



Universidad de Huelva
Departamento de Educación



Universidade do Algarve
Escola Superior de
Educação e Comunicação

**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.**

Orientadores: Professor Doutor Manuel Reyes Santana
Professor Doutor José Alberto Gonçalves

Realizado por: Maria Helena Horta

Huelva, Dezembro de 2010

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata. Correndo o risco de, involuntariamente, incorrer em algum esquecimento, agradeço, de forma especial:

- Ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Reyes Santana, que, desde a primeira hora de orientação, sempre promoveu a força e ajuda necessárias, de forma competente e entusiasmante. Ainda pelas suas observações, conselhos e sugestões constantes, bem como pelo privilégio da sua amizade.

- Ao meu co-orientador, sempre presente, pela sua competente colaboração, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como pelo apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais para superar algumas dificuldades inerentes à realização do trabalho e, ainda, pelo privilégio da sua amizade.

- Às educadoras de infância e professoras do 1.º ciclo, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram, com a sua experiência e trabalho, a realização deste trabalho.

- Ao Albino Ferreira pela sua paciência e ajuda no processamento informático deste trabalho.

- À Olga Ludovico, amiga e colega, pelo apoio e permanente companheirismo na audição dos meus desabafos.

- A todos os familiares e amigos que, respeitando as minhas ausências, me iam questionando sobre o desenrolar do trabalho.

- Aos meus Avós paternos que, com todo o seu amor, serviram, desde sempre, de suporte emocional, afetivo e financeiro.

El lenguaje escrito en el proceso de transición entre la Educación Preescolar y el primer ciclo de Enseñanza Básica. Representaciones de educadoras y profesoras.

Resumen

Estudios desarrollados por diversos especialistas muestran la importancia de que el proceso de transición-articulación entre la Educación Preescolar y el primer ciclo de la Enseñanza Básica debe ser realizado de manera continua e integrada. Las transiciones entre los diferentes niveles de enseñanza son siempre momentos cruciales en la vida de las niñas y niños, de sus familias y de sus educadores y profesores, así como puntos delicados en la morfología de los sistemas educativos.

El peso de la institución de educación infantil –que, queramos o no, es diferente del de la escuela de primer ciclo – y el hecho de que los niños y niñas se vean enfrentados a problemas y desafíos cada vez más complejos, la responsabilidad de tener que aprender un conjunto de contenidos condensados en el tiempo y el esfuerzo que les ha exigido la adquisición de la lectura y la escritura (Ballús, 2010; Rodrigues, 2005; Serra, 2004) pueden hacer que este proceso no siempre sea fácil y apacible.

En este estudio, de naturaleza cualitativa e interpretativa, pretendemos conocer las concepciones sobre el proceso de transición y articulación de la educación preescolar al primer ciclo de la Enseñanza Básica que tienen las educadoras y profesoras que forman parte de los agrupamientos de escuelas comunes. Nuestros objetivos también se han orientado a conocer las principales estrategias de transición invocadas por las educadoras y profesoras como facilitadoras de la continuidad educativa, así como descubrir su posición en relación con el papel que atribuyen al abordaje del lenguaje escrito realizado en la educación preescolar en el proceso de transición al primer ciclo.

En síntesis, el estudio nos indica que el desconocimiento mutuo de los planos curriculares se constituye en una de las causas de las dificultades de coordinación entre los dos niveles educativos, lo que dificulta el éxito de la educación preescolar en el ámbito del aprendizaje futuro de la lectura y la escritura.

Palabras-clave: Educación Preescolar, primer ciclo de Enseñanza Básica, estrategias de transición, gestión curricular, lenguaje escrito.

Resumo

Estudos desenvolvidos por diferentes especialistas atestam da importância de que o processo de transição/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica deve ser realizado de forma contínua e integrada. As transições entre os diferentes níveis de ensino são sempre momentos marcantes na vida social das crianças/alunos, das famílias e dos educadores/professores que lhes assistem, assim como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos.

O peso da instituição de educação pré-escolar, quer queiramos, quer não, é diferente do da escola do 1.º ciclo e o facto das crianças se verem confrontadas com novos problemas e desafios cada vez mais complexos, com a responsabilidade de terem de aprender um conjunto de conteúdos condensados no tempo e com o esforço que lhes é exigido na aprendizagem da escrita e da leitura (Ballús, 2010; Rodrigues, 2005; Serra, 2004), poderão fazer com que este processo nem sempre seja fácil e pacífico.

No presente estudo, de natureza qualitativo-interpretativa, tentámos compreender as conceções sobre o processo de transição/articulação da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, por parte de educadoras e de professoras que fazem parte de agrupamentos de escolas comuns. Eram igualmente nossos objetivos identificar as principais estratégias de transição invocadas pelas educadoras e professoras, como sendo facilitadoras da continuidade educativa, bem como conhecer as suas posições relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, realizada na educação pré-escolar, no processo de transição/articulação para o 1.º ciclo.

Em síntese, o estudo indica-nos que o desconhecimento mútuo dos planos curriculares se afigura como uma das causas para as dificuldades de coordenação entre os dois níveis educativos, o que dificulta o sucesso da ação desenvolvida na educação pré-escolar, ao nível da aprendizagem futura da escrita e da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; Estratégias de transição entre ciclos educativos; Gestão curricular; Linguagem escrita.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	2
Resumen	3
Resumo	4
Índice Geral	5
Índice de Quadros	8
Introdução	9

1.ª PARTE – QUADRO CONCEPTUAL

Capítulo I – A Aquisição da Linguagem	14
1. Fundamentos da linguagem	14
1.1. Desenvolvimento da linguagem em interação social	15
2. Desenvolvimento da linguagem oral e aquisição da linguagem escrita	17
2.1. Relação entre linguagem oral e a linguagem escrita.....	18
Capítulo II – A Instituição Escolar e a Aquisição da Linguagem Escrita	20
1. A apreensão da linguagem escrita como construção ativa por parte da criança.....	20
1.1. A abordagem à escrita na educação pré-escolar.....	22
1.2. O papel do educador.....	23
2. A aprendizagem inicial da linguagem escrita.....	26
2.1. O papel do professor do 1.º ciclo.....	28
2.2. O desenvolvimento de competências metalinguísticas e a consciência fonológica.....	30
Capítulo III – Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
1. Enquadramento Legal.....	32
1.1. Análise comparativa dos perfis docentes e das propostas curriculares.....	34
1.2. Gestão curricular e gestão dos estabelecimentos de educação pré- escolar e do ensino básico.....	36
2. Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.....	38
2.1. Principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.....	41

2.2. (Possíveis) Causas de dificuldades de coordenação entre ambas as etapas educativas.....	42
--	----

2.-ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia.....	45
Introdução.....	45
1. Natureza do estudo.....	47
2. Questões orientadoras do estudo.....	49
3. Objetivos do estudo.....	50
4. Protagonistas e contexto do estudo.....	50
4.1. Educadoras.....	51
4.1.1. Caracterização profissional.....	52
4.1.1.1. Idade.....	52
4.1.1.2. Tempo de serviço.....	52
4.1.1.3. Formação.....	53
4.1.2. Identidade profissional.....	53
4.2. Professoras.....	55
4.2.1. Caracterização profissional.....	55
4.2.1.1. Idade.....	55
4.2.1.2. Tempo de serviço.....	55
4.2.1.3. Formação.....	56
4.2.2. Identidade profissional.....	57
3. Procedimentos metodológicos.....	58
5.1. Recolha dos dados.....	58
5.1.1. Entrevistas.....	59
5.1.1.1. Elaboração dos guiões de entrevista.....	59
A – Guião de entrevista às educadoras.....	60
B – Guião de entrevista às professoras.....	61
5.1.1.2. Realização das entrevistas.....	62
5.1.1.3. Elaboração dos protocolos das entrevistas.....	63
5.2. Tratamento dos dados.....	63
A – Análise de conteúdo das entrevistas.....	63
5.3. Sistematização e análise dos dados.....	64

Capítulo IV – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados	66
Introdução.....	66
A – Análise interpretativa das entrevistas às educadoras.....	66
1. Papel da educação pré-escolar.....	66
1.1. Significado das Orientações Curriculares.....	67
1.2. Representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual.....	68
2. Gestão curricular.....	70
2.1. Prática pedagógica.....	71
2.2. Intencionalidade educativa na abordagem à escrita.....	73
3. Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição.....	76
3.1. Importância atribuída à linguagem escrita.....	77
3.2. Representações sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar.....	78
3.3. Articulação curricular.....	79
3.4. A linguagem escrita no processo de transição.....	81
B – Análise interpretativa das entrevistas às professoras.....	82
1. Opinião sobre a educação pré-escolar.....	82
1.1. Importância atribuída à educação pré-escolar.....	82
1.2. Visão das professoras sobre o jardim de infância.....	83
2. Processo de transição.....	86
2.1. Articulação curricular.....	86
2.2. Representações sobre o processo de transição.....	87
3. Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição.....	89
3.1. Abordagem à escrita na educação pré-escolar.....	89
3.2. Representações sobre a linguagem escrita no processo de transição.....	91
3.3. Sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar.....	93
C – Perspetiva conjunta de análise dos dados.....	95
Considerações Finais	100
Referências Bibliográficas	107
Anexos (Volume próprio)	

Índice de Quadros

Quadro I – Idade.....	52
Quadro II – Tempo de serviço.....	52
Quadro III – Formação.....	53
Quadro IV – Identidade profissional.....	54
Quadro V – Idade.....	55
Quadro VI – Tempo de serviço.....	56
Quadro VII – Formação.....	56
Quadro VIII – Identidade profissional.....	57
Quadro IX – Mudanças ocorridas na educação pré-escolar.....	67
Quadro X – Representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual..	69
Quadro XI – Prática Pedagógica.....	71
Quadro XII – Intencionalidade educativa na abordagem à escrita.....	74
Quadro XIII – A linguagem escrita.....	77
Quadro XIV – Benefícios em termos de continuidade educativa.....	78
Quadro XV – Articulação curricular.....	79
Quadro XVI – A linguagem escrita no processo de transição.....	81
Quadro XVII – Importância atribuída à educação pré-escolar.....	82
Quadro XVIII – Visão das professoras sobre o jardim de infância.....	84
Quadro XIX – Articulação Curricular.....	86
Quadro XX – Representações sobre o processo de transição.....	88
Quadro XXI – Abordagem à escrita na educação pré-escolar.....	90
Quadro XXII – Representações sobre a linguagem escrita no processo de transição...	92
Quadro XXIII – Sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar.....	93

Introdução

A educação é algo de admirável, mas é bom que nos lembremos, de vez em quando, que nada do que é realmente importante saber pode ser ensinado (Oscar Wilde).

A necessidade de se conceber a educação de forma sistémica e de se pensar uma política global para a educação da criança foi reconhecida por diversos intervenientes num Seminário “A educação da criança dos 0-12 anos” promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2008.

Em Portugal, apesar de já se começar a dar mais atenção à educação pré-escolar, nomeadamente com a sua (suposta) valorização por parte do Governo e, de igual forma, com os estudos que vêm sendo desenvolvidos nesta área, consideramos, tal como Formosinho (1994; 1995), que a investigação neste campo continua a ser parca, pelo que, entre outros fatores, pouco tem contribuído para a fraca visibilidade institucional e social do jardim de infância. Apesar disso, consideramos que a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio veio, de alguma forma, contribuir para alterar esta realidade, ao decretar a constituição de agrupamentos de escolas, com vista, entre outros aspetos, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis educativos e à expansão da educação pré-escolar.

Tendo em vista o contexto educacional acima referido, de acordo com Sacristán (1997), as épocas de transição são caracterizadas por momentos em que estamos a criar algo de novo, que em nada nos será indiferente, pois prevê-se o término de uma etapa e o início de outra. Neste âmbito, Bronfenbrenner (2002) remete-nos para as relações mesossistémicas e de desenvolvimento, quando se refere aos processos interativos que atravessam os diferentes contextos (por exemplo: família, grupo de amigos, creche, jardim de infância, escola do 1.º ciclo...), chamando a atenção para o facto de que esses processos mesossistémicos, que podem tomar diferentes formas, terão efeitos diferenciados ao nível do bem-estar e desenvolvimento dos sujeitos diretamente envolvidos (Portugal, 2004). Além disso, somos alertados por Reyes Santana & Cayetano (2003) para o facto de se deverem dotar os professores de estratégias de intervenção, bem como de instrumentos de observação, que lhes permitam conhecer o ambiente (a nível micro e mesossistémico) para que possam atuar em conformidade.

As crianças, no seu processo de transição, entre a educação pré-escolar e a escola do 1.º ciclo do ensino básico, em apenas dois meses, passam do estatuto de

crianças para o estatuto de alunos. O peso da instituição escolar que, quer queiramos, quer não, é diferente, o facto de se verem confrontadas com novos problemas e desafios, cada vez mais complexos, a responsabilidade de terem que aprender um conjunto de conteúdos compactados no tempo e o esforço que lhes é exigido na aprendizagem da escrita e da leitura (Ballús, 2010; Rodrigues, 2005; Serra, 2004) poderão fazer com que este processo nem sempre seja fácil e pacífico.

Segundo alguns autores (Abrantes, 2005; Lledó & Martínez, 2007; Lobo, 1986; Nabuco, 1990; Vasconcelos, 2007; Watt, 1988; Zabalza, 2002; Zazzo, 1987), o processo de transição e a consequente adaptação que a criança vive no momento da passagem entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico constitui o processo que implica mudanças mais significativas no seu percurso escolar.

No plano pessoal, do ponto de vista da criança, passar da educação pré-escolar para o ensino básico pode ser vivido como um processo de crescimento (por ir para a escola dos “grandes”), mas também pode gerar angústia, ao ver-se como entre os mais pequenos na nova escola (López, 2007).

Neste sentido, de acordo com Rodrigues (2005), torna-se, então, 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 das competências das crianças (Marques, 2003).

Segundo um estudo efetuado por Rodrigues (2005), no domínio das diferentes disciplinas, surge sublinhada a importância atribuída às capacidades de expressão e de comunicação, no domínio da linguagem, por parte das educadoras de infância. Por outro lado, as professoras do 1º ciclo parecem mais preocupadas com as aquisições escolares do que com este tipo de competências, em particular no campo da Língua Portuguesa e da Matemática. Parece-nos, então, muito presente a imagem tradicionalmente atribuída à escola: “aprender a ler, escrever e contar”, conferindo um papel determinante a estas disciplinas relativamente a outros domínios do conhecimento.

Resultados comparáveis foram obtidos por Horta (2007), num estudo efetuado com educadoras de infância, acerca dos benefícios que estas perspetivavam sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, no qual, para a maioria das respetivas protagonistas, os benefícios considerados passavam pela promoção da capacidade de entender as regras básicas do código escrito (pré-requisitos e competências), facilitando

aprendizagens futuras no 1.º ciclo. Neste sentido, a autora viu-se confrontada com o facto de que a necessidade do desenvolvimento de pré-requisitos ainda se encontrar muito enraizada na prática de alguns educadores. No mesmo estudo, relativamente à atitude do educador, foi verificado que a disposição para «corrigir» e «ensinar» foram algumas das atitudes apontadas como forma de desenvolvimento da linguagem escrita na educação pré-escolar e que o aperfeiçoamento desta área se deve, em grande parte, à preparação das crianças para o 1.º ciclo.

Segundo Rodrigues (2005), no principal interesse da criança, estes dois níveis educativos devem procurar formas de colaboração prática e direta, assegurando a continuidade da ação educativa através da complementaridade da ação da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

No decorrer da nossa prática educativa, enquanto educadora de infância, sempre tentámos valorizar o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo de variadas formas: através do reconhecimento do espaço físico, dos professores que iriam receber as crianças, da realização de *portfolios* e/ou outros instrumentos de avaliação que acompanhassem a criança no seu processo de transição.

Quando iniciámos o nosso processo de supervisão das Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância e, posteriormente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, através de contactos informais que íamos estabelecendo com as educadoras cooperantes, pudemos aperceber-nos de que esta preocupação era partilhada também por algumas dessas colegas com quem tivemos a oportunidade de trabalhar.

Assim, foram-se-nos colocando algumas questões relativas à prática dessas educadoras, nomeadamente no que às suas representações sobre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo diz respeito, mormente no respeitante à forma como a abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar seria considerada pelos colegas do 1.º ciclo. De igual forma, tentámos compreender, por parte das professoras do 1.º ciclo por nós entrevistadas, quais as suas conceções relativamente ao processo de transição/articulação entre estes dois níveis educativos, bem como a sua posição face ao papel atribuído à exploração da linguagem escrita desenvolvida na etapa anterior. Com a concretização deste estudo, tentámos dar resposta a estas questões que se nos colocaram.

No seu conjunto, os dados que obtivemos, relativamente às diferentes questões enunciadas, possibilitaram-nos a identificação e a compreensão das conceções das educadoras e professoras protagonistas deste estudo.

De carácter essencialmente exploratório, foi o mesmo desenvolvido de acordo com uma perspetiva descritiva e holística, que entendemos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e educativos. Dada a sua natureza e o objeto de estudo, optámos, pois, por uma metodologia qualitativo-interpretativa como forma de alcançar os objetivos propostos.

Em termos estruturais, organizámos o trabalho em duas partes: a primeira comporta o quadro conceptual que o suporta e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Na tentativa de apresentar um todo coerente e sequencial, integrámos, na primeira parte, quatro capítulos e na segunda dois.

No que à primeira parte respeita, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura. Num primeiro capítulo, dedicado à aquisição da linguagem, tentámos fazer uma abordagem respeitante aos fundamentos da mesma, à importância atribuída à interação social como forma de desenvolvimento desta capacidade humana e ao desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita, bem como à relação existente entre estas duas formas de linguagem.

O segundo capítulo, intitulado «A Instituição Escolar e a Aquisição da Linguagem Escrita», aborda, essencialmente: a apreensão deste tipo de linguagem como um processo de construção ativa por parte da criança; o papel da educação pré-escolar, do educador e do professor do 1.º ciclo em todo este processo; e, ainda, a importância das competências metalinguísticas e da consciência fonológica.

Segue-se o terceiro capítulo, cujo enfoque recai sobre a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, sob vários aspetos: o enquadramento legal e normativo; a análise comparativa entre os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º ciclo e entre as propostas curriculares de um e outro destes níveis educativos; a gestão curricular e a gestão entre estes dois tipos de instituições. Tentámos, ainda, aludir às principais diferenças entre estes dois níveis educativos e, por fim, apontar algumas das (possíveis) causas para a falta de coordenação entre estas duas etapas do percurso escolar das crianças.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra o quarto e quinto capítulos. O quarto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico da investigação realizada. Como tal, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objetivos definidos, identificam-se e caracterizam-se as protagonistas do

estudo, assim como se indicam as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, procurando-se dar dos mesmos uma visão holística. Apresentamos, a finalizá-lo, uma perspetiva conjunta de análise.

Por último, nas considerações finais, procuramos não apenas sintetizar os aspetos mais significativos da investigação realizada, mas também refletir sobre todo o processo investigativo desenvolvido, assim como apresentar algumas sugestões ou pistas de trabalho para futuros estudos, que se nos afiguram como pertinentes.

Capítulo I – A Aquisição da Linguagem

1. Fundamentos da linguagem

O ser humano possui uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação. A linguagem oral apresenta-se como o sistema de representação e de expressão de sentimentos, de necessidades, de experiências e de conhecimentos (Horta, 2007; Nunes, 2009). É através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 2007a). Para Savater (2010, p. 14), a linguagem é «o mais primordial de todos os saberes e a chave de todos os outros».

Neste sentido, consideramos importante aclarar os fundamentos da linguagem, tanto na sua vertente psicológica, como sociológica.

A este propósito, Bouton (1977, p. 130), refere que

«a aquisição da linguagem não pode com efeito explicar-se pela simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas. Esta aquisição é antes de tudo função do progresso que a criança realiza na compreensão do seu meio e das relações que unem os elementos que o constituem».

Assim, assumindo as teorias desenvolvimentistas, em particular as da psicologia genética, que constituíram um marco de referência na construção de uma teoria da aprendizagem, acreditamos que é através da ação do próprio sujeito que se processa a obtenção da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, a criança, como ser ativo, é curiosa e ávida de saber, interroga-se e coloca hipóteses acerca daquilo que a rodeia, ou seja, das pessoas, dos objetos e das situações (Silva, 1991).

De acordo com Bronfenbrenner (2002), são as atividades, em que a participação do sujeito é essencialmente ativa que se revelam como potenciadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Sendo que tudo depende da relação que é estabelecida entre os sujeitos e o mundo que os rodeia (Pinheiro, 2007; Tavares, 2007).

