosto sempre de me atualizar.

6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?

- Não, inscrevi-me mas não consegui ir.

6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?

- Sim, já várias, uma das que gostei muito foi “A ler, a ler, vou aprender”, gostei imenso.

### 7. Apreciação ao processo da prática educativa

7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?

- Sim, se estivermos a dizer educação pré-escolar o ano dos 5/6 anos sim. Para os outros anos não.

7.2 Dentro do que é a prática educativa, recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?

- Sim, sempre.

7.3 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?

- *Ora como estrutura estás a referir-te ao meu trabalho.*
- **No tipo de dinâmicas, que tipo de trabalho é que costuma fazer, dentro desse âmbito da Língua Portuguesa?**
- *Dentro das histórias.*
- *Primeiro do que tudo são as nossas conversas, os diálogos, os meninos trazerem as experiências deles, as histórias, as poesias, as canções, a criação de textos com eles para os artigos do jornal.*

**7.3.1 Em que momentos privilegia a Língua Portuguesa?**

- *Geralmente é o período da manhã, apesar de estar presente todo o dia. Mas mais, mais é o período da manhã.*

**7.3.2 Tem espaços privilegiados para esses momentos?**

- *Sim, temos o cantinho da leitura e que é o cantinho das conversas do grande grupo.*

**7.4 Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?**

- *Eu acho que é importantíssimo, é fundamental.*
- *Incentivar os meninos a ler, levar livros para lerem com a família.*
- *A leitura vai ser a base de tudo.*
- *Todos os dias nós utilizamos livros sempre, os que eles trazem ou os que nós temos na escola, os que são levados pela biblioteca municipal, da biblioteca da escola do agrupamento.*

**7.5 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?**

- *Utilizamos as chamadas fichas de concretização:*
- *E o quadro preto de giz;*
- *E as conversas....*

**7.6 Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?**

- *Sim, são a base do meu trabalho.*

**7.7 Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção do Português, ou é transversal?**

- *Não, só para o Português não.*
- *Tenho 2 painéis grandes colocados na sala deste ano, 1 para as expressões, pinturas, colagens e outro para os trabalhos mais para a Língua Portuguesa e Matemática.*

**7.8 Frequenta a Biblioteca, com o grupo?**

- *Sim, vamos ouvir histórias e depois trabalhamos as histórias na nossa sala.*
- **Que oportunidades daí recolhem, na área do Português?**
- *O diálogo e a reprodução de tudo o que vimos e ouvimos em forma de desenho, colagens e recortes.*
- *Fazendo o registo do que fomos ver e as avaliações do que vamos ver.*
- **Têm uma biblioteca no cantinho dentro do jardim ou uma área específica**

- *Sim, temos um espaço dedicado ao livro e de livre acesso.*

**8. A interação da prática educativa**

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- .....

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- *Sempre, até porque trabalhamos no mesmo edifício e todas as situações servem para essa articulação.*

**8.3 Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- *Nos placares da sala, os pais podem ver os dossiês dos meninos sempre que queiram, através do blog que temos este ano na freguesia e no jornal do agrupamento. Todo o percurso do tempo que permaneceu no pré-escolar.*

**8.3.1 E junto da comunidade educativa?**

- *É feita na mesma forma para a comunidade educativa.*

**9. Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?**

- *Não. Eu acho que falei de tudo um bocadinho.*

Agradeço-lhe imenso por este contributo.

Obrigada pela colaboração.

### ENTREVISTA AO EDUCADOR F\_6

Ficha de identificação e caracterização das colaboradoras envolvidas na recolha de dados subjacentes ao estudo “A Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar”, a realizar através de entrevista, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, pela Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A entrevista, na qual vou utilizar o gravador, é confidencial e os dados ficam só para mim.

#### 1. Identificação

**Idade: Quantos anos tem?**

- *52 anos*

#### 2. Qual a sua situação profissional? QZP; QA; Outra

- *QA*

#### 3. Quantos anos tem de serviço?

- *Completo 28 faço este ano 29*

#### 4. Qual a sua habilitação académica inicial?

- *É bacharelato*

#### 5. Fez formação complementar? Qual? CESE; Complemento de Formação; Licenciatura; Mestrado; Doutoramento; Outras qualificações?