O que pretendemos ressaltar, com esta pequena explicação, é que, para que a linguagem verbal aconteça, é necessário um ambiente social e a interação entre dois ou mais sujeitos. Nas palavras de Lopes (2010, p. 29), «é um processo complexo que implica por um lado, a exposição *passiva* à língua e por outro a exposição *activa*». Neste sentido, tentaremos compreender, de seguida, a importância do meio social na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

1.1. Desenvolvimento da linguagem em interação social

Para Vygotsky (2000), a linguagem constitui-se como um dos instrumentos básicos criados pelo homem, que assume duas funções fundamentais: a de intercâmbio social – é para comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e a de pensamento generalizante – é através da possibilidade da linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras.

De acordo com Bouton (1977, p. 123), «tudo o que antecede [a linguagem] supõe evidentemente uma interacção contínua do meio em que a criança vive» e, nos dias de hoje, não restam dúvidas de que a aquisição da linguagem humana é o resultado de um programa que é transmitido geneticamente. No entanto, a materialização desse programa parece não ser possível de acontecer se a criança não crescer imersa num ambiente social em que as trocas linguísticas ocorram, ou seja, onde falem com ela e à sua volta (Lopes, 2010; Sim-Sim, 2007a; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Ainda nesse sentido, se a hereditariedade é de suma importância, porque caracteriza a espécie a nível geral, e do ponto de vista genético transmite certas características de pais para filhos, a interação que se estabelece entre a criança, que é um ser ativo, e o meio social em que se desenvolve apresenta-se, assim, como um fator decisivo para o seu futuro. Ao contrário dos outros mamíferos, o humano nasce com o cérebro imaturo, que irá atualizando uma parte das suas possibilidades sob a ação do meio circundante (Rebelo e Diniz, 1989).

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2005, p. 114), a linguagem apresenta-se como a expressão do pensamento humano, a qual «origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança».

Neste plano, O'Grady (2005) coloca uma questão, que é o facto das crianças, desde que nascem, conseguirem aprender centenas de palavras sem ouvirem qualquer explicação sobre o significado das mesmas, sendo ainda capazes de produzir e de compreender frases de uma complexidade impressionante. Segundo o autor, aqui reside o mistério da aquisição da linguagem, que só é possível através da interação social, como o descreveremos de seguida.

Sabe-se que, em casos onde não é possível estabelecer uma relação socialmente saudável, a evolução intelectual, a aquisição da linguagem, a capacidade de

comunicação e o desenvolvimento global se veem afetados (Margenat, 2002), porque são os estímulos que a criança apreende do seu meio circundante que a despertam para a vida social e, conseqüentemente, para a aquisição da linguagem, que não é transmitida pela hereditariedade, mas sim pela sociedade.

O senso comum leva muitas pessoas a dizer que as crianças aprendem a falar imitando os adultos, traduzindo, afinal, a constatação de que as crianças só aprendem a falar se viverem numa sociedade civilizada e que aprendem o idioma que ouvem no seu dia a dia, a sua língua materna.

Neste contexto, O'Grady (2005) explica que existem dois factos sobre a aquisição da linguagem que confirmam que a imitação não é a explicação para a forma como as crianças aprendem a produzir frases:

- a) As crianças não são muito boas a imitar frases que contenham palavras que para elas são desconhecidas. Normalmente, repetem apenas aquilo que lhes é conhecido e que conseguem de facto verbalizar;
- b) Talvez porque tenham consciência de que não são muito boas nisso, as crianças nem tentam imitar frases completas, muitas vezes.

O'Grady (2005, p. 178) afirma que existe, pelo menos, uma condição externa necessária, que tem que estar presente na vida da criança antes da aquisição da linguagem: «a de que as crianças necessitam de ouvir frases que consigam compreender mesmo sem conhecerem bem a própria linguagem que tentam aprender»¹.

Cada um de nós concorda, certamente, com o facto de que o ser humano é especialmente dotado para aprender a linguagem oral, que se revela inacessível a espécies animais que não possuem o tipo de ouvidos e os centros de audição (*auditory centers*) no cérebro, tal como o humano tem. Então, onde é que tudo isto nos leva? Pelo menos, a que são necessárias determinadas capacidades que tornem possível a aprendizagem da linguagem: a interação entre a programação genética e a imersão num meio linguístico (Sim-Sim, 2007a).

São estas situações, que nos levam a considerar o desenvolvimento da linguagem em interação social, que tentaremos esclarecer melhor, fundamentando-o com as diferentes perspetivas de desenvolvimento que a seguir se apresentam.

¹ «Children need to hear sentences they can understand without knowing a lot about the language they're trying to learn» (O'Grady, 2005, p. 178).

2. Desenvolvimento da linguagem oral e aquisição da linguagem escrita

Na natureza do ser humano, é inato o seu poder de comunicação. Tanto a linguagem oral, bem como a linguagem escrita, se constituem como dois sistemas de representação e de expressão: de necessidades, de sentimentos e de experiências (Horta, 2007).

Como já o afirmámos anteriormente, é através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 2007a). É também através da linguagem que exercemos o nosso direito de cidadania. Neste sentido, o domínio da língua é o veículo de transmissão (Matta, 2001) que permite a interação entre o nosso interior e as estruturas do mundo que nos envolve, o que nos possibilita dar um sentido ao real interior e exterior (Sim-Sim, 2001).

Sempre se teve a noção de que a linguagem oral antecede a linguagem escrita, a nível de desenvolvimento, tanto histórica como culturalmente, o que é facilmente comprovado se pensarmos que a humanidade só começou a escrever uns largos milhões de anos depois de ter começado a falar (Lopes, 2004). Além disso, o facto de que qualquer sujeito (salvo deficiência grave) aprender a falar por mero contato com outros sujeitos falantes (como o mostrámos anteriormente) e que apenas um reduzidíssimo número aprende a escrever na ausência de ensino direto, permite-nos afirmar que existe uma inter-relação entre estas duas formas de linguagem (Rebelo e Atalaia, 2000; Sim-Sim, 2007a).

Assumindo, na concepção deste estudo, uma visão da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, partilhamos a tese de Riley (2004), segundo a qual tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. Salienta ainda o facto de que cada forma de linguagem (oral e escrita) apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-relação entre elas e que, «através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento, assim como as ferramentas com as quais pensam e aprendem» (op. cit., p. 42).

Também neste sentido, Kavanagh (1991, cit. por Pinto, 1998) salienta o facto de que, há alguns anos, a linguagem oral e escrita eram tidas como duas capacidades separadas e distintas uma a outra ou, ainda, como processos paralelos em diferentes

modalidades. No entanto, para os autores dos seis capítulos que constituem a obra em que este autor defende a sua teoria, existe um contínuo de linguagem (*language continuum*). Kavanagh (op. cit.) é ainda de opinião de que as capacidades de escrever e de ler (literacia) são construídas tendo por base uma boa linguagem oral adquirida na infância e nos primeiros anos de vida. A este propósito, elucida-nos Sim-Sim (2007b, p. 30), ao referir que «a linguagem oral com que a criança chega à escola é a base da linguagem escrita com que passará a confrontar-se».

2.1. Relação entre linguagem oral e linguagem escrita

Segundo alguns autores (Garton e Pratt, 1998; Lopes, 2010; Pereira e Azevedo, 2005; Rebelo e Atalaia, 2000; Rigolet, 2000), existem duas razões pelas quais a linguagem oral e a escrita devem ser estudadas conjuntamente: o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é precedente daquela, e, ao falarmos dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se obrigatório fazermos o retorno às aprendizagens anteriores, nomeadamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Assim como o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral, ou seja, uma nova forma estrutura e função da língua são apreendidas para que se possa escrever, o que, por sua vez, é adotado na fala. Uma pessoa letrada tem habilidade para falar, escrever e ler e o desenvolvimento da literacia emergente envolve as capacidades de saber como falar, escrever e ler de uma forma competente.

Outra razão significativa tem a ver com o facto de que muitos dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita são idênticos. Geralmente, poder-se-á pensar que as crianças aprendem a falar de uma forma muito mais “natural” do que aprendem a escrever, de onde se depreenderá que será necessário um ensino formal para que as crianças aprendam a escrever. Esta visão é, porém, simplista e reducionista, pois, para os dois tipos de linguagem, a oral e a escrita, a criança precisa de assistência, ou seja, do modelo de um adulto ou de outra criança mais competente. Assim, a «linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, dever ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita» (Pinto, 1998, p. 128).

Embora os mecanismos de aprendizagem possam ser diferentes, existe um elemento comum a estas aprendizagens, que é o facto de elas serem realizadas em interação com adultos e com outras crianças, ou seja, em interação social.

Ainda nesta linha de pensamento, Pinto (1998, p. 129) refere que «a leitura e a escrita, que conhecem um período próprio para a iniciação à sua aprendizagem, resultante sobretudo de desenvolvimentos intelectuais e cerebrais que lhe são característicos, nunca deveriam ser iniciados precocemente em detrimento de uma consolidação razoável do oral», para além de que um «domínio satisfatório do oral contribuirá para despertar na criança a consciência linguística indispensável ao sucesso de novas aprendizagens ligadas à linguagem (leitura e escrita)».

Sim-Sim (2007b) afirma também que o conhecimento e o uso das estruturas da língua de escolarização e a capacidade de reflexão sobre esse conhecimento demonstraram o quão determinante se apresentam na aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, quanto melhor for o desempenho linguístico da criança e quanto maior for a sua capacidade de se distanciar dessa língua para “brincar” e refletir sobre as regras gramaticais que a sustentam, maior se revelará a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de escrita (Barbeiro, 1999).

Concomitantemente, se pensarmos a médio e a longo prazo, no que ao sucesso académico das crianças diz respeito, o facto de não terem a mestria da sua língua materna poderá conduzi-las ao insucesso escolar, uma vez que todas as disciplinas utilizam a linguagem oral e escrita para transmitir conhecimentos (Barbeiro, 1999; Cruz, 2002; Lopes, 2010; Lopes, 2004; Martins, Rebelo, Atalaia, Marques & Costa, 1986; Pereira e Azevedo, 2005; Pinto, 1998; Sim-Sim, 2007b; Tavares, 2007; Vieira, 2010).

No entanto, gostaríamos ainda de ressaltar, tal como Rebelo (1990), que a aprendizagem da escrita é uma operação complexa, em que as crianças empenham a totalidade da sua experiência e saberes anteriores (desde que devidamente valorizados no processo de ensino/aprendizagem). A realização do ato de escrita em que a criança se vê confrontada com uma função complexa, que se caracteriza por uma pluralidade de fatores (fonéticos, semânticos, espaciais e motores), vai exigir bastante dela, que se encontra habituada ao mundo da oralidade, pelo que, «para passar da oralidade à escrita, terá de reorganizar toda a sua experiência verbal, o que não é fácil» (op. cit., p. 102).

Capítulo II – A Instituição Escolar e a Aquisição da Linguagem Escrita

1. A apreensão da linguagem escrita como construção ativa por parte da criança

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

Cabe aqui uma ressalva. Consideramos importante frisar que não é o ambiente que alfabetiza, nem tão pouco o facto de a criança ver mensagens escritas expostas, ou através da sua interação com o texto escrito, que produz por si um efeito alfabetizador. Segundo Weisz (1999, p. viii), «essa expressão designa, de maneira condensada, um ambiente pensado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever».

É neste ambiente alfabetizador, que circunda a criança, e com o qual ela interage, que, a partir do momento em que possui o controlo da sua motricidade fina, nomeadamente o conseguir agarrar no lápis, a criança, quase instintivamente, vai, também ela, reproduzir traços gráficos com a intenção de registar e/ou comunicar algo. O mundo que rodeia a criança é, também ele, um ambiente gráfico (Curto, Morillo & Teixidó, 2000).

Tal como deixámos expresso no Capítulo I, assumindo uma perspetiva desenvolvimentista e socioconstrutivista, acreditamos, de acordo com as teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner, que a criança é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria piagetiana postula que a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento, isto é, ela conhece e compreende o mundo através da sua ação sobre os objetos (Piaget, 1975). No entanto, o meio não atua diretamente sobre a criança, uma vez que os estímulos são transformados pelos seus sistemas de assimilação e é essa transformação que a leva a interpretar os estímulos que o meio ambiente lhe proporciona (Matta, 2001).

Segundo Vygotsky (1935/1979), a primeira infância é considerada a pré-história do desenvolvimento cultural, realçando a sua importância no desenvolvimento das

funções psíquicas superiores e defendendo que é desde muito cedo que a criança começa a distinguir as duas formas fundamentais do comportamento cultural: a utilização dos instrumentos e da linguagem humana.

Tal como Vygotsky, também Bruner (1983) irá centrar a sua atenção nos problemas do desenvolvimento cognitivo e humano, na sua relação com a aprendizagem e com o enquadramento social numa determinada cultura, sendo esta encarada como elemento determinante no processo do desenvolvimento do ser humano.

Continuando a aludir a Vygotsky (2000), explica-nos ele que a criança vai construindo o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que tem que resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, nem na educação pré-escolar, nem no 1.º ciclo, pois toda a criança tem uma pré-história, que somente psicólogos, educadores e professores pouco atentos podem ignorar.

Desde pequenas que as crianças se interrogam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, as denominadas conceções precoces sobre a linguagem escrita². Todas as investigações que se têm centrado nas conceções precoces sobre a linguagem escrita enfatizam o papel ativo da criança na apreensão das características do código alfabético (Alves Martins e Silva, 1999; Ferreiro e Teberosky, 1999).

Se as crianças aprendem a falar, falando e ouvindo falar os sujeitos que com elas interagem, do mesmo modo e, numa fase inicial, aprendem a escrever, escrevendo e interagindo com adultos ou pares mais competentes que com a linguagem escrita interagem. Importante é que a escrita seja vista e utilizada pela criança como algo interessante e com propósitos sociais que ela própria tenha idealizado (Mata, 2010; McLane, 1996; Vygotsky, 2000).

Sabemos que as crianças, aquando da sua entrada para o 1.º ciclo, já fizeram inúmeras descobertas, de reflexão e exercício sobre o funcionamento da linguagem escrita, enquanto seres ativos e sociais que são. Neste sentido, a relação da criança com a escrita é marcada pela sua descoberta, numa fase inicial, e pela aprendizagem formal, numa fase ulterior. Esta descoberta iniciou-se muito antes da entrada para a escolaridade obrigatória, através do contato com as produções escritas, visíveis, desenháveis, manipuláveis e rasgáveis, pela ação da própria criança (Barbeiro, 1999; Almeida,

² (por limitação do número de páginas do presente estudo, não nos deteremos na explicação detalhada das mesmas).

Guerreiro & Mata, 1998), tornando-se a educação pré-escolar e, nomeadamente o educador, elementos preponderantes em todo este processo.

A linguagem escrita, enquanto produto social, é também construída ativa e socialmente pela criança. Desta forma, se todas as aprendizagens ocorrem, necessariamente, num contexto social (Vasconcelos, 1999) e se o desenvolvimento do ser humano só é possível na existência de uma sociedade em que a criança se relaciona (Margenat, 2002), então a escola assume, assim, um papel fundamental enquanto contexto social de desenvolvimento, nomeadamente na apreensão e desenvolvimento da linguagem escrita.

1.1. A abordagem à escrita na educação pré-escolar

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

Foi também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (2000), que veio revolucionar a concepção do ensino que considerava que só se deveria ensinar aquilo que estivesse de acordo com o nível de desenvolvimento (pré-requisitos e conceito de maturação) das crianças. Este psicólogo, através da sua teoria, veio-nos alertar para a ineficácia de tal sistema de ensino, que só considerava uma boa prática aquela que precede o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

No que à abordagem à escrita diz respeito, salientamos, pois, a importância do educador conhecer as concepções precoces das crianças com quem trabalha, bem como do professor do 1.º ciclo, para que possam atuar na ZDP, não esquecendo que Vygotsky (2000) também critica o ensino da linguagem escrita perspetivado como uma imposição do adulto à criança, sem fundamento, a maior parte das vezes, nas necessidades reais desta e na sua própria atividade, o que se torna completamente desprovido de significado para ela.

Também Ferreiro e Teberosky (1999), que basearam o seu estudo na perspetiva psicogenética de Piaget, afirmam que copiar não é escrever e que, ao “obrigar” a criança a escrever, estamos a impedi-la de aprender, precisamente porque os erros que dá no processo de aquisição da escrita e na sua posterior aprendizagem, esta de carácter formal,

são construtivos. Ao evitar esses erros, o educador e, conseqüentemente, o professor do 1.º ciclo, estão a impedir a criança de pensar, afirmam.

A este propósito, o estudo efetuado por Fernandes (2003, p. 169), com crianças de idade pré-escolar e respetivos educadores de infância, permitiu-lhe concluir que «a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim de infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora».

Ainda uma educadora de infância (Silva, 2010), ao desenvolver um trabalho com o seu grupo de crianças entre os 4 e os 6 anos, em que, nas suas palavras, “brincaram aos rimadores”, compreendeu que existe uma grande proximidade entre a sensibilidade das crianças aos sons das palavras e a predisposição para as aprendizagens formais posteriores.

Ora, pegando nestes testemunhos, relativamente aos aspetos da aquisição da linguagem escrita de forma lúdica, desafiadora e interessante para a própria criança (Mata, 2006), somos remetidos para aquilo que deve ser prática comum no jardim de infância: o brincar muito com a linguagem oral!

1.2. O papel do educador

Com o referido anteriormente, não queremos dizer que deva existir um ensino formal na educação pré-escolar, mas que, através de atividades lúdicas, se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades fonológicas deve ser parte integrante das práticas pedagógicas na educação pré-escolar. Além disso, devem também fazer parte do processo de ensino as regras de correspondência fonema-grafema, em que a criança deve aprender a descodificar a letra escrita em contextos significativos.

Os objetivos educacionais, presentes nas planificações, na educação pré-escolar, bem como no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, devem ser definidos tendo em vista a classificação de palavras por sons, isto é, recorrendo às atividades de isolar, misturar, substituir e aumentar sons e a segmentação de palavras por sons, entre outras. Este tipo de atividades podem ser desenvolvidas através de canções, lengalengas, rimas, trava-línguas, poesias e adivinhas, por exemplo. O que importa ressaltar é que, com este tipo de estratégias, de uma forma lúdica, interessante e estimulante para as crianças, é chamada a sua atenção para as unidades mais pequenas da linguagem oral e para um aspeto crítico da sua linguagem, a base fonológica (Defior Citoler, 1993).

A mesma autora (op. cit.) defende ainda a ideia de que os métodos de ensino com enfoque fonético parecem ser os mais recomendados como métodos iniciais, porque o domínio das regras de correspondência grafema-fonema permite chegar de forma mais rápida e fácil ao reconhecimento das palavras. Enfatiza ainda que, dados os importantes avanços no conhecimento dos processos implicados na leitura, no campo do processamento fonológico, é necessário aprofundar a origem das diferenças individuais no desenvolvimento da consciência fonológica.

Neste contexto, é consensual que, na educação pré-escolar, não se deve promover um ensino formal da escrita e da leitura, mas é dever do educador, segundo o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto (Artigo 3.º, Anexo I), no âmbito da expressão e comunicação, favorecer «o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos». Neste sentido, chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica explícita no processo de aprendizagem da linguagem escrita, destacando a importância do papel do educador no desenvolvimento dessa consciência, para a posterior aprendizagem da escrita (Sim-Sim, 2007b).

Neste sentido vão as palavras de Lopes (2010), quando assinala que

«os conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos pela criança nos anos que antecedem a escolarização fazem parte de uma aprendizagem multidimensional contendo uma multiplicidade de experiências vivenciadas no mundo letrado que a rodeia, constituindo os alicerces para o sucesso nas aprendizagens formais» (p. 27).

Segundo a opinião de diversos autores, o ato educativo deve ser organizado a partir de experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhes reconheça (Silva, 1991; Mata, 2010/2006).

Sabe-se hoje que, muito antes de entrar para a 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).

Ora, é dever do educador estar atento e valorizar essas tentativas de escrita, pois, quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correta. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes (idem). Neste sentido, concorre a ideia, defendida por (Gaspar, 2010) - em que esta investigadora apresenta o

“educador vygotskiano” como aquele que permite à criança sentir-se “competente” na sua atividade -, ao fazer esta sentir que está a escrever um texto pleno de sentido e intencionalidade quando (apenas) traça rabiscos.

Neste contexto, julgamos oportuno, dada a sua pertinência, transcrever as palavras de Domínguez e Barrio (1997, p. 33):

«às vezes, a conversa permite desvendar os conhecimentos que [a criança] tem sobre esse objeto complicado que é a linguagem escrita. Para a educadora é um diálogo sério – cheio de sorrisos – e, por isso, pede explicações para fomentar na criança a articulação de um pensamento cada vez mais elaborado sobre o que ela faz e um discurso cada vez mais eficaz».³

Em Portugal, Niza e Alves Martins (1998, p. 40) corroboram esta tese, afirmando que «sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita».

Importa ainda fazer alusão ao ambiente criado na sala de atividades do jardim de infância, pois é certo que, ao proporcionar-se à criança a possibilidade de crescer num meio onde os materiais de escrita existem em abundância, observando, lendo e tentando escrever, ela desenvolverá um enorme potencial de competências no campo da literacia, para além de que as aprendizagens não formais sobre a linguagem escrita vão surgindo de forma natural, muito antes da entrada no 1.º ciclo, onde se iniciará o respetivo ensino formal (Pessanha, 2001).

Têm sido desenvolvidas experiências, currículos e atividades escolares inovadoras por Universidades que valorizam a eficiência da atividade lúdica na aprendizagem da escrita e da leitura (Horta, 2007). Está cientificamente provado que a criança desenvolve mais facilmente competências de literacia se as situações de aprendizagem tiverem um sentido e uma finalidade que lhe digam respeito. No entanto, esta atividade lúdica não deve ser salvaguardada como fonte de prazer e de espontaneidade da criança e não deve ser utilizada como panaceia do educador (Pessanha, 1997).

Em suma, na organização e gestão do ambiente educativo, assim como na organização das atividades em que a linguagem escrita esteja presente, o educador deve

³ «a veces, la conversación permite desvelar los conocimientos que [lo niño] tiene sobre ese complicado objeto que es el lenguaje escrito. Para la maestra es un dialogo serio – plagado de sonrisas – y por eso les pide explicaciones, sino para fomentar que el niño vaya articulando un pensamiento cada vez más elaborado sobre lo que hace y un discurso cada vez más eficaz» (no original).

ter em atenção a motivação intrínseca da criança, sendo o aspeto lúdico uma referência para a sua atuação (Horta, 2007; Morrow e Schickedanz, 2006; Neuman e Roskos, 1997).

Ressalvamos, desde já, que não pretendemos, com estas afirmações, criar modelos de boas práticas na educação pré-escolar, porque consideramos não ser possível copiar modelos em educação. No entanto, gostaríamos que se tornassem um contributo de reflexão dos profissionais de educação pré-escolar, sendo que o caminho a percorrer é pertença de cada um.

2. A aprendizagem inicial da linguagem escrita

A aprendizagem formal da escrita constitui um grande desafio para as crianças que entram, pela primeira vez, para a escola. Compreender como a criança ultrapassa e ganha esse desafio, bem como conhecer as consequências que implicam a perda do mesmo, torna-se imprescindível para todos os que lidam direta ou indiretamente com as crianças (Lopes, 2010). Aliás, nas palavras de Viana (2002, p. 11), «a aprendizagem da leitura (e da escrita) é um dos principais desafios que se colocam às crianças no início da escolaridade».

Durante muitos anos, pensou-se que, para uma inserção positiva na educação básica, eram necessários processos diretos de persuasão, nomeadamente no que diz respeito à iniciação à escrita, com a utilização de fichas ou exercícios gráficos. Até aos anos 80, a investigação mostrava-nos que os fatores que nos indicavam uma inserção positiva no 1.º ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais (Vasconcelos, 2007).

Segundo Cabral (2010), a década de 90 foi uma época proveitosa no que ao avanço do conhecimento sobre o processo de escrita diz respeito. A este propósito e, contrariamente ao que anteriormente se defendia, Rosa (1998), chama-nos a atenção para certos aspetos que devem ser tidos em conta, como problemas a evitar na aquisição da linguagem escrita por parte da criança. São eles: um baixo nível de consciência metacognitiva nas crianças de idade pré-escolar, uma experiência pequena ou irregular com livros e uma aprendizagem insuficiente de descodificação e recodificação fonológica. Este investigador refere, de igual forma, a ênfase que tem sido colocada no facto de, antes de iniciarem a escolaridade formal, as crianças precisarem de aprender que existem diferenças entre o que se diz e o que se escreve, que a escrita e as imagens têm funções diferentes, que as letras e os números se tornam relevantes quando

agrupados segundo algumas convenções e de que também elas poderão construir sequências escritas e/ou numéricas, com sentido.

Este panorama vai ao encontro do investigado por Defior Citoler (1993) que, estudando embora a realidade espanhola, mostrou que, na educação formal, nomeadamente no 1.º ciclo, as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita representam 4 a 10% das dificuldades de aprendizagem em geral. A leitura é uma aquisição básica, fundamental para as aprendizagens posteriores, de tal forma que os problemas específicos nela sobrevivendo condicionam o progresso escolar destas crianças (Lopes, 2010).

Assim, na escola, na fase inicial, o «aprender a ler» deve transformar-se rapidamente em «ler para aprender», sendo isto também verdade para a aprendizagem da escrita. A criança que tem dificuldades na aprendizagem da leitura ou da escrita terá dificuldades na progressão escolar e, por certo, sofrerá consequências a nível social, nomeadamente uma baixa autoestima e um baixo autoconceito (Horta, 2007).

Também Alves Martins e Silva (1999), investigadoras portuguesas, corroboram esta tese, afirmando que a alfabetização não apenas regula todo o ulterior percurso académico, como igualmente vai adequar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

Neste contexto, é reconhecido que a escola desempenha um papel fundamental e imprescindível na aprendizagem da linguagem escrita. Contrariamente à aprendizagem da linguagem oral, que a criança adquire no seu contexto socializador natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno (Sim-Sim, 2007a).

No entanto, também o ato de escrita é entendido como uma atividade social. Desta constatação decorre não apenas o facto de que se escreve na escola para comunicar, mas o sentido de que o próprio ato de escrita está regulado por um contexto social e cultural. Daí a importância da motivação para o ato de escrever, sendo necessário que se criem condições e oportunidades de escrita para as crianças, o que lhes permitirá a descoberta da importância de que o escrever pode ter para a sua vida, o que conduzirá a uma aprendizagem mais rápida (Pereira e Azevedo, 2005). Nas palavras de Leite (2009, p. 39) «a aprendizagem é favorecida se se encontrar um sentido que a justifique».

De acordo com Pereira e Azevedo (2005), devemos ter consciência de que se a função de ensinar a escrever é difícil e complexa, a sua aprendizagem também o é. É necessário que o aluno crie uma relação amigável com os escritos e que tenha confiança nas suas próprias capacidades para a tarefa. Ainda segundo estas autoras, o que a criança tem que aprender é a língua escrita. A escrita é uma atividade diferente da leitura, pois implica a produção da informação, pelo que saber ler não implica, automaticamente, saber escrever.

Para tal, é fundamental que o professor atue como mediador na construção desses saberes, não se limitando a colocar os materiais à disposição dos alunos, mas antes, criando ambientes ricos e estimulantes de aprendizagem, pois para se dar resposta ao *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2004b) é necessário assumir que as competências não se ensinam, mas antes se criam condições para a sua construção, tal como o tentaremos explicar de seguida.

2.1. O papel do professor do 1.º ciclo

No Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004b), o esclarecimento das competências a alcançar, pelo aluno, no final da educação básica, tem por referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo uma delas que o aluno deva «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (p. 15), sendo função do professor, neste caso, entre outras «organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas» (p. 19).

É defendido por alguns autores (Pereira e Azevedo, 2005; Vygotsky, 2000) que não se ensina uma criança a escrever, é ela que aprende. Neste contexto, o papel do adulto, o professor, no caso vertente será o de ajudar a criança a aprender, sobrepondo a atitude de “acompanhar” à de “ensinar”.

Para que o professor possa ativar as potencialidades de cada criança, é necessário, antes de mais, criar um ambiente educativo estimulante e agradável que possa favorecer a aprendizagem da linguagem escrita de uma forma agradável (Horta, 2007), pois sabe-se que o espaço físico e os materiais proporcionados aos alunos influenciam os seus comportamentos pedagógicos (Dempsey e Frost, 2002; Estevens, 2002; Fernandes, 2005/2004; Fernandes, 2003; Ladd e Coleman, 2002; Pereira e

Azevedo, 2005; Pessanha, 1997; Rebelo, 1990; Riley, 2004; Santos, 2001; Seifert, 2002; Wieder e Greenspan, 2002).

Desse ambiente educativo também faz parte a intenção de motivar a criança para a oralidade e para o seu contacto com o livro, proporcionando a escrita e a leitura e garantindo o seu domínio (Vieira, 2010), para além de cabendo ao professor, de igual modo, «criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes» (Ministério da Educação, 2004a, p. 139).

Assim, nas salas de aulas do 1.º ciclo, poderíamos falar de “ambientes alfabetizadores”, tal como os denominam Ferreiro e Teberosky (1999) e Moll (1996), pois, segundo estes investigadores, estamos a referir-nos a ambientes propícios à interação do aluno com a linguagem escrita, interação essa que deve ser mediada por pessoas que saibam escrever, neste caso, o professor.

Desse processo de mediação faz parte o facto de o aluno ver o professor a escrever. Segundo Pereira e Azevedo (2005, p. 24), «tão importante como ver o adulto a ler é ver o adulto a escrever. É importante que a criança possa observar o professor no acto de escrever com todas as dificuldades que este comporta».

Não podemos referir-nos ao papel do professor no processo de ensino da linguagem escrita, sem aludirmos à sua atitude nas “situações habituais”. Nas palavras daquelas autoras (op. cit., p. 84), «mais do que apostar de início na bateria de actividades propostas às crianças, o que importará acima de tudo é a mudança de atitude dos professores face às crianças. Trata-se de uma atitude normativa para uma atitude explicativa», que passamos a desenvolver:

- Aceitar as produções (livres ou orientadas) dos alunos tal como as escrevem, tentando valorizar mais os acertos do que os erros, utilizando uns e outros como fonte de informação;
- Considerar os erros como algo inerente ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e como indicadores da progressão individual;
- Considerar o erro “significativo”, que merece toda a atenção, porque a sua análise é suscetível de revelar o que constitui dificuldade para a criança;

-
- Ser capaz de entender o que se esconde de inteligência por trás do erro que parece inadmissível face à norma, tendo a preocupação de tentar compreender o raciocínio do aluno.

Em suma, o que está em causa no processo de ensino da linguagem escrita, é o apelo à ação atuante e reflexiva do professor, não podendo, sob o pretexto de um ensino ativo, remeter-se à função de mera “fonte de recursos”, quando é ele que tem de conceber as estratégias adequadas para a aquisição, por parte dos alunos, de todos os dados que lhes permitem resolver os problemas de aprendizagem da linguagem escrita.

2.2. O desenvolvimento de competências metalinguísticas e a consciência fonológica

Um dos campos de investigação que mais tem atraído investigadores, na atualidade, tem sido o desenvolvimento da consciência metalinguística. Uma vez que a linguagem escrita implica estabelecer uma relação entre a linguagem oral e o sistema gráfico que a representa que, na nossa cultura, é o sistema alfabético, muito se tem estudado sobre até que ponto a aprendizagem da linguagem escrita exige um desenvolvimento das características fonológicas da linguagem (Dominguéz & Barrio, 1997).

Face à diversidade de competências que lhe dizem respeito, e também por via da sua conexão com a leitura e a competência metalinguística, a escrita constitui a componente de competência de literacia, cujo desenvolvimento requer uma atenção especial por parte de educadores e professores (Cabral, 2010).

Numa investigação efetuada, em Portugal, por Sousa (2010), sobre a língua portuguesa e a regularidade da ortografia, envolvendo 1500 alunos, este investigador verificou que, num conjunto de ditados feitos em diferentes turmas de vários pontos do país, um terço das incorreções traduziu-se em escrever palavras de forma foneticamente correta (a escrita corresponde ao som da palavra) mas graficamente errada. Explica este investigador que tal circunstância se deve ao facto de o português ser uma língua relativamente complexa, em que um som pode ter várias correspondências escritas. Refere ainda que o Francês, o Inglês e o Português são línguas consideradas mais opacas, enquanto o finlandês, o italiano ou o espanhol se revelam idiomas mais transparentes, em que cada letra é um som, pelo que nunca somos enganados.

Aprender a escrever e a ler significa, para a criança, a apropriação de um sistema simbólico que precede a descoberta do princípio alfabético e que lhe permite a aquisição da escrita ortográfica. O domínio da escrita e da leitura acontece de forma gradual,

passando a criança aprendiz por diferentes fases, nas quais reconstrói, de forma dinâmica, as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua.

Por outras palavras, queremos com isto dizer que a aprendizagem inicial da escrita requer o desenvolvimento de competências que permitirão à criança refletir sobre a linguagem oral, tomando consciência da correspondência som-grafia. A consciência fonológica desempenha, assim, um papel fundamental na apropriação inicial da escrita. Contudo, o seu domínio exige que a criança desenvolva igualmente competências que lhe permitam refletir sobre a estrutura das palavras e da sua colocação na frase, competências que vai adquirindo gradualmente, tendo sempre por base as suas competências metalinguísticas (Lopes, 2010).

Capítulo III – Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Enquadramento Legal

No decorrer dos últimos anos, a separação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo tem-se tornado cada vez menos visível ou, pelo menos, têm sido feitos esforços nesse sentido. Em Portugal, assim como noutros países da Europa, foram tomadas medidas em diferentes níveis de intervenção, tais como: de política educativa, com a execução de recomendações às autoridades competentes e responsáveis, assim como a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a adotar, da formação de docentes, com a promoção de debates e de encontros sobre os problemas em questão; da publicação de estudos, pareceres e investigações (Abrantes, 2009; Alves e Vilhena, 2008; Azevedo, 2007b; Conselho Nacional de Educação, 2009; Gama e Castro & Rangel, 2004; Marques, 2003; Nico & Costa, 2004; Rodrigues, 2005; Silva, 2004; Zabalza, 2004); e, finalmente, a nível do ensino superior, com a adoção do processo de formação de educadores e professores à luz do processo de Bolonha, que remete, para a existência de um tronco comum de formação, na Licenciatura em Educação Básica, que abrange os três níveis de ensino (educação pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos da educação básica).

Não sendo nosso objetivo debruçarmo-nos a fundo sobre esta questão, pretendemos apenas assinalar o que tem sido feito, em termos de legislação, pois só percebendo a importância dada ao currículo na educação pré-escolar, poderemos perspetivar a sua articulação com os níveis educativos seguintes (Serra, 2004).

Especificamente em Portugal, foram tomadas medidas de fundo, das quais destacamos:

➤ A Lei 5/1973, de 25 Julho, que aprovou a reforma do sistema educativo e que passou a considerar a educação pré-escolar como parte integrante do sistema, definindo os seus objetivos e criando as Escolas de Educadores de Infância oficiais. Em 1978, foram criados os primeiros jardins de infância oficiais do Ministério da Educação, mas só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro), a educação pré-escolar foi enquadrada definitivamente no sistema educativo, através da definição dos seus objetivos genéricos, em torno da formação e do desenvolvimento equilibrado das potencialidades das crianças, a realizar

em estreita colaboração com a família. A educação pré-escolar, com a publicação da LBSE, passa a ser integrada no quadro geral do sistema educativo.

➤ A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro, que define os seus princípios gerais, pedagógicos e organizativos deste nível educativo.

➤ As Orientações Curriculares (estabelecidas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, do Ministro da Educação), que constituem o quadro de referência comum para todos os educadores da rede nacional e têm por objetivo, independentemente do modelo pedagógico utilizado pelo estabelecimento de educação pré-escolar e/ou pelo educador, garantir aprendizagens significativas às crianças. Assentam as referidas Orientações nos seguintes fundamentos, que se devem articular entre si: (i) o desenvolvimento da criança e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; (ii) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; (iii) a valorização dos saberes da criança, como fundamento de novas aprendizagens; (iv) a construção articulada do saber; (v) a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

➤ A entrada em vigor do novo sistema de gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, de onde resulta o agrupamento destes estabelecimentos de ensino, assim como a existência de um projeto educativo comum, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio), apresentando os agrupamentos de escolas como:

«Uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso».

➤ A publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, onde é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos

professores dos ensinos básico e secundário, a que se encontram subordinadas a organização dos cursos de formação inicial para estes docentes, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência.

➤ A publicação do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, onde são definidos os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

➤ A publicação da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), documento que integra os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, assim como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Considerando o enunciado da legislação publicada nos últimos anos, referente a aspetos curriculares na educação pré-escolar, poderemos entender este facto como sendo atribuída alguma importância a este assunto, na medida em que a legislação reflete a forma como os diferentes governos têm entendido esta problemática e a importância crescente que tem sido dada à mesma. Não poderemos deixar de assinalar a publicação da referida Circular, em que se denota uma efetiva preocupação com a articulação/transição entre os dois níveis de ensino.

No entanto, as pessoas não “mudam por decreto” e todos sabemos que «as regulamentações legais, embora necessárias, não produzem, por si só, as reformas. Estas, só se concretizam com o empenhamento e a participação dos actores implicados» (Homem, 2004, p. 120).

Neste sentido, Barroso (2006) e Azevedo (2007a) são unânimes ao explicarem que todas as dificuldades de articulação entre níveis de ensino dizem respeito a pessoas, a cada pessoa. A gestão destes processos de transição tem de ser local e deve ser fruto de dinâmicas de regulação sociocomunitária da educação.

1.1. Análise Comparativa dos Perfis Docentes e das Propostas Curriculares

Não é nosso propósito alongarmo-nos sobre a análise comparativa dos perfis específicos, bem como das propostas curriculares para estes dois níveis de ensino (até por limite do número de páginas deste trabalho), mas não queremos deixar de assinalar algumas das diferenças entre estas questões que, dependendo da análise que seja feita, até podem ser encaradas como pontos de aproximação entre as duas realidades,

nomeadamente no que diz respeito à abordagem e desenvolvimento da linguagem escrita.

No que ao perfil específico do educador de infância diz respeito (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), é assinalado, na integração do currículo, que o educador deve promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, bem como favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de escrita e leitura, através de atividades de exploração de materiais escritos. Deve ainda organizar atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam o desenvolvimento da capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal.

A este respeito é igualmente estabelecido, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 65), que «não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita».

Ainda em referência às metas de aprendizagem emanadas do Ministério da Educação (2010), é esperado que, no final da educação pré-escolar, as crianças disponham de um agregado de conhecimentos linguísticos que se revelem determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no seu sucesso escolar. Pela importância que lhes é atribuída, destacam-se a consciência fonológica, a capacidade de interação verbal, bem como a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Relativamente ao perfil específico do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no que a esta área diz respeito, é esperado que o professor desenvolva nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral e desenvolva a aprendizagem de competências da escrita e da leitura, mobilizando, para tal, conhecimentos científicos. Deve, de igual forma, incentivar a produção de textos escritos e integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, proporcionando a utilização de diversas estratégias de aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados. Assinalamos ainda que deve o professor promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar.

Na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004a), na componente da comunicação escrita, é assinalado, entre outros aspetos, que os alunos experimentem, ao longo deste nível de ensino, percursos integradores do que já sabem e que sejam propiciadores da descoberta da escrita e da leitura.

O que gostaríamos de assinalar, nesta análise comparativa, feita, embora, de forma superficial, é o facto de “desaparecer” nas práticas educativas do 1.º ciclo, a componente lúdica e do jogo dramático na abordagem à linguagem escrita. Ora, conhecendo bem as características das crianças de idade pré-escolar que, após dois meses do término deste nível de ensino, correspondentes às férias de verão, ingressam de imediato no 1.º ciclo, componente do ensino formal, caracteriza-se, segundo Serra (2004, p. 18), pela existência «no 1.º ano do ensino básico (...) [de] uma tendência para a diminuição do tempo dedicado ao jogo, enquanto que aumenta o tempo para a Matemática e Língua Materna».

Além disso, chamou-nos a atenção o facto de que apenas no perfil específico do professor do 1.º ciclo é assinalada a preocupação que este deve ter com a integração e articulação das aprendizagens feitas, pelo aluno, na educação pré-escolar. No entanto, não podemos deixar de referir que, mais recentemente, essa preocupação, que deve também ser sentida por parte dos educadores, vem assinalada na Circular n.º 17/ DSDC/DEPEB/2007 (Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), quando especifica que a planificação da transição das crianças deve ser elaborada de forma conjunta entre educadores e professores. Esta revela-se determinante para o sucesso da integração das crianças na escolaridade obrigatória, pelo que educadores e professores devem planear estratégias conjuntas de articulação, que passam não só pela valorização das aquisições feitas pelas crianças no jardim de infância, bem como pela familiarização com as aprendizagens formais escolares.