- *Fiz os complementos de formação*

#### 6. Tem frequentado ações de formação contínua?

- *Sim*

**6.1 Sim? Então de entre as ações de formação que frequentou, ao longo do seu percurso profissional, mencione as que considera mais relevantes.**

- *Posso destacar esta última das ciências que fiz no ano passado e também fiz uma de Português há dois anos.*

**6.2 Frequentou alguma ação no âmbito das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?**

- *Também fiz as da OCEPE.*

**6.3 Frequentou alguma formação que incidisse na Língua Portuguesa, para a educação pré-escolar?**

- *Fiz aquela há dois anos na Covilhã.*

#### 7. Apreciação ao processo da prática educativa

**7.1 Acha necessário a existência de um currículo específico para a educação pré-escolar?**

- *Não é necessário mas ajudava. Era uma grande ajuda nós termos orientações específicas para ... pronto, para as idades com que trabalhamos.*

**7.2 Dentro do que é a prática educativa, recorre às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a ajudarem a estruturar a prática educativa?**

- *Sim, elas são elas a base do nosso trabalho. Baseamo-nos sempre na Orientações Curriculares na planificação e no desenvolvimento do trabalho. Estas são muito abrangentes,*

*não é? Havendo um currículo era uma coisa mais específica que nos orientava de uma forma diferente.*

### **7.3 Como estrutura a intenção educativa para promover a Língua Portuguesa, junto das crianças?**

*- A intenção educativa está sempre presente; em todas as atividades que são desenvolvidas ao longo do dia... aaa... portanto é através da planificação, é através das perguntas que se fazem, das perguntas divergentes e daquilo que sai do interesse da criança e promove-se depois nas rotinas diárias.*

#### **7.3.1 Em que momentos privilegia a Língua Portuguesa?**

*- É no início do dia, na rotina ...aaa... é na... portanto quando entram para a sala, ficam na roda e aí é que nós programamos o dia, em que se conta a história, se faz a exploração da história, se faz a exploração da poesia diária. Isso é diariamente que se faz.*

#### **7.3.2 Tem espaços privilegiados para esses momentos?**

*- Tem o espaço do cantinho da leitura que é onde nós fazemos isso. Mas, também tenho ao lado um espaço da Língua Portuguesa que é onde os mais crescidinhos já vão fazendo vários jogos com letras, vão escrevendo, vão fazendo pequenas cópias com o dicionário de imagens e das palavras escritas. Portanto é um cantinho próprio também para isso.*

### **7.4 Que importância confere à abordagem da leitura no contexto da educação pré-escolar?**

*- É fundamental.*

*- É a partir da leitura e do desenvolvimento da linguagem e de tudo aquilo que acarreta que eles vão conseguir depois desenvolver todas outras áreas.*

### **7.5 Aplica algum tipo de estratégias no desenvolvimento de pré-requisitos para a linguagem escrita?**

*- As estratégias são aquelas diárias que nós fazemos para desenvolver a linguagem e para desenvolver a escrita tanto a nível do desenho que é o princípio, é o principal, e, é o primeiro, é a primeira etapa mas depois a partir daí é tudo aquilo que sai. A nível da escrita da própria palavra todos aqueles trabalhos que se quiseres eu vou-te dizendo que eu tenho aqui alguns tópicos daquilo que eu vou fazendo a nível do Português.*

*Olha, por exemplo, uma coisa que eu costumo fazer é colocar ao grupo perguntas divergentes sobre o tema, sobre o trabalho a desenvolver. A partir daí já estão a desenvolver a linguagem e a dizer aquilo que querem, que querem fazer. Que é... portanto... que no fundo é a tempestade de ideias. Surgem várias ideias e a partir daí nós vamos ver aquelas que queremos aproveitar para desenvolver o tema... aaa num determinado momento da exploração de um livro ou de um tema fazemos uma atividades, por exemplo, um livro fazemos uma atividade de pré leitura. Fazemos atividades durante a leitura e fazemos as atividades pós leitura. Isso depende depois da história, do tema ou da poesia. Ela vai ser explorada mas estes são os tópicos principais que são sempre desenvolvidos. Faço depois também, fazemos sempre, ainda hoje fizemos, por exemplo, divisão silábica de palavras com batimentos, fazemos o reconto oral de histórias, as dramatizações, isto são tudo coisinhas,*

*tudo o que envolve o português e a linguagem. A improvisação de diálogos, a salada dos contos, uma mistura de contos em que eles desenvolvem muito a imaginação e a linguagem, como seguem..., isto já entre os 4 - 5 anos. Por exemplo este ano nos 4 anos ainda não fiz isso.*