A este propósito, Silva (2004, p. 107) interroga-se, mesmo, se «sendo, porém, os educadores responsáveis pelas crianças antes dos professores e sabendo que a educação pré-escolar tem como papel fundamental garantir condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso, torna-se inevitável perguntar se não lhes caberá o primeiro passo?».

1.2. Gestão Curricular e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

Segundo Vasconcelos (2007, p. 45), «podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas». No contexto deste estudo, perspetivamos, tal como Serra (2004), a gestão curricular como envolvendo todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-

escolar e o 1.º ciclo, sejam atividades desenvolvidas dentro ou fora dos estabelecimentos educativos, com ou sem a presença das crianças/alunos.

Aludindo, de novo, a Vasconcelos (2007), se considerarmos a necessidade de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, a primeira coisa que os educadores e professores deverão fazer é conhecer os respetivos documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos, uma vez que estes documentos dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa (como já o salientámos no início deste capítulo). Realça ainda que uma mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação conjunta entre educadores e professores destes dois níveis educativos irá contribuir para uma harmoniosa transição.

São vários os autores que nos elucidam acerca da necessidade de assegurar a continuidade educativa no processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, o que deve passar pela construção de currículos que garantam uma efetiva progressão, sem lacunas entre as fases vividas no nível de escolaridade anterior e no seguinte (Gama e Castro & Rangel, 2004; Gairín, 2007; Lledó & Martínez del Rio, 2007; Marques, 2003; Nico & Costa, 2004; Rodrigues, 2005; Serra, 2004; Silva, 2004; Zabalza, 2004).

Por outro lado, é inegável a necessidade do professor, ao receber as crianças que transitam para o 1.º ciclo, ter um conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância, das aquisições já feitas e competências mobilizadas, de forma a adaptar a sua ação educativa, desde o início, tendo em conta a diferenciação pedagógica, ou seja, as necessidades individuais de cada aluno, numa tentativa de encontrar estratégias de continuidade quanto ao trabalho realizado no jardim de infância (Rodrigues, 2005).

Deverá a continuidade educativa (re)pensar e questionar a sua função, olhar para o currículo como um “texto aberto”, passível de se encher de significado e de sentido, em função das necessidades individuais de cada criança/aluno, e dos desafios que cada contexto escolar coloca diariamente aos educadores /professores, enquanto profissionais de uma educação de qualidade, que se espera que seja promotora de sucesso para todos.

Neste sentido, o desafio de assegurar a continuidade educativa está, essencialmente, na forma como se organiza e implementa o desenvolvimento curricular, assim como nas condições organizacionais e profissionais que o facilitam (ou não), encarando-o como um projeto aberto, flexível e integrado, que possibilite a adequação à diversidade e à melhoria das aprendizagens (Marques, 2003), tornando-se necessário

assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentada, mas sim de forma contínua e evolutiva.

Em Portugal, atualmente, todos os jardins de infância da rede pública, bem como as escolas do 1.º ciclo do ensino básico, se encontram integrados em agrupamentos de escolas (à luz do Decreto-Lei n.º 115-A/98), pelo que entendemos ser este o contexto ideal para que se verifique uma articulação/gestão curricular. Estes agrupamentos constituem-se como uma realidade educativa que integra várias instituições escolares, de diferentes níveis, que poderão estar integradas num mesmo espaço físico e/ou próximas geograficamente, havendo uma escola-sede e órgãos de gestão comuns.

O facto de existirem espaços comuns, partilhados por docentes de diferentes níveis e respetivos alunos é facilmente entendido como um fator facilitador do aparecimento de projetos educativos comuns o que, por sua vez, nos leva a pensar que também o poderá ser a nível da articulação curricular (assim o entendam educadores e professores). Reyes Santana (2003) defende a necessidade de se instaurar um *paradigma de cooperação* entre docentes, à semelhança do existente entre professores e técnicos de diferentes áreas, para dar resposta a certas necessidades educativas.

Conversas informais também poderão surgir entre os diferentes docentes, proporcionando, assim, a sua autoformação: através da troca de informações que se estabelece entre eles, é possível conhecer as práticas educativas dos outros colegas e entender como funciona o nível educativo antecedente e subsequente.

Assim, tal como Serra (2004), podemos inferir da importância da constituição dos agrupamentos de escolas para a articulação curricular espontânea e das possíveis consequências para o aparecimento de outros tipos de articulação mais elaborados. Neste caso concreto, no que à abordagem e posterior ensino/aprendizagem da linguagem escrita diz respeito.

2. Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Gimeno (2007) desenvolve os conceitos de transições sincrónicas e de transições diacrónicas, começando por explicar o que entende por transição: é o momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da natural multiplicidade, diversidade e polivalência do mundo social e cultural em que vivemos em dado momento.

Assim, para este autor, o primeiro tipo de transições, as sincrónicas, correspondem à mudança de um ambiente para outro – que ocorrem na participação de vários ambientes simultaneamente – ou seja, a passagem entre contextos diferentes, mas sempre com a

possibilidade de retorno (por exemplo, a passagem do ambiente familiar para o ambiente de trabalho, ou para o ambiente de amigos e retorno ao ambiente familiar). As transições diacrónicas são entendidas como a experiência e o momento de passar, sem poder voltar atrás, de um estágio a outro diferente, de um nicho que se perde ou que superamos para outro diferente.

Aponta estes momentos como algo que, quando acontecem, podem ser vividos com curiosidade, com ansiedade, com receio, como motivo de melhora ou como algo perdido e refere que as transições de ida sem volta (as diacrónicas) estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e ao crescimento humanos.

Zabalza (2004), por seu turno, para a etapa infantil, faz outra associação, denominando a transição entre contextos (família, componente social e escola) como transições horizontais, enquanto as transições entre níveis de escolaridade denomina-as de verticais.

Entendemos, neste quadro conceptual, que a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico é uma transição diacrónica, segundo Gimeno (2007), e vertical, de acordo com Zabalza (2004).

As transições entre os diferentes ciclos de ensino são sempre momentos marcantes na vida social das crianças/alunos, dos pais e educadores/professores, assim como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos. Tendem a estabelecer-se como processo social complexo e particular, como um provável momento de insucesso escolar e exclusão social e, ainda, como espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos (Abrantes, 2005). Este tipo de mudanças podem representar uma crise e exigem um período de adaptação (Cabanes et al., 2007).

Ao entrar para o 1.º ciclo, a criança vê-se confrontada com novos desafios e problemas, que se poderão tornar cada vez mais complexos. Torna-se premente uma resposta pronta e adequada a estas novas exigências, o que vai depender, em grande medida, das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências atuais vividas na escola (Rodrigues, 2005).

De acordo com Vasconcelos (2007), os primeiros estudos internacionais a aflorar esta temática datam de 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, em que se explicava a necessidade de organizar a escolaridade, designadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do ensino básico, com maior flexibilidade, tendo em vista um melhor processo de transição.

No decurso do processo de aprendizagem das crianças/alunos, é necessário prestar especial atenção àqueles momentos que pressupõem a incorporação de novas situações dentro do sistema educativo. Estas situações implicam uma mudança de etapa educativa e/ou mudança de escola e de grupo de colegas. São situações em que se torna necessário prever mecanismos que facilitem a continuidade, para que as crianças/alunos que estão diretamente envolvidos neste processo o vivam como algo integrado e continuado. Esta continuidade é básica para o correto desenvolvimento do processo educativo.

Neste sentido, Bermejo, Garnica & Giraldo (2006) referem que a educação pré-escolar constitui o ponto de partida para um longo processo educativo que terá continuidade nas diferentes etapas do ensino obrigatório.

Segundo alguns autores (Lledó & Martínez del Rio, 2007; Lobo, 1986; Nabuco, 1990; Watt, 1988; Zabalza, 2002; Zazzo, 1987), o processo de transição, e consequente adaptação, que a criança vive, no momento da passagem entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, implica mudanças mais significativas no seu percurso escolar, inclusivamente em termos de linguagem, como nos explica Abrantes (2005, p. 29):

«A mudança de ciclo de ensino acarreta, muito frequentemente, alterações não apenas nos níveis de exigência mas na própria forma de tratar a linguagem. Será importante compreender os modos pelos quais os actores se autonomizam de anteriores universos linguísticos e se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhe estão subjacentes e evitando abordagens demasiado estruturalistas, segundo as quais tais metamorfoses seriam impossíveis».

Trata-se, portanto, de um processo que implica mudança, insegurança e, necessariamente, um esforço para se adaptar ao que é novo, ao desconhecido (Lledó & Martínez del Rio, 2007). Como tal, os técnicos de educação, os educadores e professores, devem exercer um papel facilitador e orientador, no sentido de coordenar esforços e ações, para que a transição entre estas duas etapas não dê origem a um período excessivo de dificuldades com a adaptação a novas situações, que poderão vir a afetar negativamente a evolução pessoal e a integração social das crianças/alunos.

Desta forma, de acordo com Rodrigues (2005), torna-se, então, 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, em que estas se traduzissem numa natural evolução das capacidades e das competências das crianças (Marques, 2003).

Vasconcelos (2007) salienta ainda o facto de que é fundamental e significativo assegurar que cada transição seja bem-sucedida, tendo em vista o bem-estar social e emocional da criança, mas de igual forma, também para o seu desempenho cognitivo.

2.1. Principais Diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As épocas de transição são caracterizadas por momentos em que estamos a criar algo de novo que em nada nos será indiferente, pois prevê-se o término de uma etapa e o início de outra. Quando nos situamos no contexto educativo, isso significa crescimento pessoal, social e académico. Por outro lado, poderá significar sentimento de perda, face ao que era conhecido, e desconforto pelo que é novo, incerteza pelo desconhecido. Em qualquer dos casos, assinala-se sempre como uma mudança de *status* (López, 2007).

Segundo Zabalza (2004, p. 7), «o princípio curricular básico das transições é a continuidade»⁴ ou deveria sê-lo (acrescentamos nós).

Para Gairín (2007), os processos de transição revelam-se sempre como problemáticos, na medida em que supõem uma mudança de contexto, normativo e de orientação da formação, que incide diretamente nos processos emotivos e sociais da criança/aluno.

Consideramos importante, tal como nos indica Serra (2004, p. 14), refletir sobre:

«(...) as grandes diferenças entre estes dois níveis educativos uma vez que, apesar de se organizarem com objetivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: [entre outros aspetos] ajudar as crianças a crescer harmoniosamente».

Neste contexto, Ludovico (2008), leva-nos a refletir sobre alguns aspetos relativos à especificidade da educação pré-escolar, o que poderá, de igual modo, condicionar o processo de transição. Apesar de extensa, considerámos pertinente a transcrição do seguinte excerto do seu estudo:

“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 acção das crianças sobre determinados recursos materiais (que se encontram organizados de forma a constituírem um ambiente educativo

⁴ «el principio curricular básico de las transiciones es el de la continuidad» (no original).

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 “actividades” “ 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 actividades” (p. 34).

Outra diferença a considerar entre os dois níveis educativos em causa, é referida por Rodrigues (2005), quando se reporta à independência, da criança na educação pré-escolar *versus* a dependência comparada relativamente ao 1.º ciclo. Refere esta autora que, no jardim de infância, as educadoras por si entrevistadas, ao descreverem as preferências e os comportamentos das crianças nas atividades, revelam a importância atribuída à livre escolha e à tomada de iniciativas por parte da criança. Neste contexto, esta é encorajada a tornar-se cada vez mais independente do adulto, promovendo a sua autonomia, enquanto na escola tudo gira em torno da iniciativa do professor, que organiza e propõe as tarefas.

Em suma, quando a criança transita do jardim de infância para o 1.º ciclo, os conteúdos de aprendizagem tornam-se a prioridade e impõem-se novas formas de trabalho e de aprendizagem.

2.2. (Possíveis) Causas de Dificuldades de Coordenação entre Ambas as Etapas Educativas

Numa investigação efetuada por Rodrigues (2005, pp. 12-13), já anteriormente mencionada, esta autora conclui que «tradicionalmente isolados, desde o seu início, jardim de infância e escola básica conservam ainda modos específicos de organização e de funcionamento que os separam, tornando difícil alcançar a desejável ligação entre os dois sectores». Aponta ainda como razão, para que tal aconteça, a «existência de problemas de comunicação entre as docentes dos dois níveis» (idem, pp. 8-9), tendo constatado que as educadoras questionadas expressavam um *sentimento de perda* (como se tudo o que tinham desenvolvido com as crianças se fosse perder com a sua entrada na escola); por seu lado, as professoras do 1.º ciclo, questionadas sobre o assunto, revelavam um *sentimento de ausência* (como se o seu trabalho tivesse que se iniciar do

zero, uma vez que não conheciam o percurso efetuado pelas crianças no anterior nível de escolaridade).

De acordo com o resultado deste estudo, a autora refere que os problemas de comunicação entre os dois níveis prendem-se com: a) a falta de colaboração entre os docentes dos dois níveis; b) o desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas; c) a incompreensão e/ou a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho de cada um dos níveis.

Também num estudo efetuado por Alves & Vilhena (2008), tendo esta problemática como questão, com educadores, professores, alunos e encarregados de educação, de jardins de infância e escolas do 1.º ciclo, privados e públicos, concluíram as mesmas que não se verificaram efetivas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo. Apontam ainda o facto de não parecerem existir mecanismos/estratégias eficientes e efetivos de transição nas escolas ou agrupamentos de escolas que possam facilitar a mudança de contexto educacional das crianças.

Relativamente às questões relacionadas com a coordenação entre os dois níveis, Lledó & Martínez del Rio (2007), bem como Serra (2004), apontam as questões curriculares como primordiais. A este propósito, Serra (ibidem) explica-nos que as questões curriculares se encontram associadas normalmente à escolaridade obrigatória e que a educação pré-escolar, pelo facto de ser facultativa e não (ainda) obrigatória, e, portanto, não subordinada a um programa específico, se apresenta como que vazia de conteúdos curriculares.

Também Bermejo, Garnica & Giraldo (2006) nos apresentam alguns dos fatores que poderão causar problemas nos alunos nesta fase transitória: a) o novo método de ensino/trabalho: mais uma vez supõe a adaptação do aluno a uma nova metodologia, baseada em diferentes formas de trabalho; b) a utilização de diferentes livros escolares, de forma simultânea, pela primeira vez; c) a mudança de distribuição das crianças pelos espaços da sala: os alunos deixam de trabalhar em pequenos grupos, para o fazerem de forma individual, em forma de U ou em pares, o que supõe romper com os esquemas anteriores; d) as áreas curriculares desenvolvidas na educação pré-escolar – Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (Ministério da Educação, 1997), diversificam-se em diversas áreas como Expressão e Educação, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Moral e Religiosa (Ministério da Educação, 2004a).

Apesar destas autoras se referirem à realidade espanhola, pelo conhecimento que temos da realidade portuguesa (como educadora de infância, como supervisora das práticas pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação de Infância e como docente na Iniciação à Prática Profissional, do curso de Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Algarve), julgamos que a mesma não será muito distinta daquela.

Capítulo IV – Metodologia

Introdução

Uma investigação educativa «parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo» (Bravo, Pilar & Buendia, 1998, p. 70).

De acordo com Cohen e Manion (1990), a investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de compreensão de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem.

Desde há décadas que a possível existência de uma crise paradigmática nas perspetivas clássicas de investigação (usualmente identificadas como positivistas, quantitativas, experimentais, empírico-analíticas), em convergência com a génese de opções orientadas para a rutura – até radical – com o seu procedimento metodológico, vêm suscitando um crescente interesse por formas de conhecimento que ampliem e diversifiquem os estilos e as vias de acesso às realidades educativas. Esta situação coincide com a emergência de representações e práticas em que o propósito de analisar e/ou compreender os factos educativos se torna indissociável da sua modificação no espaço das novas necessidades e pesquisas sociais, afirmando, a propósito, Gonçalves (2000, p. 99):

«Deste modo, aos critérios positivistas da objectividade, da normatividade e da busca dos princípios ou leis gerais, suceder-se-iam os critérios qualitativos da importância do subjectivo, do singular, do individual e do contextual, dando-se, assim, corpo a um novo paradigma científico e produzindo-se alterações profundas no campo da investigação, com implicações determinantes aos diversos níveis da produção do conhecimento, designadamente no plano educativo».

O questionamento sobre a “tradição” investigativa em educação responde à necessidade de uma mudança nos diálogos que os investigadores estabelecem com as realidades que estudam, agregando várias perspectivas, tanto na delimitação dos seus problemas e questões, como na procura e na tentativa de lhes atribuir respostas (Marques, 2003).

Não há muito tempo atrás, a investigação no campo das ciências da educação era traduzida, quase exclusivamente, no desenvolvimento de uma abordagem fundamentada na tese da *ciência universal*, decalcada do postulado da *uniformidade* da natureza (Erickson, 1986), mediante critérios que apelavam à neutralidade, à experimentação, ao controlo e à predição.

A *razão instrumental* subjacente a esta postura influenciou as teorias educativas, o que levou à aplicação de uma perspectiva puramente técnica a fenómenos intimamente associados a intenções humanas complexas, levando, por conseguinte, à eliminação de elementos significativos do real, enquanto particular (Estrela, 1992; Fernandes, 2000).

Para Eisner (1985), esta visão *monotética* da educação e do papel do educador, visto como técnico, repercutiu-se na investigação educativa, colocando a tónica na predição e no controlo, assim como no desejo de descobrir leis gerais e, ainda, no crescente interesse pela medição e pela eficácia do ensino.

Contudo, da natureza multidimensional do real educativo fazem parte vertentes que não serão nunca convertíveis a essa lógica científica positivista. Na verdade, o ato educativo é uma «construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes» (Stenhouse, 1985, p. 106), sendo, de igual forma, como nos explica Estrela (1992, p. 18), «face a um horizonte de significação que o processo de pesquisa adquire sentido». Esta visão implica que se saliente o real como «todo um conjunto de relações, contextualizadas no tempo histórico e em funções de concepções particulares de espaço» (Hargreaves, 1994, p. 42), aspetos que seriam insuficientemente apreendidos numa lógica positivista estrita.

Por outro lado, as mudanças que se têm verificado nas formas de abordagem do real determinam uma rotura epistemológica com o positivismo (Bachelard, 1986). Realmente, uma visão pós-moderna do conhecimento, associada a um novo paradigma qualitativo-interpretativo, que lida com valores e não os entende separadamente dos factos, põe em causa uma verdade objetiva única e indiscutível, que defende «só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 45).

Ora, se a realidade é complexa e mutável e as estratégias para a captar e compreender não se constituem senão como meras tentativas de aproximação, realizadas por um indivíduo, que é, ele próprio, indissociável dessa realidade, e, conseqüentemente, por ela influenciado, então a «confirmação» dos factos nunca pode ser considerada como absoluta e definitivamente certa, pois estes factos assentam em interpretações e em interpretações dessas interpretações (Evers e Lakomski, 1991, p. 89).

Além disso, a adequação dos procedimentos investigativos utilizados deve ter em conta o contexto e o objeto que são passíveis de investigação, assim como as características e finalidades que lhe são inerentes. Tal como Erickson (1986) e Bogdan e Biklen (1994) referem, os estudos em educação não têm como objetivo alcançar a generalização que é defendida pelos estudos quantitativos, mas, sim, a procura de “significados” das ações humanas e a compreensão do que é único e particular.

Com base no conjunto de pressupostos explicitados e tendo presente a problemática em estudo, o presente trabalho enquadra-se no contexto do paradigma do “pensamento do professor”, entendido como processo e resultado da ação do pensamento (Shulman, 1986). O presente estudo situa-se, de igual modo, na corrente “ecológica” que, com base nos postulados “ecossistémicos”, toma em consideração a situação em si, tal como o contexto em que esta se desenrola, pois estas situações são, pela sua natureza, irrepetíveis (Reyes Santana, 2003), a fim de situar a elaboração e a (re)construção do conhecimento num quadro complexo e em evolução (Bronfenbrenner, 2002; Schulman, 1987).

Situado conceptualmente o processo de pesquisa, no presente capítulo iremos definir os objetivos a atingir, explicitar as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizar as protagonistas do estudo e apresentar as opções e os procedimentos metodológicos adotados, aspetos que passamos, de seguida, a abordar.

1. Natureza do estudo

A presente investigação constitui-se como um estudo exploratório e preliminar, a desenvolver de acordo com uma perspectiva descritiva e holística, que consideramos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e, particularmente, dos educativos. Considerando, ainda, a natureza do seu objeto e os objetivos a atingir, este estudo assume-se, pois, como de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Os estudos qualitativos de cariz fenomenológico, campo onde este se situa, tentam entender como as pessoas “veem as coisas”, no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998) e, de acordo com Erickson (1986), não é seu objetivo obter generalizações mas, antes, na sua opinião, e também na de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

O presente estudo inscreve-se, como é evidente, no quadro das ciências da educação e do desenvolvimento humano, mais concretamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, procurando estudar a importância atribuída à linguagem escrita no processo de transição entre estes dois níveis de ensino, no que à abordagem e aprendizagem deste tipo de linguagem diz respeito. Adotando uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002), acreditamos que quando a transição ecológica entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico, efetuada pela criança, ao invés de se processar solitariamente, acontece na “companhia” de algumas pessoas que se preocupam com essa transição, que quando as exigências dos dois níveis de ensino são harmonizáveis, e quando o clima criado é de conhecimento e confiança mútuos, são incrementadas as potencialidades de um desenvolvimento mais saudável a nível do microsistema.

Os resultados obtidos por Horta (2007), num estudo efetuado com educadoras de infância, acerca dos benefícios que estas perspectivavam sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar, permitem

«considerar que um desafio importante para os educadores, será o de possibilitar a continuidade educativa, no sentido de criar e aprofundar relações e espaços de conhecimento face ao trabalho que “compete” e que é desenvolvido no 1.º ciclo, bem como formas de colaboração e de cooperação que possibilitem uma gestão flexível dos respectivos currículos e a sua efectiva articulação. Só deste modo o jardim de infância será, de facto, o primeiro passo no processo de aprendizagem ao longo da vida. O sucesso da educação pré-escolar e a predisposição das crianças para aprenderem a escrever e, posteriormente, a ler, depende muito do modo como a sua acção for continuada no 1.º ciclo, pelo que consideramos fundamental articular as mudanças da primeira com as mudanças que vão sendo introduzidas no segundo» (p. 172).

Segundo Rodrigues (2005), no principal interesse da criança, estes dois níveis educativos devem procurar formas de colaboração prática e direta, assegurando a

continuidade da ação educativa através da complementaridade da ação da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Tal como já o evidenciámos no período introdutório deste estudo, quando, em termos profissionais, iniciámos o nosso processo de supervisão das Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância, pudemo-nos aperceber, através de contactos informais que íamos estabelecendo com as educadoras cooperantes, de que esta preocupação era também partilhada por algumas dessas colegas com quem tivemos a oportunidade de trabalhar.

Deste modo, foram-se-nos colocando algumas questões relativas à prática dessas educadoras, nomeadamente no que às suas representações sobre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo diz respeito, às quais tentaremos dar resposta com a realização deste estudo.

De alguma forma, estando o problema a tratar, clarificado, colocou-se-nos a seguinte grande questão:

- Se o princípio da criação dos Agrupamentos (Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio) é o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos, a articulação entre níveis de ensino faz todo o sentido, nomeadamente no que à linguagem escrita diz respeito. Que estratégias se utilizam para o efeito?

A propósito da questão enunciada, que se constitui como ponto de partida, foi nossa preocupação definir, o mais exatamente possível, o objeto da investigação, isto é, identificar o que se procura compreender melhor, tendo subjacente uma reflexão teórica fundamentada acerca dos modelos que poderão servir de matriz à análise e interpretação dos dados.

2. Questões orientadoras do estudo

A questão de partida, anteriormente enunciada, aliada à reflexão feita sobre a observação realizada em contexto de supervisão, levaram-nos a colocar as questões seguintes, que dão corpo às interrogações que configuram o nosso interesse investigativo e que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

- Que representações têm os educadores sobre os processos de transição/articulação entre os dois contextos educativos?
- Que representações têm os professores sobre os processos de transição/articulação entre os dois contextos educativos?

-
- Será que as representações dos educadores/professores convergem ou afastam-se? Se sim, em que aspeto(s)?
 - Que estratégias de transição são privilegiadas pelos educadores?
 - Que estratégias de transição são privilegiadas pelos professores?
 - Qual o peso que a abordagem da linguagem escrita tem, nas potenciais estratégias de transição, por parte dos educadores?
 - Qual o peso que a abordagem da linguagem escrita na educação pré-escolar tem nas práticas educativas dos professores do 1.º ciclo?

Estas foram as questões que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, as quais foram, por isso, determinantes na construção do quadro conceptual e teórico que sustenta este trabalho e, necessariamente, ao do seu quadro teórico-metodológico.

3. Objetivos do estudo

Tendo em consideração o objeto deste estudo e a sua natureza, definem-se como seus objetivos:

- Compreender as conceções dos educadores sobre o processo de transição/articulação com o 1.º ciclo.
- Compreender as conceções dos professores sobre o processo de transição/articulação com o 1.º ciclo.
- Identificar as principais estratégias de transição evocadas por educadores e professores, como sendo facilitadoras da continuidade educativa.
- Conhecer a posição dos educadores relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, no processo de transição/articulação com o 1.º ciclo.
- Conhecer a posição dos professores relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, para o processo de transição/articulação para o 1.º ciclo.

4. Protagonistas e contexto do estudo

A escolha das protagonistas do estudo teve a ver, sobretudo, com o facto das mesmas, neste caso, as educadoras, serem supervisoras cooperantes do 4.º ano da

Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, no ano letivo 2009/2010, fazendo parte do grupo de educadoras que, semanalmente, contactavam com a investigadora, ou seja, que faziam parte do seu “contexto de trabalho”, tendo, assim presente, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), que o ambiente natural, é a fonte direta de dados da investigação qualitativa. Considerámos, ainda, assim como Loureiro (2001, p. 105), que «as práticas e os modos de ver dos sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem».

Mais acresce que as educadoras selecionadas desempenham funções em Agrupamentos Verticais, tendo a seu cargo grupos de crianças cujas idades rondavam os 5/6 anos.

Salientamos, ainda, o clima de confiança mútua existente entre a investigadora e as protagonistas do estudo, o qual facilita, de acordo com Gonçalves (1997, p. 97), «a validade da investigação [que deverá] ser prevenida pelo estabelecimento (...) de um clima de confiança, que possibilite [ao sujeito] expressar-se livremente e sem constrangimentos», o que deverá começar com a recolha dos dados e continuar no decurso do seu processo de devolução aos protagonistas do estudo.

4.1. Educadoras

As três educadoras protagonistas do estudo, a que se atribuíram o nome de código de Cinha, Madalena e Manuela, trabalham: uma, num jardim de infância no centro de uma cidade do sotavento algarvio, com três salas, localizado num espaço contíguo à escola do 1.º Ciclo; outra, num jardim de infância no centro de uma vila, na zona da serra algarvia, com quatro salas, localizado, de igual forma, num espaço contíguo à escola do 1.º ciclo; por fim, a última educadora, num jardim de infância no centro da vila (muito próximo do anterior), na zona da serra algarvia, com quatro salas, localizado num espaço comum e partilhado com uma escola do 1.º ciclo. Estes dois últimos jardins de infância pertencem ao mesmo agrupamento de escolas.

O primeiro tema que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas às educadoras, foi o que se reporta a “Dados de carácter geral” de cada uma das entrevistadas, que compreende as categorias ‘Caracterização profissional’ e ‘Identidade Profissional’, sendo estas constituídas por várias subcategorias, que

analisaremos de seguida, para a caracterização das educadoras que participaram no estudo.

De um modo geral, podemos afirmar que este primeiro tema diz respeito à contextualização das educadoras enquanto profissionais, tanto no que se refere à sua idade, como à sua experiência e percurso profissional.

4.1.1. Caracterização profissional

A categoria “Caracterização profissional” compreende três subcategorias. Por considerarmos que facilita a leitura dos dados, optámos por apresentar as subcategorias ‘Idade’ e ‘Tempo de serviço’ de forma individual e discriminada. A subcategoria ‘Formação’ será analisada *de per si*.

4.1.1.1. Idade

Os dados referentes à idade das educadoras, por nós entrevistadas, encontram-se sistematizados no Quadro I.

Quadro I – Idade

Indicadores	Unidades de sentido
<i>(...) 46 anos (...)</i>	1
<i>(...) 43 anos (...)</i>	1
<i>(...) 51 anos (...)</i>	1
Total	3

Como se pode verificar pela leitura do Quadro I, a idade das educadoras entrevistadas varia entre os 43 e os 51 anos, o que já lhes permite ter algum tempo de serviço e, portanto, de experiência profissional docente.

4.1.1.2. Tempo de serviço

No que ao tempo de serviço diz respeito, os dados encontram-se sistematizados no Quadro II.

Quadro II – Tempo de serviço

Indicadores	Unidades de sentido
<i>(...) Faço 25 em Outubro (...)</i>	1
<i>(...) 20 anos de serviço (...)</i>	1
<i>(...) 26 anos de serviço completos. Este é o 27.º (...)</i>	1
Total	3

Pela leitura do quadro, facilmente se depreende que estas educadoras já contam com algum tempo de serviço e experiência educativa, pois esse tempo varia entre os 20 e os 26 anos de trabalho letivo.

4.1.1.3. Formação

Reportando-nos à formação profissional das três entrevistadas, consideremos os dados sistematizados no Quadro III.

Quadro III – Formação

Subcategoria	Indicadores/ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Formação	Bacharelato	1	1	1	3
	Complemento de formação	1	1	1	3
	Curso [médio de 4 anos]		1		1

Como se pode verificar pela análise do Quadro III, na altura em que as educadoras realizaram a sua formação inicial, os cursos eram de bacharelato (3 ocorrências), pelo que, posteriormente, todas elas tiraram os cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, o que lhes deu equivalência à licenciatura.

4.1.2. Identidade profissional

Os indicadores integrados no âmbito desta categoria de análise foram organizados em três subcategorias: percurso profissional, aspetos mais marcantes desse percurso e experiência profissional (Quadro IV).

É de sublinhar que apenas duas das entrevistadas fizeram afirmações que puderam ser englobadas nas duas primeiras subcategorias.

Relativamente ao seu percurso profissional, tanto a educadora Madalena como a educadora Manuela trabalharam em diversas localidades (15 ocorrências) até ficarem (há alguns anos) nos jardins de infância em que se encontram atualmente. Também estas duas educadoras desenvolveram funções de coordenação nos locais onde se encontram.

Quadro IV – Identidade profissional

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Percurso profissional	Diversas localidades		11	4	15
	Funções de coordenação		1	1	2
Aspetos mais marcantes desse percurso	Trabalho com a comunidade educativa		3	2	5
	Apoios educativos		1		1
	Intercâmbio internacional			1	1
Experiência profissional	Jardim de infância	2		1	3
	Atividades de Tempos Livres (ATL)	1			1
	Apoios Educativos		1		1

Quando questionadas sobre os aspetos mais marcantes desse percurso, ambas foram unânimes em afirmar que o que mais as marcou foi o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa, em especial a Madalena:

(...) [Nos Açores] (...) Foi uma experiência muito boa, foi espetacular, havia uma grande proximidade com a família, havia...tudo o que era coletividades, em zonas pequenas tem um peso enorme, tremendo (...);

(...) [nos Açores] então fazíamos coisas muito giras (...) envolvia assim a comunidade toda, havia uma grande envolvimento (...);

(...) adorei estar no Montijo (...) Foram dois anos espetaculares, em que havia uma parceria muito forte entre a Autarquia, entre a equipa dos Apoios Educativos da rede pública e o jardim de Infância da Cercima (...).

De igual modo, a Manuela salienta:

(...) E uma quermesse que também fizemos um ano. Conseguimos, com essa quermesse e com a ajuda dos pais, comprar o computador para a escola. Foi o primeiro computador em São Brás nas escolas (...).

No que à experiência profissional diz respeito, duas das educadoras (3 ocorrências) desenvolveram, e desenvolvem, as suas atividades em contexto de jardim de infância. Relativamente à Madalena não há nenhum indicador que o declare, mas apercebemo-nos pelo seu discurso que, exceto o ano letivo em que esteve em contexto de apoios educativos, exerceu sempre a sua atividade em jardim de infância. Apenas a Cinha trabalhou em contexto de ATL [Atividades de Tempos Livres], durante um ano letivo.

4.2. Professoras

Foram também protagonistas do estudo, as três professoras que fazem parte dos Agrupamentos a que pertencem as educadoras entrevistadas, tendo a seu cargo grupos de crianças que frequentavam o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e que, para que fosse garantido o seu anonimato, atribuíram-se os nomes de código de Maria, Catarina e Ana. Seguidamente, passamos a caracterizá-las, em termos profissionais, de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas, sistematizados nas categorias “Caracterização profissional” e “Identidade profissional”.

4.2.1. Caracterização profissional

A categoria “Caracterização profissional” compreende três subcategorias: ‘idade’, ‘tempo de serviço’ e ‘formação’, que passaremos de imediato a analisar interpretativamente.

4.2.1.1. Idade

Os dados referentes à idade das professoras, por nós entrevistadas, encontram-se sistematizados no Quadro V.

Quadro V – Idade

Indicadores	Unidades de sentido
<i>(...) 43 anos (...)</i>	1
<i>(...) 35 anos (...)</i>	1
<i>(...) 51 anos (...)</i>	1
Total	3

Como se pode verificar pela leitura do Quadro V, a idade das professoras entrevistadas varia entre os 43 e os 51 anos, o que, tal como no caso das educadoras, lhes permite ter algum tempo de serviço e, conseqüentemente, uma experiência educativa digna de registo.

4.2.1.2. Tempo de serviço

No que ao tempo de serviço diz respeito, os dados encontram-se sistematizados no Quadro VI.

Quadro VI – Tempo de serviço

Indicadores	Unidades de sentido
<i>(...) estou no 10.º ano de serviço (...)</i>	1
<i>(...) 12 anos de serviço (...)</i>	1
<i>(...) 30 [anos] de serviço (...)</i>	1
Total	3

Pela leitura feita ao Quadro VI, concluímos que estas professoras já contam um considerável de tempo de serviço, que varia entre os 10 e os 30 anos, o que se traduz numa experiência educativa de assinalar.

4.2.1.3. Formação

Reportando-nos, agora, à formação das professoras entrevistadas, centremo-nos, de imediato, na análise dos dados do Quadro VII.

Quadro VII – Formação

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Formação	Bacharelato	1		1	2
	Licenciatura/Complemento de formação	1	1	1	3
	Outras formações	1			1

Como se pode verificar, pela análise do Quadro VII, todas as professoras têm como formação a Licenciatura (3 ocorrências), embora tenham tido percursos formativos diferentes. As professoras Maria e Ana tiraram o bacharelato, a primeira numa Escola Superior de Educação e a segunda numa antiga Escola do Magistério Primário. Posteriormente, obtiveram a licenciatura: a Maria através do Curso de Complemento de Formação em Gestão e Administração Escolar e a Ana fez um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, na vertente de Dificuldades de Aprendizagem.

Por seu turno, a Catarina, fez uma licenciatura bivalente de base (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico), tal como as suas palavras o exprimem:

(...) Tirei na Universidade do Algarve, na Escola Superior de Educação, foram 4 anos. Sou da variante de Matemática/Ciências (...) fiz estágio no 1.º ciclo, fiz estágio no 2.º ciclo. Gostei mais do 1.º ciclo, por isso enveredei pelo 1.º ciclo (...).

Ainda a Maria fez outras formações na sua área, a saber:

(...) *fiz diferentes formações: fiz Matemática, fiz Estudo do Meio, não fiz a de Português, porque precisava de descansar também este ano (...).*

4.2.2. Identidade profissional

Os indicadores integrados no âmbito da categoria de análise “Identidade profissional” foram sistematizados em duas subcategorias: ‘percurso profissional’ e ‘aspetos mais marcantes desse percurso’.

Quadro VIII – Identidade profissional

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Percurso profissional	Contexto 1.º Ciclo	1	1	1	3
	Outros Contextos	1	1		2
	Ensino especial			1	1
Aspetos mais marcantes desse percurso	Estágio	1			1
	Experiências diferentes	1	1		2

Relativamente ao seu percurso profissional, as três professoras entrevistadas iniciaram a sua atividade em contexto de 1.º ciclo (3 ocorrências), sendo que, no decorrer da sua carreira, tiveram as três experiências diferentes.

A Maria trabalhou 5 anos num Sindicato mas, nas suas palavras, (...) *sempre com muito desejo de voltar [para o 1.º ciclo] (...)*, enquanto a Catarina esteve um ano destacada num asilo, enquanto a Ana esteve alguns anos no ensino especial, como nos diz no seguinte excerto da sua entrevista:

(...) *Trabalhei 6 anos no ensino regular, no início da carreira, depois interrompi, fiz vínculo de seguida em ensino especial, e este é o quarto que estou de novo em ensino regular (...).*

Quando questionadas sobre os aspetos mais marcantes desse percurso, apenas duas das entrevistadas fizeram afirmações que podem ser englobadas nesta subcategoria. As professoras Maria e Catarina são unânimes em afirmar que o que mais as marcou foram mesmo as experiências que tiveram em diferentes contextos. A Maria, apesar de ainda se reportar à sua formação inicial, também se disse muito marcada pelo seu estágio, como o testemunha:

(...) foi o que me marcou muito, realmente, foi mesmo o estágio. Esse estágio foi muito importante (...).

E ainda pela sua experiência não letiva, como nesta passagem do seu discurso assegura:

(...) [a experiência no Sindicato] marcou, pronto. Que a gente aprende, outras realidades também nos fazem aprender (...).

Enquanto, por seu lado, a Catarina afirma:

(...) pela experiência [no asilo] foi agradável, mas a situação de escola, para mim...com colegas e (...) É, é. Sem dúvida [onde se sente realizada] (...).

5. Procedimentos metodológicos

Numa primeira fase, pretendemos conhecer as perspetivas das educadoras acerca da abordagem à escrita na educação pré-escolar e, especificamente, sobre o papel da abordagem à escrita no processo de transição/articulação para o 1.º ciclo.

Numa segunda fase, tivemos em vista conhecer como as professoras do 1.º ciclo perspetivavam o papel da abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar, em particular no processo de transição/articulação entre estes dois contextos educativos.

Para tal, recorreremos à entrevista, por considerarmos, tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 134), que esta é «utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo».

5.1. Recolha dos dados

Definido o estudo, em termos de objeto, protagonistas e objetivos e concebido o mesmo do ponto de vista metodológico, houve que estabelecer o modo de obter os dados necessários à consecução dos respetivos objetivos, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

Como nos explica Ferreira (1990, p. 165), «todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas». Tendo em conta que um dos objetivos deste estudo é a compreensão das representações das educadoras e das professoras do 1.º ciclo, no que à abordagem à escrita no processo de transição/articulação diz respeito, as suas respostas referem-se a opiniões, percepções e

conceções, fenómenos de difícil observação, porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione e Matalon, 1993), pelo que, neste caso, a entrevista se configura como a melhor técnica de recolha de dados.

5.1.1. Entrevistas

Ponderados todos estes aspetos, para a recolha dos dados, recorreremos, como já foi referido, à técnica da entrevista, na sua modalidade de semi-diretiva ou semiestruturada, em que o entrevistador domina os temas sobre os quais pretende obter respostas por parte dos entrevistados, mas em que a ordem e a forma como os apresentará são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para a condução da entrevista (Fontana e Frey, 2000; Ghiglione e Matalon, 1993).

A entrevista semiestruturada constitui, de igual modo, uma técnica que possibilita «a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo» (Estrela, 1994, p. 342) e, ainda, «recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos» (Léssard-Hébert et al., 1994, p. 160), o que nos permitiu não apenas a obtenção de informação sobre o real, mas também algum conhecimento dos quadros conceptuais das educadoras cooperantes que participaram no presente estudo.

A opção por este tipo de entrevista teve também a ver com o facto de estarmos conscientes de que «uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante (Bell, 1997, p. 121) procurando, desta forma, *escutar* as entrevistadas (Gonçalves, 1992), mas obedecendo aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995) para a sua concretização. Deste modo, tentámos não “dirigir” a entrevista, não limitar as respostas das entrevistadas e não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-as a esclarecer conceitos e situações concretas.

5.1.1.1. Elaboração dos guiões de entrevista

A preparação das entrevistas deve ser feita de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão na sua elaboração. Assim, delineados os respetivos objetivos, construímos um guião orientador que, pela sua maleabilidade, permitisse, por um lado,

um aprofundamento das questões levantadas e, por outro, a introdução de novas questões (questões de reforço), para que, deixando as entrevistadas expressar-se livremente, os objetivos pretendidos fossem efetivamente alcançados. Na verdade, como refere Estrela (1994), a definição clara dos objetivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adotar.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado.

Com o objetivo de testar o guião de entrevista inicialmente elaborado (Anexo I), foi realizada uma primeira entrevista a uma educadora de infância. Após uma audição crítica feita ao seu conteúdo, sentiu-se a necessidade de eliminar três questões, no sentido de ajustar o referido guião (Anexo II). Após o aperfeiçoamento do guião, procedeu-se às demais entrevistas.