*Depois tenho por exemplo também a escrita de novas palavras com a exploração do significado e ilustração. A escrita do nome, a escrita que eu já tinha referido no tal cantinho de palavras do dicionário ilustrado. Fazemos por exemplo, quando fazemos uma história, também pode ver ali na entrada como se faz isso, o gráfico de palavras com contagem das letras, o recorte de letras de jornais e revistas, são os tais suportes que são utilizados...para além do livro, portanto, os jornais e as revistas.*

*Tudo aquilo que encontramos e em que eles podem contactar com a letra e com a palavra. As revistas ...claro, também vão contactando, contactando. Fazemos a descrição e avaliação do trabalho realizado diária e semanal. Isto também faz com que eles desenvolvam a linguagem e no fundo uma consciência daquilo que já conseguem e não conseguem fazer. Elaboração de leitura e leitura de receitas. As rotinas, como já falei, de leitura e escrita livre. Os diálogos, claro, que isso é fundamental. A leitura da tabela de dupla entrada que também é diária... marcação das faltas e das presenças e das contagens... e também depois nas tabelas, quando se fazem as tabelas de palavras, por exemplo, do nome das personagens das histórias, aí também há geralmente uma tabela de dupla entrada que também fazem essas leituras. Para além do gráfico, fazem essa leitura de tabela. Elaboração de livros, dos temas trabalhados, exploração e terminação das palavras e criação de rimas, a exploração da rima, a junção e terminação de palavras e criação de novas palavras com sentido, para eles saberem, por exemplo, se tirarmos um bocadinho no fim da palavra e juntarmos com o início de outra palavra, juntando essas duas termina... o início e o fim da palavra, será que têm sentido? Portanto jogarmos um bocado ... um bocado com o que é que provocou. Provocou uma nova palavra. Tem sentido ou não tem sentido? Então a palavra tem que ter sentido...dentro da própria frase como é que ela... tem que ter uma estrutura, a frase. Então se tem de ter uma estrutura vamos ver como é que ela para ser lida... Como é que tem de se organizar, isto faz-se através de jogos, por exemplo, com imagens e eles vão ... porque é difícil, porque não fazem uma leitura da palavra.*

**- Claro, tem de ter a associação da palavra à imagem...**

*- À imagem, vamos fazer essa leitura e vamos retirando palavras até que ponto é que têm sentido ou não, são as que eu chamo as frases com juízo... e eles jogam com isso e veem a estrutura da frase. Depois vamos introduzindo outras e vamos criando assim... e eles têm a noção da esquerda, da lateralidade, portanto que a frase inicia-se da esquerda para a direita, para fazer uma leitura, de cima para baixo, a pouco e pouco, a brincar eles vão aprendendo essas noções.*

**- Que no fundo é a Língua Portuguesa que se está a trabalhar.**

*- Sim. A exploração de adivinhas, a entrevista. As entrevistas que são feitas com eles, por exemplo, um tema sobre o Natal, sobre qualquer tema que esteja a ser trabalhado vamos...*

*ponho uma imagem e eles vão relatar aquilo que veem. Portanto, são feitas várias entrevistas ao longo do ano sobre aquilo que está a ser trabalhado. A descrição de imagens, jogar com imagens soltas e a partir dessas imagens soltas elas vão colocar no flanelógrafo e vão criando frases e histórias, também é isso. A realização e leitura de pictogramas... pronto no fundo é isso a nível do português daquilo que eu me lembro, que se vai fazendo.*

**7.6 Tem em conta os domínios, de natureza linguística, enunciados nas metas de aprendizagem, no processo educativo?**

- *Sempre a preocupação, das metas de aprendizagem ... portanto está tudo englobado*
- *...está ligado a essa parte da natureza linguística. Todos nós temos consciência que no pré-escolar não há o dito currículo obrigatório*
- *... claro mas há as... as metas também são metas de aprendizagem, e não metas curriculares, são as metas finais, não é? ... mas que estão implícitas, até porque elas basearam-se nas orientações curriculares.*
- *E baseando-se nisso, nós estamos a partir das orientações curriculares as metas estão implícitas.*
- *Tenho trabalhos diferentes mediante a idade e o nível de desenvolvimento que eles têm.*
- *Tenho 4 e 5 anos, não tenho 3 anos. Mas de qualquer das formas de acordo com o desenvolvimento deles é que eu vou vendo ou introduzindo determinadas coisas que uns não conseguem acompanhar. Só tenho uma de 5 anos sozinha e com ela é difícil de fazer isso.*