Igual processo se verificou quanto ao guião de entrevista das professoras do 1.º ciclo, em que foi realizada uma primeira entrevista a uma professora. Depois de feita a sua audição crítica, realizaram-se as restantes entrevistas, não se tendo havido necessidade de fazer qualquer alteração neste guião.

A – Guião de entrevista às Educadoras

A entrevista tinha como tema “a linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – representações de educadoras de infância” e como objetivo geral “conhecer a perspetiva das educadoras selecionadas, acerca da importância que atribuem à linguagem escrita no processo de transição entre os dois contextos educativos”.

O guião (Anexo II) é formado por cinco blocos que, embora diferenciados, visam a possibilidade de uma organização lógica do discurso das entrevistadas e que passamos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Com este primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e os seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Recolha de dados de carácter geral

Visava recolher alguns elementos que permitissem caracterizar o percurso profissional das educadoras.

BLOCO C – Opinião das entrevistadas sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar

Pretendia-se conhecer as representações das entrevistadas sobre as mudanças ocorridas na educação pré-escolar, assim como as suas representações acerca do papel da educação pré-escolar no contexto atual.

BLOCO D – Representações das entrevistadas sobre a gestão curricular

Era nosso objectivo identificar a intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica.

BLOCO E – Representações das entrevistadas sobre a importância da linguagem escrita na educação pré-escolar

Com o último bloco, tivemos em vista conhecer as conceções das entrevistadas sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar, assim como identificar estratégias possíveis de transição/articulação entre os dois contextos, e ainda desocultar sentimentos e crenças relativamente à linguagem escrita.

B – Guião de entrevista às Professoras

Esta entrevista teve como tema “a linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – representações de professoras do 1.º ciclo” e como objetivo “conhecer a perspetiva das professoras selecionadas, acerca da importância que atribuem à linguagem escrita no processo de transição entre os dois contextos educativos”.

O guião (Anexo VIII) é igualmente formado por cinco blocos. Os primeiros focam-se em questões sobretudo informativas e motivadoras, progredindo, em seguida, para questões de investigação. Em síntese passamos, de seguida, a apresentá-los:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e os seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Recolha de dados de carácter geral

Visava recolher alguns elementos que permitissem caracterizar o percurso profissional das professoras em causa.

BLOCO C – Opinião das entrevistadas sobre a educação pré-escolar

Tinha como objetivo conhecer a representação que as professoras entrevistadas têm do jardim de infância, assim como tentar perceber qual o papel que lhe atribuem na continuidade educativa.

BLOCO D – Conhecer as representações das entrevistadas acerca do processo de transição

Visava compreender de que forma as entrevistadas concebem o processo de transição, bem como identificar estratégias possíveis de transição/articulação entre os dois contextos educativos.

BLOCO E – Representações das entrevistadas sobre a linguagem escrita no processo de transição

Com este último bloco, pretendíamos conhecer as concepções das entrevistadas sobre a linguagem escrita no processo de transição e, de igual modo, desocultar sentimentos e crenças relativamente à abordagem da escrita desenvolvida na educação pré-escolar.

5.1.1.2. Realização das entrevistas

Todas as educadoras e, posteriormente, as professoras a entrevistar foram contactadas, individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, cada uma das quais com cerca de uma hora de duração, exceto a de uma educadora que teve a duração de cerca de trinta minutos, nos dias, locais e horas combinados, tendo havido a preocupação por ambientes adequados e não suscetíveis de interferências (Pacheco, 1995).

Tendo o guião por referência, explicitámos os objetivos da investigação e as suas condições de realização, situação em que, de acordo com Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas, no sentido em que, no decorrer das entrevistas, foi dada sempre resposta a eventuais perguntas e dúvidas das entrevistadas acerca das situações, evitando dar a sensação de que estávamos a “examiná-las”, optando por explorar a consistência e a coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (1988, cit. Por Pacheco, 1995, p. 89), que a «exactidão das palavras e usos linguísticos» aumenta com o «registo exacto das respostas do entrevistado».

5.1.1.3. Elaboração dos protocolos das entrevistas

Após a realização das entrevistas, procedemos à redação dos respetivos protocolos, respetivamente, das educadoras (Anexo III) e das professoras (Anexo IX), com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos. Segundo Pujadas Muñoz (cit. por Gonçalves, 1997, p. 102), na transcrição das narrativas, devemos ter em atenção a inclusão, como anexo, das transcrições literais dos testemunhos, não só como forma prévia de ilustração, mas também como prova da fiabilidade do processo seguido, e o recurso às citações ao longo do texto do relatório final, enquanto forma de apoio às afirmações analíticas ou interpretativas do autor.

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, estas atribuíram-se a si próprias um nome fictício no início de cada entrevista e a que atrás já nos referimos, a saber:

Educadoras – Cinha, Madalena e Manuela.

Professoras – Maria, Catarina e Ana.

5.2. Tratamento dos dados

A – Análise de conteúdo das entrevistas

Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995, p. 31), num

«Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens».

A sua finalidade é, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram identificadas e sistematizadas (Vala, 1990). Assim perspectivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, adequação, objetividade e pertinência (Ludovico, 2007).

Após uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que teve os seguintes momentos:

1.º momento: elaboração de uma grelha de análise provisória em função do guião de entrevista e da leitura flutuante dos protocolos das seis entrevistas.

2.º momento: primeiro tratamento das entrevistas das educadoras (Anexo IV), e, posteriormente, das professoras (Anexo X), eliminando as questões colocadas e os segmentos da informação que se afastavam dos objetivos da investigação

3.º momento: pré-categorização do *corpus* da informação pela sua divisão em unidades de sentido, primeiro das educadoras (Anexo V) e, em seguida, das professoras (Anexo XI).

4.º momento: categorização do referido *corpus* com a sua distribuição por categorias e subcategorias, de acordo com a grelha de análise elaborada, entretanto reelaborada no decorrer deste processo, tanto no caso das educadoras (Anexo VI), como no respeitante às professoras (Anexo XII).

5.º momento: categorização comparativa dos dados – após a categorização dos dados de cada uma das entrevistas, procedemos à elaboração de dois quadros comparativos da categorização das seis entrevistas: um quadro diz respeito às entrevistas das educadoras (Anexo VII) e outro é referente ao das professoras (Anexo XIII), com o intuito de obter uma visão de conjunto dos mesmos e, ao mesmo tempo, facilitar a sua interpretação.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorremos a dois colegas que nos serviram de “juízes externos”, cujas análises e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos usados, tanto na primeira versão da grelha de análise e suas reformulações, como nas fases do primeiro tratamento e da categorização dos dados de cada uma das entrevistas e, ainda, posteriormente, na análise comparativa dos mesmos.

5.3. Sistematização e análise dos dados

Tendo presente a limitação do número de páginas do presente estudo, não foram utilizadas diretamente as unidades de sentido da análise de conteúdo feita ao *corpus* informativo das entrevistas, mas sim “traços caracterizadores”, que traduzem o seu conteúdo e sentido, que sistematizamos em quadros, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, que servirão de suporte à análise interpretativa dos dados.

No entanto, não só para dar mais sentido à interpretação feita, mas também para evidenciar a importância atribuída ao discurso das entrevistadas, recorremos à transcrição e apresentação de unidades de sentido que consideramos mais elucidativas da análise feita, no decurso desta. Neste sentido, concorre a ideia de Ludovico (2007),

quando defende que, na investigação qualitativa, os resultados escritos devem conter citações com base nos dados para ilustrar e dar substância à sua apresentação e análise.

Em síntese, após a descrição da natureza do estudo e do respectivo contexto, da apresentação das questões que o orientaram e dos seus objetivos, da caracterização das suas protagonistas e da descrição/fundamentação dos respectivos procedimentos metodológicos, passaremos, no capítulo seguinte, à apresentação e análise interpretativa dos dados.

Capítulo V - Apresentação e análise interpretativa dos dados

Introdução

Descritas as opções e os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, passaremos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos no processo de investigação, tendo por referência o quadro conceptual que o suporta, assim como os objetivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Os dados obtidos foram sistematizados em quadros de síntese que se constituem como base da interpretação analítica que é em seguida realizada. Para uma melhor compreensão da análise interpretativa a que vamos proceder, evidenciamos alguns temas em torno dos quais se associam as diferentes categorias que emergiram da análise, as quais serviram de linhas orientadoras da própria interpretação.

Os principais temas em que se organiza a informação recolhida são os seguintes, no que às representações das educadoras respeita:

1. Papel da educação pré-escolar;
2. Gestão curricular;
3. Conceções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição.

Quanto às representações das professoras, os temas identificados são os seguintes:

1. Opinião sobre a educação pré-escolar;
2. Processo de transição;
3. Conceções sobre a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição.

A. Análise interpretativa das entrevistas às educadoras

1. Papel da educação pré-escolar

O primeiro tema que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas às educadoras, no que às suas representações diz respeito, é o que se

reporta ao “papel da educação pré-escolar”, que compreende as categorias ‘mudanças ocorridas na educação pré-escolar’ e ‘representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual’, constituídas estas por diversas subcategorias, que analisaremos adiante. De um modo geral, poderemos afirmar que este tema está diretamente relacionado com as mudanças ocorridas na educação pré-escolar nos últimos anos, tais como a publicação do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a criação dos agrupamentos de escolas e o papel do educador neste novo contexto organizacional.

1.1. Significado das Orientações Curriculares

A categoria “significado atribuído às Orientações Curriculares” é representada pelo Quadro IX, que passamos a analisar interpretativamente.

Quadro IX – Mudanças ocorridas na educação pré-escolar

Categoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Significado atribuído às Orientações Curriculares	Importantes como orientação	8	1	1	10
	Liberdade de ação	1		1	2
	Ajuda a interligar teoria/prática	1	3		4
	Ajuda a estruturar a prática		1		1
	Ajuda a organizar as áreas de conteúdo		2	2	4
Totais		10	7	4	21

Como se pode constatar pela análise do Quadro IX, a categoria ‘significado atribuído às Orientações Curriculares’ foi fortemente assinalada nos discursos das educadoras entrevistadas (21 ocorrências). Salientamos o facto de o maior número de ocorrências (10) se dever à importância das Orientações Curriculares que se configuraram como orientação para a prática educativa, em especial nas palavras da Cinha:

(...) comentávamos que realmente era importante que houvesse alguma coisa, que desse alguma orientação (...);

(...) penso que são realmente importantes (...) porque são uma (...) linha orientadora (...) é importante enquanto orientação (...).

Prosseguindo a análise do quadro, como facilmente se pode verificar, a

ideia de “ajuda” surge com destaque. Contudo, relativamente ao facto do documento ajudar a estruturar a prática, apenas se verificou uma ocorrência.

Na realidade, o discurso das entrevistadas centrou-se, essencialmente, na ajuda à organização das áreas de conteúdo (4 ocorrências), bem como na ajuda da interligação teoria/prática (4 ocorrências).

Nas palavras da Manuela:

(...) Acho que elas organizaram muito bem as áreas de conteúdo (...) o espaço organizativo da educação (...);

(...) As ideias que nós tínhamos, aquilo que nós planificávamos ficou tudo muito arrumadinho, por áreas (...).

A Madalena, por seu turno, refere o facto de que:

(...) acho que as Orientações estão numa linguagem técnica (...);

*(...) traz assim uns pareceres científicos aquilo que nós fazemos (...)
Fundamenta e suporta a nossa ação (...).*

Foi ainda assinalada a liberdade de ação, como um aspeto importante na utilização deste documento (2 ocorrências), o que é congruente com as palavras da Manuela quando explica que as Orientações Curriculares:

(...) Permite-nos, pronto, dar asas à imaginação (...) não são estanques (...).

1.2. Representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual

A categoria “representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual” compreende duas subcategorias, a saber: ‘aspetos relevantes da participação no Agrupamento’ e ‘papel do educador no atual contexto’ (Quadro X), a cuja leitura analítica vamos, em continuidade, proceder.

Os aspetos relevantes da participação no agrupamento, também se revelaram como um dos pontos de vista predominante nas respostas da Cinha, ressaltando o facto de que as educadoras são as gestoras do currículo, tal como poderemos verificar nos excertos incluídos:

(...) o que eu considero que é menos positivo...é o facto de nem sempre se ter em atenção a especificidade do pré-escolar (...);

(...) Tem que haver uma liberdade de ação (...) por enquanto, pronto, nós ainda somos as gestoras do currículo (...).

Quadro X – Representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Aspetos relevantes da participação no Agrupamento	Mais-valia para o pré-escolar	1	1	1	3
	Facilita a interação/articulação	1		2	3
	Visibilidade ao pré-escolar		2		2
	Educadoras como gestoras do currículo	3			3
	Aprendizagem mútua	2			2
	Processo burocrático			2	2
Papel do educador no atual contexto	Especificidade do pré-escolar	4			4
	Processo trabalhoso	2			2
	Representatividade do pré-escolar		1		1
	Parte integrante dum projeto		1		1
Totais		13	5	5	23

O que também foi evidente no discurso das entrevistadas, relativamente a esta questão, foi o facto da constituição dos Agrupamentos se configurar como uma mais-valia para o pré-escolar (3 ocorrências), designadamente por favorecer a aprendizagem mútua (2 referências), além de considerarem que a sua participação no Agrupamento traz mais visibilidade a este grau de ensino (2 referências) e facilita a interação/articulação entre os diferentes níveis de ensino (3 ocorrências).

A este propósito, deixemos “falar” as entrevistadas:

(...) eu penso que (...) há mais-valias importantes em estarmos num Agrupamento (...);

(...) nomeadamente neste Agrupamento onde eu estou (...) há uma certa dinâmica de interação entre os diferentes grupos, entre os diferentes níveis de ensino (...) eu considero que isso é realmente importante (...) (Cinha);

(...) Para já, penso que clarifica um bocadinho...quem é o quê [entre professores e educadores] (...) as coisas têm outra visibilidade (...) (Madalena);

(...) mas também temos muitas vantagens (...) Gosto muito de trabalhar com os outros graus de ensino (...) [gosto muito de trabalhar] com o 1.º ciclo também...faço sempre a articulação (...) (Manuela).

A Manuela, pese embora, no entanto, a dimensão, que refuta de burocrática desta forma de organização:

(...) Olhe, eu ao princípio, a pessoa tem sempre, às vezes, uma forma de rejeitar aquilo que é novo (...) temos muitos papéis, a parte burocrática é muito grande (...).

No que ao papel do educador no atual contexto diz respeito, destacamos o facto de a Cinha evidenciar a especificidade do pré-escolar (4 referências), assinalando ainda o processo trabalhoso (2 referências) que este aspeto pode tomar, como o evidenciam as suas palavras:

(...) junto do nosso órgão de gestão (...) quando temos reuniões, quando há discussões de diferentes assuntos, colocarmos aquilo que nós, enquanto educadoras, achamos que é importante manter no pré-escolar (...);

(...) e que há coisas, especificidades que não podem...não devem ser alteradas (...);

(...) nós sabemos que temos que nos ir adaptando às novas coisas que existem (...) (...) as alterações têm que ser sempre com a devida adequação...ao nível de ensino em que...em que nós estamos (...);

(...) neste momento...a conjuntura não...não é...não é, não é fácil (...) eu sinto que...neste momento nós, educadoras, temos que estar atentas para continuarmos a realizar um bom trabalho e adequado ao nível etário (...) com que nós estamos (...) Não esquecendo a nossa especificidade (...).

Por seu turno, a Madalena revela-se perfeitamente satisfeita, pois destaca a representatividade do pré-escolar no Agrupamento, assim como o sentimento de que faz parte de um projeto que é comum, como o afirma:

(...) o pré-escolar está representado em todos os órgãos da escola (...);

(...) Fazemos parte de um projeto. Fazemos parte do plano anual de atividades (...).

2. Gestão curricular

O segundo tema emergente da análise de conteúdo das entrevistas às educadoras diz respeito à “gestão curricular” e engloba as categorias, ‘prática pedagógica’ e

‘intencionalidade educativa na abordagem à escrita’, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

Este tema, de um modo genérico, diz respeito, diretamente, à prática que é desenvolvida pelas educadoras, com um grande enfoque na intencionalidade educativa atribuída na abordagem à linguagem escrita.

2.1. Prática pedagógica

A categoria “prática Pedagógica” engloba duas subcategorias, ‘perspetiva curricular’ e ‘presença da linguagem escrita na sala’, que passamos a analisar (Quadro XI).

Quadro XI – Prática Pedagógica

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Perspetiva curricular	Não tem modelo único	2			2
	Pedagogia de projeto como referência	2	1	1	4
	Valorizar os interesses das crianças	3	1	1	5
	Promover a autonomia			2	2
	(Um pouco) do Movimento da Escola Moderna		1		1
Presença da linguagem escrita na sala	Existe	1		1	2
	Tentativa		1	1	2
	Nomes das áreas	1			1
	Nomes das crianças	2	1		3
	Abecedário exposto		2		2
	Palavras exploradas e expostas	1			1
Totais		12	7	6	25

Pela análise do Quadro XI, no que à perspetiva curricular diz respeito, facilmente se depreende que nenhuma das educadoras trabalha segundo um modelo curricular puro. Todavia, todas elas seguem a pedagogia de projeto como base do seu trabalho, sendo unânimes em afirmar que privilegiam esta estratégia educativa por considerarem que respeita os interesses das crianças.

Nas palavras da Cinha:

(...) faço a adequação dentro daquilo que eu sinto enquanto educadora, dentro do grupo que vou ter nesse ano (...);

(...) mas realmente a pedagogia de projeto (...) é aquela que tenho mais (...) como base (...) tendo sempre (...) em atenção os interesses das crianças, as propostas das crianças e as próprias propostas que eu trago (...).

Outro tanto acontece também com a Manuela, como se torna patente nos seguintes excertos da sua entrevista:

(...) Eu utilizo muito a metodologia de trabalho de projeto (...);

(...) É a que eu gosto mais, é a que mais se identifica com a minha forma de estar e de ser (...);

(...) permite às crianças serem muito autónomas e independentes (...);

(...) respeitamos os ritmos de cada uma, vamos ao encontro dos interesses e necessidades delas (...);

(...) são autónomas no espaço, no tempo, como querem organizar as suas coisas (...).

Por seu turno, com a Madalena acontece praticamente o mesmo, até por utilizar um pouco da visão pedagógica do Movimento da Escola Moderna. Diz ela, a propósito:

(...) o meu trabalho é em função do grupo e em função do desenvolvimento do grupo (...);

(...) também gosto do trabalho de projeto (...) acabamos por...por trabalhar muito à base de projetos (...).

Consideramos pertinente a transcrição de palavras das três entrevistadas por todas elas destacarem o facto de, na sua prática pedagógica, atuarem em função dos interesses das crianças, do seu desenvolvimento e da promoção da sua autonomia, na linha do que é preconizado pela tutela (Ministério da Educação, 1997).

Quando questionadas sobre a presença da linguagem escrita na sala, a Cinha e a Manuela afirmam que ela existe, sendo que a Madalena refere que tenta sempre que tal aconteça, como o podemos confirmar pelos excertos que a seguir se apresentam:

(...) Sim (...) tento (...) (Cinha);

(...) Sempre (...) *Trabalhamos sempre a área da escrita (...)* (Manuela);

(...) Tento e às vezes sinto essa necessidade, porque olho e vejo muita imagem (...) (Madalena).

Tal acontece, essencialmente, com o nome das crianças (três ocorrências), com a exposição de palavras que estão a ser exploradas (1 ocorrência), com o nome das áreas na sala (1 ocorrência) e com a exposição das diferentes letras (2 referências).

Atentemos nas palavras de duas das entrevistadas:

(...) definirmos as palavras com os nomes das diferentes áreas (...) as palavras [que estão a ser exploradas] estão expostas na sala (...) temos os nomes escritos de diferentes formas, com diferentes tipos de letras e que eles possam identificar (...) (Cinha);

(...) estas letras [de uma tabela exposta na sala] até tenho em maiúsculas (...) tenho ali o abecedário [apontando para um exposto] (...) (Madalena).

Na subcategoria ‘presença da linguagem escrita na sala’, o nome das crianças surge como uma forma dessa presença, como podemos verificar, pelas palavras da Madalena e da Cinha:

(...) Ali têm o nome deles (...) (Madalena);

(...) o quadro das presenças (...) é uma das coisas que eles usam muito (...) (Cinha).

A esse propósito, gostaríamos de salientar que, de acordo com Haney (2002), a escrita do próprio nome pode ser das experiências mais significativas que as crianças têm nos seus primeiros contatos com a linguagem escrita.

2.2. Intencionalidade educativa na abordagem à escrita

A categoria “intencionalidade educativa na abordagem à escrita” engloba quatro subcategorias: ‘predisposição das crianças para a aprendizagem da escrita’, ‘desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem da escrita’, ‘estratégias e atividades’ e ‘criação de espaços para a exploração da linguagem escrita’, cujos dados estão sistematizados no Quadro XII e que passamos, em seguida, a analisar interpretativamente.

Pela análise do quadro, facilmente se depreende que existe, segundo o testemunho das entrevistadas, uma predisposição das crianças para a aprendizagem da escrita (5 ocorrências), bem como se torna evidente a vontade que as mesmas demonstram em querer ler e escrever (7 ocorrências). É, de igual forma, evidente, o interesse revelado pelas crianças no que à linguagem escrita diz respeito (3 ocorrências).

Quadro XII – Intencionalidade educativa na abordagem à escrita

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Predisposição das crianças para a aprendizagem da escrita	Existe	2	1	2	5
	Vontade de ler e de escrever	5		2	7
	Interesse/emergência da linguagem escrita	1		2	3
	Criança que já lê	1			1
Desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem da escrita	Sim	2	3		5
	Importância do estímulo	4			4
	Fichas de grafismos			2	2
Estratégias e atividades	Registos	3			3
	Cópias livres	1	1	1	3
	Exploração palavras significativas	5	3	2	10
	Rimas	1	1		2
	Manual de trabalho		1		1
Criação de espaços para a exploração da linguagem escrita	Sim			2	2
	Não	1	2		3
Totais		26	12	13	51

De acordo com a educadora Cinha, o facto de ter uma criança no grupo que já lê, faz com que:

(...) não só isto, mas também o ele ler, faz com que o resto do grupo esteja muito desperto (...);

(...) vejo realmente uma predisposição grande do grupo (...).

No mesmo sentido vão as palavras da educadora Manuela, que refere que as crianças do seu grupo:

(...) gostam dos poemas, de escrever os poemas, as adivinhas, os provérbios (...);

(...) Incentivo muito isso (...);

(...) E interessadas. Muito interessadas (...).

Estas entrevistadas consideram importante o ‘desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem da escrita’ (5 ocorrências), em que a Cinha enfatiza o estímulo (4

referências) e a Manuela assinala que a ela recorre através da utilização de fichas de grafismos (2 referências).

Importa notar, pelas palavras, de uma e outra, o significado que esta posição tem em relação ao 1.º ciclo.

Nas palavras da Cinha:

(...) penso que (...) quanto mais (...) nós estimularmos, quanto mais coisas proporcionarmos, quanto mais incentivador for, quanto mais atividades diversas nós conseguirmos proporcionar (...) mais desperta a criança vai estar (...) mais vontade vai ter de conhecer (...) vai ficar curiosa em relação a (...);

(...) [estamos] a contribuir para que esse processo seja, seja...para uma evolução, se calhar, um pouco mais rápida e seja positiva (...);

(...) mas que me parece ser realmente importante para quando eles chegam ao 1.º ciclo já ir realmente alguns pré-requisitos, digamos, adquiridos (...).

E, agora, nas da Manuela:

(...) uma determinada altura do ano, principalmente no 3.º período, que eu utilizo muito as fichas (...);

(...) Fichas de grafismos, que é depois muito o que eles vão fazer no 1.º período, no 1.º ciclo. Vários grafismos que eles gostam muito (...) é, especialmente os grafismos (...).

Em relação às ‘estratégias e atividades’ desenvolvidas por estas educadoras, surge-nos, de forma destacada, a exploração de palavras significativas (10 ocorrências), mas os registos (3 referências), as cópias livres (3 ocorrências), as rimas (2 ocorrências) e um manual de trabalho (1 referência) são também assinalados como formas de abordagem à escrita.

Nunca é demais referir que a linguagem escrita deve fazer sentido e ter significado para a vida das crianças. Este tipo de linguagem, para a criança de idade pré-escolar, deve ser despertada como uma necessidade intrínseca e o seu uso deve ser incorporado em atividades necessárias e relevantes para o seu dia a dia (Fernandes, 2003). Neste contexto, atentemos nas palavras da Cinha:

(...) surgem sempre palavras relacionadas com (...) esse tema [que está a ser explorado] (...) as palavras estão expostas na sala (...) eles põem essas palavras também nos trabalhos (...);

(...) as brincadeiras que fazemos com os nomes (...) o procurar palavras que

começam com a letra do nome deles (...) vamos procurar outras palavras e depois até escrevemos (...).

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 37), «os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender».

Quando questionadas sobre a ‘criação de espaços para a exploração da linguagem escrita’, não podemos deixar de achar curioso que apenas uma educadora (Manuela), possua, na sua sala, um espaço com este intuito, tal como explica:

(...) Eu tenho um cantinho, que é o cantinho da escrita, onde eles escrevem palavras, aquilo que gostariam de saber (...);

(...) No computador [presente nesse espaço] também gostam muito de escrever (...).

Por seu lado, a Cinha refere que:

(...) eu gostava até de ter um espaço na minha sala (...).

Enquanto a Madalena explica:

(...) Nunca pensei nisso (...) nem sei se sei como é que isso se faz (...).

3. Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição

O terceiro e último grande tema que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas foi o que respeita às “Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição”.

Este tema compreende as categorias “a linguagem escrita”, “representações sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar”, “articulação curricular” e “a linguagem escrita na articulação curricular”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

De um modo geral, este último tema está diretamente relacionado com as concepções das educadoras no que à linguagem escrita diz respeito, tanto em contexto de educação pré-escolar como, de modo particular, no processo de transição para o 1.º ciclo.

3.1. Importância atribuída à linguagem escrita

A categoria “a linguagem escrita” refere-se, sobretudo, à importância atribuída a este domínio, que analisaremos em função do Quadro XIII.

Quadro XIII – A linguagem escrita

Categoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
A linguagem escrita	Muito importante	1	3		4
	Parte constituinte da vida	3			3
	Igualmente importante			1	1

Apesar de termos consciência de que as áreas de conteúdo e os respetivos domínios contemplados nas Orientações Curriculares devem ser vistos de uma forma articulada, uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada, resolvemos questionar as nossas entrevistadas sobre a importância atribuída, em particular, à abordagem à escrita na educação pré-escolar.

Duas das entrevistadas referiram que é um domínio muito importante (4 ocorrências), enquanto a terceira assegurou que é um domínio igualmente importante (1 ocorrência), não o privilegiando em detrimento de outros.

Não podemos deixar de assinalar as palavras da Madalena, em que afirma:

(...) Se calhar até trabalhamos em demasia, em detrimento de outras áreas (...).

Questionamo-nos porquê, uma vez que, também num estudo efetuado por Horta (2007), a 28 educadoras de infância, os dados revelaram que o desenvolvimento deste domínio, na educação pré-escolar, se deve principalmente à preparação das crianças para o 1.º ciclo. Estaria esta mensagem implícita nas palavras desta educadora?

De igual modo, também Rodrigues (2005, p. 17), num estudo por si efetuado, conclui que «as educadoras de infância, além da importância atribuída ao papel cognitivo, atribuem igualmente uma especial importância às capacidades do domínio da linguagem, traduzidas por boas capacidades de expressão e de comunicação».

De salientar ainda, neste contexto, as palavras da Cinha, que refere que a linguagem escrita se afigura como uma parte constituinte da vida, do processo de crescimento:

(...) faz parte do crescimento (...) a escrita, vá, faz parte da nossa vida (...);

(...) enquanto estivermos a estimular, estamos, logo à partida, a

preparar, também, para alguma coisa que vai fazendo, que faz parte da nossa vida e que é importante na nossa vida (...).

3.2. Representações sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar

A categoria “representações sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar” engloba as subcategorias ‘benefícios em termos de continuidade educativa’ e ‘linguagem escrita como parte constituinte da aprendizagem ao longo da vida’, que passamos a analisar (Quadro XIV).

Relativamente aos benefícios em termos de continuidade educativa, as três educadoras são unânimes em afirmar a relevância deste aspeto (16 ocorrências), como o testemunham as suas palavras. Nas da Cinha:

(...) se a criança vai [para o 1.º ciclo], à partida, já com... uma abertura (...) já não é uma coisa que lhe surge de completamente novo (...);

(...) se nós apresentarmos e eles tiverem a noção que o que estão a fazer, realmente são coisas que eles depois vão aprender mais a fundo no 1.º ciclo (...).

Quadro XIV – Benefícios em termos de continuidade educativa

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Benefícios em termos de continuidade educativa	Conhecimentos prévios	3	1	1	5
	Motivação/gosto pela escrita	6			6
	Facilita aprendizagens futuras	4	1		5
Linguagem escrita como parte constituinte da aprendizagem ao longo da vida	Sim	4	1	1	6
	Base da aprendizagem	1	3	2	6
Totais		18	6	4	28

E nas da Madalena:

(...) os meninos não vão aprender a ler nem a escrever aqui, mas quando tomarem contacto, ali no 1.º ciclo, eles já ouviram falar nisto...(...).

Bem como nas da Manuela:

(...) Eu penso que eles vão, daqui do jardim de infância, com uma base sólida de letras (...) de palavras, que eu penso que, quando eles

chegam ali ao 1.º ciclo e algumas professoras já o disseram, eles fazem aquilo lindamente (...).

Sendo preconizado pelas Orientações Curriculares que, com a abordagem à escrita na educação pré-escolar, não se pretende fazer uma introdução formal ao ensino da escrita, mas sim facilitar este tipo de linguagem, poderemos inferir que estas educadoras assim o entendem, ao considerarem que, em termos de benefícios, se contam a motivação/gosto pela escrita (6 referências), bem como o facto de facilitar aprendizagens futuras (5 ocorrências).

A linguagem escrita como parte constituinte da aprendizagem ao longo da vida também é de salientar, dado o número de ocorrências verificadas (12), o que vai ao encontro da opinião de Lopes (2004), quando refere que um aspeto interessante, em relação à escrita, é que, nos dias de hoje, sabemos, por vivermos numa sociedade alfabetizada, em que é atribuído ao ensino da escrita e da leitura um papel primordial, reconhecido por praticamente toda a gente, que se trata de uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens subsequentes, nomeadamente as escolares.

3.3. Articulação curricular

A categoria “articulação curricular” abrange as subcategorias ‘conhecimento do programa do 1.º ciclo’ e ‘ações desenvolvidas de forma conjunta’, que passaremos a analisar, a partir dos dados que constituem o Quadro XV.

Quadro XV – Articulação curricular

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Conhecimento do programa do 1.º ciclo	Sim		2		2
	Não totalmente	3		1	4
Ações desenvolvidas de forma conjunta	Sim	2		2	4
	Atividades conjuntas	2	3	1	6
	Transição como objetivo	5	1	2	8
Totais		12	6	6	24

Quando analisamos o Quadro XV, surge-nos destacada a subcategoria ações desenvolvidas de forma conjunta (18 ocorrências), em que a maioria das referências se

reportam à transição entre ciclos como objetivo principal, referindo-se esta transição, apenas ao conhecimento do espaço do 1.º ciclo.

Deixemos “falar” as educadoras entrevistadas:

Assim, por exemplo, para se referir à transição, a Madalena diz que:

(...) há a passagem dos meninos, nós vamos com os meninos à escola primária [1.º ciclo] agora em Junho, eles vão-se sentar nos bancos da primária, ao lado dos colegas que estão no 4.º ano e vão sair, fazemos a passagem para a professora do 1.º ciclo (...).

Também a Cinha explica que:

(...) tentamos sempre em que haja a perceção dos meninos que estão no pré-escolar, tentarem perceber como é que é a vida dos meninos no 1.º ciclo (...).

Por seu turno, a Manuela salienta:

(...) [com] uma turma do 1.º ano (...) vamos articular vários dias. Vamos lá à escola, fazemos os trabalhinhos com eles, e eles, pronto, vão-se inteirar mesmo do que é que se passa numa escola de 1.º ciclo. Um dia de 1.º ciclo (...).

Destacamos, de forma menos positiva, a nosso ver, o facto de que, relativamente ao conhecimento do programa do 1.º ciclo, as respostas tenham, de um modo geral, traduzido um certo desconhecimento. Detenhamo-nos em algumas delas:

(...) mas dizer assim: conheço a fundo o programa do 1.º ciclo, não posso dizer, porque não é verdade (...) (Cinha);

(...) conheço porque tenho três filhas [risos] e tenho uma no 1.º ciclo (...) Conheço como mãe (...) (Madalena);

(...) Mas não conheço o programa todo (...) (Manuela).

Neste sentido, partilhamos da convicção de Marques (2003), ao pensarmos que as opiniões destas educadoras são congruentes com as investigações que referem o desconhecimento mútuo das perspetivas curriculares como um facto que tem pautado a realidade dos dois contextos em causa, o que poderá constituir um dos fatores responsáveis pela descontinuidade entre os dois níveis educativos (apesar de nos estarmos a referir a instituições quer fazem parte de agrupamentos de escolas).

3.4. A linguagem escrita no processo de transição

A última categoria da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas às educadoras, “a linguagem escrita no processo de transição”, abarca as subcategorias ‘preocupação com a linguagem escrita no processo de transição’ e ‘sentimentos que este domínio lhe suscita’, que analisaremos de seguida (Quadro XVI).

Pela leitura dos dados, depreendemos que existe, por parte destas educadoras, uma efetiva preocupação com a linguagem escrita no processo de transição (6 ocorrências), em que, inclusivamente, uma delas (Madalena) refere que:

(...) preocupo-me porque me questiono se estou a fazer as coisas corretamente (...).

Quadro XVI – A linguagem escrita no processo de transição

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Cinha	Madalena	Manuela	Total
Preocupação com a linguagem escrita no processo de transição	Sim	1	2	1	4
	Facilitar a emergência da linguagem escrita	2			2
Sentimentos que este domínio lhe suscita	Segurança	1		1	2
	Gosto e vontade de aprender	2	1		3
	Insegurança		1		1
Totais		6	4	2	12

Por outro lado, não podemos deixar de ficar agradados com as respostas das nossas entrevistadas quando percebemos que, relativamente aos sentimentos que este domínio lhes suscita, a segurança regista duas ocorrências e que revelem o gosto e a vontade por aprender mais acerca desta área (3 ocorrências), pese embora o facto de uma educadora (Madalena), revelar insegurança, porque:

(...) Às vezes sinto que precisava de mais em termos de fundamentação teórica (...);

(...) às vezes, essa insegurança vem mesmo da falta de teoria, da falta de teoria (...).

B. Análise interpretativa das entrevistas às professoras

1. Opinião sobre a educação pré-escolar

O primeiro tema que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas às professoras, no que às suas representações diz respeito, é o que se reporta à “Opinião sobre a educação pré-escolar”, que compreende as categorias ‘Importância atribuída à educação pré-escolar’ e ‘Visão das professoras sobre a educação pré-escolar’, constituídas estas por diversas subcategorias, que analisaremos adiante.

De um modo geral, poderemos afirmar que este tema está diretamente relacionado com as concepções das professoras relativamente à educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e com o modo como esta poderá contribuir para o sucesso educativo, bem como com a perceção que têm relativamente aos aspetos positivos e menos positivos atribuídos ao jardim de infância.

1.1. Importância atribuída à educação pré-escolar

A categoria “importância atribuída à educação pré-escolar” engloba as subcategorias ‘papel da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica’ e ‘contributo da educação pré-escolar para o sucesso educativo’, que analisaremos a partir do quadro seguinte (Quadro XVII).

Quadro XVII – Importância atribuída à educação pré-escolar

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Papel da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica	Integração no meio escolar	3	1	1	5
	Preparação para futuras aprendizagens	3		1	4
Contributo da educação pré-escolar para o sucesso educativo	São estimulados		3		3
	Fase preparatória	1		3	4
Totais		7	4	5	16

Como se pode constatar pela análise do Quadro XVII, a subcategoria ‘papel da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica’ foi fortemente assinalada nos discursos das professoras entrevistadas (9 ocorrências). Realçamos o facto de o

maior número de ocorrências (5) se reportar à integração das crianças no meio escolar, significando que quando as mesmas chegam à escola do 1.º ciclo já nem tudo é novo para elas, revelando, pois, preparação para as aprendizagens futuras (4 ocorrências).

Atentemos, a propósito, nas palavras da Maria:

(...) Começa pela adaptação à escola. Logo. Rejeitam. As crianças que já estão habituadas a ir à escola, não rejeitam a escola, já estão desligadas da família (...).

Realçando ainda que, no seu entender:

(...) os meninos deviam ser obrigados...mesmo, todos os pais deviam ser obrigados...tal como o ensino para o 1.º ciclo, também no jardim de infância (...).

Por seu lado, a Catarina explica que:

(...) Eu acho que o jardim de infância é o primeiro...é a primeira achega para eles perceberem o que é uma escola (...).

As nossas entrevistadas deram também grande importância ao ‘contributo da educação pré-escolar para o sucesso educativo’, que começa a construir-se pela estimulação das crianças como preparação para o ingresso no 1.º ciclo, como o demonstra as palavras da Ana:

(...) as crianças não podem só brincar até entrarem para a escola, porque estão ali a perder janelas de oportunidade que lhes vão permitir adquirir conhecimentos que são fundamentais, para depois alicerçar os conhecimentos que vão adquirir no 1.º ciclo (...).

Tendo nós consciência de que a educação pré-escolar não se deve organizar em função da preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim em torno da importância das crianças aprenderem a aprender ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997), não podemos deixar de ficar agradados com estes testemunhos.

1.2. Visão das professoras sobre o jardim de infância

A categoria “visão das professoras sobre o jardim de infância” engloba as subcategorias ‘aspetos mais relevantes no jardim de infância’ e ‘aspetos a que o jardim de infância não responde adequadamente’, representadas pelo Quadro XVIII.

Quadro XVIII – Visão das professoras sobre o jardim de infância

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Aspetos mais relevantes no jardim de infância	Estratégias de abordagem à escrita	3			3
	Desenvolvimento da motricidade fina	1	1	1	3
	Capacidade de observação e imaginação			2	2
	Conhecimentos em geral	1			1
Aspetos a que o jardim de infância não responde adequadamente	Ausência de regras	1	1	2	4
	Maior interligação entre ciclos		1		1
	Aumentar tempo de atenção			2	2
Totais		6	3	7	16

Pela análise feita, facilmente depreendemos que, para as entrevistadas, a frequência, pelas crianças, do jardim-de-infância se reveste de aspetos mais positivos (9 ocorrências) do que o inverso (7 ocorrências).

Um aspeto comum a estas professoras foi o facto de valorizarem o desenvolvimento da motricidade fina que se efetua no jardim de infância. Não podemos deixar de refletir sobre esta questão, por se mostrar comum às três entrevistadas (3 ocorrências). Reconhecemos a importância do desenvolvimento da motricidade fina como elemento do desenvolvimento da abordagem à escrita, mas não como o mais importante. Neste sentido se pronunciaram vários investigadores (Alves Martins e Silva, 1999; Bártole, 2004; Defior Citoler, 1993; Fernandes, 2005/2004; Rebelo, 1990; Rosa, 1998; Velásquez, 2004) que explicam que o enfoque nas atividades de abordagem à escrita, na educação pré-escolar, deve ser relativo aos aspetos psicolinguísticos, ao invés da ênfase colocada nos aspetos percetivos da aquisição e aprendizagem da escrita, com predominância das atividades de papel e lápis.

No entanto, foram apontadas pela Maria, outras estratégias de abordagem à escrita como aspetos importantes desenvolvidos no jardim de infância:

(...) o ouvir ler histórias, que é muito importante, a importância do livro, o desejar ler, o desejar ver livros, o desejar manusear os livros, acho que é muito importante o contacto com os livros (...);

(...) depois, há essa interpretação que é feita da história, em grupo, depois...os debates, que eu já tinha referido...é importantíssimo (...).

Também foram referenciados os conhecimentos em geral que as crianças

adquirem (1 ocorrência), bem como o desenvolvimento da capacidade de observação e imaginação (2 ocorrências), como aspetos positivos.

Outra questão que também nos faz refletir é relativa aos ‘aspetos a que o jardim de infância não responde adequadamente’, em que as professoras são unânimes em apontar a ausência de regras como fator principal (4 ocorrências), bem como o facto de que se devia “desenvolver” mais a capacidade de atenção das crianças durante a sua frequência no jardim de infância, com vista à sua “preparação” para a entrada no 1.º Ciclo. A este propósito, deixemos falar as entrevistadas, neste caso a Maria:

(...) Mas as regras...a partir do jardim de infância, logo dos três anos eu acho que elas devem ser muito rígidas e eles perceberem mesmo até onde é que podem ir e onde é que não podem. Para que eles cheguem aqui, aos seis anos, à escola, e eles percebam o que é estar em grupo e qual a necessidade de estar com atenção. Porque é por falta de atenção, por falta de concentração...é o que vai facilitar o insucesso escolar (...).