**7.7 Existe algum painel de trabalhos, sala de aula, estruturado e organizado para a promoção da Língua Portuguesa, ou é transversal?**

- *Está. Tenho dois painéis, está mesmo dividido, a linguagem e a matemática, tenho-as separadas.*

**7.8 Frequenta a Biblioteca, com o grupo?**

- *Biblioteca só a biblioteca do agrupamento quando vamos fazer aquelas visitas porque aqui não temos nenhuma, temos só a biblioteca do cantinho*  
*O cantinho da leitura.*

*Também vamos à biblioteca do agrupamento, quando há um escritor, como ainda há pouco tempo veio cá o escritor e portanto que as crianças trabalharam alguns livros do escritor e que foram depois apresentar e tiveram um encontro com o mesmo, com o próprio escritor e onde pronto, apresentaram os trabalhos desenvolvidos. - Assistimos à dramatizações e à exploração de histórias que são feitas lá.*

**- Que oportunidades daí recolhem, na área da Língua Portuguesa?**

- *Sim, é mesmo aquilo que eu tinha referido antes, que era as atividades de pré leitura também já se aqui enquadram. Pré leitura que durante a leitura que foi aqui... pronto, quando se desenvolve a atividade em si e logo após leitura a avaliação da atividade, o que se aprendeu, o que se realizou.*
- **Têm uma biblioteca no cantinho dentro do jardim ou uma área específica**
- *Uma área específica para isso.*

- Temos o baú dos livros que também vem periodicamente. Vem da biblioteca Eugénio de Andrade, a municipal, com quem fazem esse intercâmbio.

- Fazemos também intercâmbio de histórias, portanto, eles geralmente fazem histórias, dramatizações e nós vamos lá e fazemos a continuação da exploração na sala.

## **8 A interação da prática educativa**

**8.1 Reconhece haver preocupação com a apropriação da linguagem oral ou escrita aquando do processo de preparar a transição da criança para o ciclo seguinte?**

- Claro. É fundamental por isso mesmo tinha referido que há trabalhos específicos para a idade dos 5/6 anos, porque já requer uma maturidade diferente e um trabalho completamente específico para isso, tendo em conta a preparação já para o 1º ciclo.

**8.2 Garante a articulação da educação pré-escolar com o ciclo seguinte por forma a dar continuidade ao processo da aprendizagem equilibrada da criança?**

- Sim, há sempre portanto um diálogo. Nós como estamos aqui muito próximos, no mesmo edifício, é um diálogo quase diário das evoluções, das dificuldades sentidas pelas crianças e quando transitam portanto temos essa preocupação de estar presente. Para além disso há aqueles trabalhos que são sempre feitos em conjunto. Há um contar de uma história, uma leitura, portanto que é feito, há uma visita às salas do jardim por parte do 1º ciclo como do pré a visitar as atividades e faz-se dentro da própria escola com as crianças do 1º ciclo.

**8.3 Como promove a divulgação dos trabalhos, junto dos pais?**

- Portanto, a divulgação é feita através dos placares que estão afixados na entrada do jardim e que os pais têm essa preocupação e vão sempre a ver o que é que eles fizeram. É feito através do jornal do final de ano que eu apresento na reunião de pais e nas reuniões de pais, quando estão. É feito sempre um resumo daquilo que foi desenvolvido e também do dossiê individual das crianças. Há o dossiê, há os trabalhos que são arquivados e vão no final do ano, mas também há o dossiê que os acompanha desde os 3 anos, quando iniciam, até que depois saem, e só nessa altura... ele abrange todo o percurso.

**8.3.1 E junto da comunidade educativa?**

- São os pais que transmitem mais.

- Junto da comunidade educativa, quando há algum evento em que está presente o jardim, pode ser feita essa comunicação, caso contrário é mais através dos pais que ela é feita.

## **9 Para finalizar gostaria de falar sobre algum assunto, dentro desta temática, e que eu não lhe tenha perguntado?**

- Eu acho que foste muito abrangente, (risos) que se focou tudo em todos os pontos.

Agradeço-lhe imenso por este contributo.

Obrigada pela colaboração.