Por seu turno, a Catarina refere que:

(...) eu acho que tem que haver um trabalho mais...hum...como é que eu hei de dizer...mais exigente. A nível de regras, a nível de atitudes, a nível de comportamentos, para que depois a entrada no 1.º ciclo não seja aquele choque que é (...);

(...) Essa questão do...criar aquelas regras de comportamento um bocadinho mais rígidas (...).

Enquanto a Ana menciona que, para si, deve:

(...) haver uma tentativa, talvez, de fazer atividades mais dirigidas ao grande grupo turma, para eles a pouco e pouco, se habituarem que têm que ter um tempo de atenção (...).

Sabemos, pela nossa experiência anterior, como Educadora de Infância e, mais recentemente, como supervisora das Práticas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação de Infância e pelo contato que vamos mantendo com educadoras e professoras do 1.º Ciclo, que a questão das regras é uma das que dominou (e ainda domina largamente) a opinião dos professores relativamente à educação pré-escolar, devido, essencialmente, a fatores culturais e contextuais.

De acordo com Marques (2003), esta questão pode ter outra leitura, ou seja, por um lado, nem sempre os contextos de educação pré-escolar poderão responder com a qualidade desejável, não contribuindo para que o desenvolvimento pessoal seja uma conquista naquele espaço-tempo; por outro, uma representação do processo de

ensino/aprendizagem com enfoque na memorização, presente ainda em alguns professores, vai colidir com uma criança que estava habituada a tomar parte ativa nas decisões (Rodrigues, 2005).

2. Processo de transição

O segundo tema emergente da análise de conteúdo das entrevistas às professoras é respeitante ao “Processo de Transição” e engloba as categorias, ‘articulação curricular’ e ‘representações sobre o processo de transição’, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

Este tema, de um modo geral, diz respeito, diretamente, ao conhecimento que estas professoras poderão ter do currículo desenvolvido na educação pré-escolar, podendo este ser entendido como um fator de aproximação entre os docentes dos dois níveis educativos, bem como do desenvolvimento de ações conjuntas, tendo em vista o fim enunciado.

2.1. Articulação curricular

A categoria “Articulação curricular” engloba duas subcategorias, ‘conhecimento das Orientações Curriculares’ e ‘análise conjunta das propostas curriculares como fator de aproximação entre docentes’, que passaremos a analisar (Quadro XIX).

Quadro XIX – Articulação Curricular

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Conhecimento das Orientações Curriculares	Conhecimento superficial	1		1	2
	Não tem conhecimento		1		1
Análise conjunta das propostas curriculares como fator de aproximação entre docentes	Fator positivo	1	1	1	3
	Falta de abertura/diálogo	1		4	5
Totais		3	2	6	11

Relativamente à articulação curricular, não podemos deixar de considerar

curioso o facto destas professoras encararem a análise conjunta das propostas curriculares como fator de aproximação entre docentes de carácter positivo (3 ocorrências), na medida em que, relativamente à questão sobre o conhecimento que detêm sobre o documento Orientações Curriculares, as respostas se pautam pelo conhecimento superficial (2 ocorrências) e pela total falta de conhecimento (1 ocorrência).

Como razões aduzidas para esta situação, uma das entrevistadas afirma:

(...) Sim. Sempre defendi isso. Acho que devia de haver até uma interligação, que devia de ser muito maior (...) De um intercâmbio muito maior. Eu acho que há falha. Porque é um salto grande e depois há aqui uma...uma falha (...) (Maria).

E uma outra diz o seguinte:

(...) eu acho que sim. Mas, não sei, em termos práticos, como é que isso se podia fazer (...);

(...) O que eu acho que nos faz falta é um bocadinho de...abertura e esta abertura não se faz com decretos (...);

(...) talvez se houvesse mais diálogo...não sei muito bem como (...);

(...) Essa parte conosco não existe. Portanto, é mais uma reunião, mais a ata, mais isto que tem que se fazer e as pessoas acabam por ficar em sítios, eu não digo opostos, porque acho que já foram feitas bastantes coisas (...) mas talvez houvesse necessidade de maior abertura, e mais convívio, não sei explicar (...) Mais interação (...) (Ana).

De certa forma, as professoras contradizem-se, pois na categoria seguinte (como veremos adiante) confessam existir um trabalho conjunto entre ciclos. O que nos parece que falha é mesmo a articulação e o conhecimento mútuo em termos curriculares.

2.2. Representações sobre o processo de transição

A categoria “Representações sobre o processo de transição” engloba duas subcategorias, ‘ações desenvolvidas de forma conjunta’ e ‘abertura do jardim de infância ao diálogo com a escola’, que passamos a analisar interpretativamente (Quadro XX).

Quadro XX – Representações sobre o processo de transição

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Ações desenvolvidas de forma conjunta	Atividades conjuntas	1	1	1	3
	Projetos comuns			1	1
	Transição/conhecimento do novo contexto		1	1	2
Abertura do jardim de infância ao diálogo com a escola	Existência de abertura	1	1	1	3
	Trabalho em conjunto		1		1
Totais		2	4	4	10

Apesar de não haver um conhecimento das Orientações Curriculares, por parte das entrevistadas, podemos afirmar que, de acordo com os seus discursos, as estratégias de aproximação/colaboração são o caminho que já se verifica a nível dos agrupamentos de escolas, uma vez que são desenvolvidas ações de forma conjunta (6 ocorrências), bem como o haver uma preocupação, de parte a parte, com o processo de transição, no que diz respeito ao conhecimento do novo contexto (2 indicadores), neste caso, a escola do 1.º ciclo.

Vão neste sentido estas afirmações da Catarina:

(...) Mas há uma interligação entre nós: atividades conjuntas (...);

(...) há essa transição de passarem os meninos para nós, é como passar o testemunho – olha, está aqui...estão assim...com este menino há este problema, com aquele menino há aquele...no início do ano há sempre essa preocupação, de elas passarem, para as que vão ter 1.º ano, essa preocupação de passarem os meninos, os problemas deles ou não (...).

Tal como a Ana, quando explica que:

(...) faz mesmo parte do nosso plano de atividades e do Agrupamento, termos essa pedagogia de fazermos intercâmbio (...);

(...) nós aqui costumamos fazer, para articular entre ciclos, fazemos um dia de vivência, ou uma atividade, depende da idade dos meninos, no ciclo seguinte (...);

(...) Vêm conhecer a escola, a escola para onde vão, pelo menos uma escola diferente da deles (...).

De igual forma, não podemos deixar de ficar agradados quando percebemos que existe ‘abertura do jardim de infância ao diálogo com a escola’ (4 ocorrências), sendo,

mais uma vez, levados a pensar que esta poderá ser outra das vantagens da constituição de agrupamentos de escolas, com vista a um caminho que tenha como finalidade um processo de ensino/aprendizagem evolutivo e contínuo.

3. Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição

O terceiro e último grande tema que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às professoras foi o que respeita às “Concepções sobre a linguagem escrita na educação pré-escolar/processo de transição”.

Este tema compreende as categorias “abordagem à escrita na educação pré-escolar”, “representações sobre a linguagem escrita no processo de transição” e “sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

De um modo geral, este último tema está diretamente relacionado com as concepções das professoras no que à linguagem escrita diz respeito, tanto em contexto de educação pré-escolar como, de modo particular, no processo de transição para o 1.º ciclo e com a continuidade dada ao trabalho desenvolvido nesta área.

3.1. Abordagem à escrita na educação pré-escolar

A categoria “abordagem à escrita na educação pré-escolar” engloba as subcategorias ‘importância atribuída à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar’ e ‘construção de pré-requisitos na educação pré-escolar’, que analisaremos de seguida (Quadro XXI).

No que à ‘importância atribuída à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar’ diz respeito, as professoras declararam que esta era importante apenas enquanto abordagem (5 ocorrências) e que as crianças, quando chegam ao 1.º ciclo, já vão muito estimuladas (3 ocorrências), bem como já possuem também conhecimentos prévios nesta área.

Quadro XXI – Abordagem à escrita na educação pré-escolar

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Importância atribuída à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar	Importante enquanto abordagem	1	1	3	5
	Conhecimentos prévios	2		1	3
	Muito estimulados	1	1	1	3
Construção de pré-requisitos na educação pré-escolar	Construção de pré-requisitos	2	2	3	7
	Competências visuomotoras e visuoperceptivas		1	2	3
	Competências metalinguísticas	2	1	1	4
Totais		8	6	11	25

No entanto, não podemos deixar de refletir acerca das suas palavras, quanto a este aspeto, que passamos a transcrever:

Maria:

(...) eu acho que a abordagem à escrita já devia existir no pré-escolar (...);

(...) Que a escrita é algo importante. Aquilo que nós dizemos, que nós pensamos, é muito importante. Eu penso que este é o trabalho, também, de uma educadora na sala dela. Acho que a educadora deve, desde logo, fazer isso (...).

Catarina:

(...) É assim, eu penso que a abordagem à escrita é de acordo com a faixa etária deles. Eu penso que se não...eu não tenho conhecimento se se poderia abordar mais ou não. Não tenho esse conhecimento (...).

Ana:

(...) Essa abordagem à escrita é bastante importante e deve ser mesmo uma abordagem. Portanto, para já porque na educação pré-escolar, as docentes não estão...não têm preparação de métodos de leitura (...);

(...) E em segundo lugar, porque (...) há risco muito grande de...se não for uma simples abordagem, ir chocar depois com a metodologia utilizada depois no 1.º ciclo (...);

(...) nessa fase do pré-escolar, a abordagem que fazem, é bastante importante, mas não pode querer substituir a...depois a aprendizagem formal (...).

Estes testemunhos não traduzirão algum desconhecimento do trabalho desenvolvido pelas educadoras nesta área, bem como algum receio de que façam um trabalho que não lhes compete?

Não nos podem ser indiferentes, de igual modo, as afirmações das nossas entrevistadas quando dizem que concordam com a ‘construção de pré-requisitos na educação pré-escolar’ (14 ocorrências).

Atentemos nas palavras de duas delas:

Maria:

(...) [a expressão oral, a compreensão] *Que é aquilo que nós queremos que eles tragam. Nós não queremos que eles saibam ler. Nós queremos é que eles tragam desenvolvidas aquelas coisas que antecedem a leitura* (...);

(...) *Não queremos cá meninos a ler (...) Às vezes até nos incomodam* (...).

Ana:

(...) *mas se eles virem que há letras que são maiores e há outras que são mais pequeninas, mesmo num texto...que há rimas, que há palavras que têm uma terminação diferente. Isso é importantíssimo para a fonética e para toda a parte da oralidade* (...);

(...) *A oralidade também deve vir muito, muito, muito trabalhada* (...).

Consideramos importantes estes testemunhos das professoras, uma vez que vão ao encontro das teorias que defendem que as capacidades de escrever e de ler (literacia) são construídas tendo por base uma boa linguagem oral adquirida na infância e nos primeiros anos de vida (Kavanagh, 1991, cit. por Pinto, 1998).

3.2. Representações sobre a linguagem escrita no processo de transição

A categoria “representações sobre a linguagem escrita no processo de transição” engloba as subcategorias ‘continuidade dada à ação desenvolvida nesta área na educação pré-escolar’, ‘estratégias e atividades’ e ‘metodologia utilizada’, que passamos a analisar em função do Quadro XXII.

Quadro XXII – Representações sobre a linguagem escrita no processo de transição

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Continuidade dada à ação desenvolvida nesta área na educação pré-escolar	É dada continuidade	3	1	1	5
	Exploração de histórias			1	1
	Exploração desta área			2	2
Estratégias e atividades	Registo e exploração das vivências	2		1	3
	Jogos de identificação de palavras	1		1	2
Metodologia utilizada	1.º método global – depois a análise	1			1
	Método das 28 palavras		1		1
	Método misto			2	2
Totais		7	2	8	17

De acordo com as entrevistadas, é dada continuidade à ação desenvolvida nesta área na educação pré-escolar (8 ocorrências), como podemos verificar através dos testemunhos de Maria:

(...) Para começar, em vez de começar com outras palavras, “botas”, “meninas”, etc., pego muito nas novidades, porque acho muito importante aquilo que eles já faziam no jardim de infância (...);

(...) Porque nós, quando chegamos aqui à escola, pegamos naquilo que eles trazem, que é o mais importante. E, por isso mesmo, eu pego sempre (...);

e de Ana:

(...) nós damos sempre continuidade! Se vamos ancorar novos conhecimentos naquilo que eles já sabem, a partir daí é que temos que trabalhar (...).

É através do registo das vivências das crianças e posterior exploração desses textos (3 ocorrências), bem como através de jogos de identificação de palavras (2 ocorrências) que as professoras dão continuidade à ação desenvolvida nesta área na educação pré-escolar.

Questionámos também as professoras no sentido de saber qual o método de escrita e de leitura que utilizam na sua prática pedagógica e verificámos que cada uma utiliza o seu, a saber:

(...) *começo com o método global e depois eu passo para (...) para a análise (...) Para as sílabas. É o facto de saber analisar as sílabas dentro da palavra (...)* (Maria);

(...) *Eu utilizo o método das 28 palavras (...) Começamos pela palavra, portanto, sempre apresentando com uma história, depois vamos fazer com que os meninos descubram a palavra-chave que está na história, por exemplo, começar pela palavra menina (...) Depois temos a palavra, partimos em sílabas: ma, me, mi, mo, mu; na, ne, ni, no, nu, a partir daí, trabalhamos (...)* (Catarina);

(...) *o método poderá ser o analítico-sintético, mas eu uso muito a dinâmica do método global, ou seja não me prendo no método analítico-sintético (...) faço assim uma mistura de métodos (...)* (Ana).

3.3. Sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar

A categoria “sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar” engloba duas subcategorias: ‘sentimentos suscitados pelos conhecimentos adquiridos’ e ‘imagem das educadoras face à continuidade dada ao seu trabalho’, que passamos a analisar (Quadro XXIII).

Quadro XXIII – Sentimentos e crenças relativamente à abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar

Subcategoria	Indicadores/Ocorrências	Maria	Catarina	Ana	Total
Sentimentos suscitados pelos conhecimentos adquiridos	Receio	2			2
	Dificuldade na letra apreendida		1	2	3
	Não tem receio			1	1
Imagem das educadoras face à continuidade dada ao seu trabalho	Depende	1			1
	Não sabe		1		1
	Imagem positiva			1	1
Totais		3	2	4	9

Quanto aos sentimentos suscitados pelos conhecimentos adquiridos, apenas uma professora revela não ter qualquer tipo de receio, porque, segundo diz:

(...) *Não, nenhuns [receios]. Porque é como lhe digo: eu não sou preconceituosa quanto à maneira dos meninos aprenderem (...)* (Ana).

No entanto, a Maria é categórica em afirmar que sim, que tem receio nesta área:

(...) Claro que suscitam [receios], principalmente a Língua Portuguesa (...);

(...) A Língua Portuguesa é extremamente importante, como eu disse, a tal situação de trazerem... de compreenderem aquilo que ouvem, a atenção para poderem compreender aquilo que se diz e a tal fase da globalização (...);

(...) O facto de se globalizar, porque se eles não tiverem capacidade ainda para globalizar as palavras, também não têm capacidade para depois aprender os fonemas (...).

Mais uma vez somos levados a questionar se este testemunho não poderá indiciar algum desconhecimento do trabalho desenvolvido pelas educadoras nesta área?

Continuando, a Catarina refere a “passagem” da letra *script* para a letra manuscrita, como um pequeno entrave ao seu trabalho. Nas suas palavras:

(...) quando eles chegam ao 1.º ano, há coisas com que nós nos debatemos e eu, principalmente, há uma coisa que...já falei isso com várias educadoras, várias amigas que tenho educadoras, portanto, normalmente, elas ensinam a letra que nós chamamos a “proibida”, que é a letra script (...);

(...) temos mais dificuldade...é depois passar, como lhe estava a dizer, em passar da [letra] script para a [letra] manuscrita (...);

(...) Aí talvez encontre alguma dificuldade, em alguns alunos, não em todos, em eles deixarem aquela e passarem para a outra (...).

Para a Ana, esta questão não é assim tão controversa, como o testemunha:

(...) Há métodos de leitura que...e de escrita, métodos de aprendizagem, que utilizam só o script. Nem chegam a fazer caligrafia. Eu não concordo com isso. Eu utilizo a caligrafia porque nós quando escrevemos, devemos escrever...pronto, ensinar a caligrafia correta aos meninos. Ainda sou desse tempo. E também não me tenho dado mal (...);

(...) O que eles têm é que saber: o que é letra de forma e o que é letra manuscrita e saber transcrever da forma para a manuscrita (...) Se algum menino vier com o script, aquilo não é uma aprendizagem tão empedernida que nós não possamos dar a volta (...).

Queremos aqui destacar o facto de que uma das metas para o 1.º ciclo do ensino básico, proveniente da tutela, é, precisamente, que o aluno transcreva da letra impressa para a letra manuscrita (Ministério da Educação, 2010).

Quanto à ‘imagem das educadoras face à continuidade dada ao seu trabalho’, no fundo, a opinião das professoras divide-se, o que poderá ter a ver com o conhecimento ou mesmo relação que poderão ter (ou não) com as colegas do nível precedente:

Maria:

(...) Penso que depende. Depende da colega e depende de com quem elas lidam a seguir. Pois, acho que isto é muito relativo (...) Acho que nem tanto. Acho que as colegas, se calhar, também não sabem bem aquilo que nós fazemos a seguir (...).

Catarina:

(...) Não faço ideia (...).

Ana:

(...) Eu penso que sim, de uma maneira global, eu penso que sim [que têm uma imagem positiva] (...).

C. Perspetiva Conjunta de Análise dos Dados

No decorrer do processo de análise das entrevistas às educadoras e às professoras do 1.º ciclo, foram-se-nos tornando evidentes aspetos de conjunto, comuns nalguns casos, aos dois grupos de docentes. No entanto, também foram identificados outros aspetos específicos de cada um dos grupos, assim como ainda outros que são divergentes de sujeito para sujeito, dentro de cada um dos dois grupos.

Na verdade, cada educadora e professora vai construindo e reconstruindo a sua perspetiva, de acordo com a sua formação, as suas crenças e valores, as suas experiências de vida e profissionais, os seus afetos e emoções, o que conduz às ações de que cada uma é protagonista, o que a leva a agir e a reagir face às múltiplas influências do contexto, o qual, por sua vez, também vai sendo influenciado pelo próprio sujeito (Bronfenbrenner, 2002).

Como aspetos comuns aos dois grupos, realçamos o facto de tanto educadoras como professoras já desenvolverem estratégias com o objetivo da aproximação/colaboração entre os dois níveis educativos, aspeto que já se verifica a nível dos Agrupamentos de escolas. As educadoras revelam-se entusiasmadas relativamente ao papel do Agrupamento como estratégia facilitadora da articulação

entre os dois contextos, tal como já evidenciámos no ponto acerca das representações sobre o papel da educação pré-escolar no contexto atual, testemunhando-o do seguinte modo:

Maria:

(...) nomeadamente neste Agrupamento onde eu estou (...) há uma certa dinâmica de interação entre os diferentes grupos, entre os diferentes níveis de ensino (...) eu considero que isso é realmente importante (...).

Madalena:

(...) É extremamente importante (...) para já, penso que clarifica um bocadinho quem é o quê [entre professores e educadores] (...) as coisas têm outra visibilidade (...).

Por fim, Manuela:

(...) Gosto muito de trabalhar com os outros graus de ensino (...) [gosto muito de trabalhar] com o 1.º ciclo também...faço sempre a articulação (...).

No entanto, estas estratégias resumir-se-ão a apenas favorecer o conhecimento, por parte das crianças oriundas do jardim de infância, acerca do espaço (físico) da escola do 1.º ciclo, como nos conta a professora Maria:

(...) Para já, todos os anos, eles vêm sempre visitar a escola. O jardim de infância, no final do ano, vem sempre ver, visitar, nós fazemos sempre uma receçãozinha, de um dia ou dois, conforme (...).

Fazendo parte da política do Agrupamento, tal como o assinala a professora Ana:

(...) faz mesmo parte do nosso plano de atividades e do Agrupamento, termos essa pedagogia de fazermos intercâmbio (...).

Não podemos, no entanto, deixar de nos sentir desgostados quando percebemos que o conhecimento mútuo sobre o currículo do outro nível de ensino é “superficial”, que “não tem conhecimento”, que “não conhece totalmente”. Apenas a educadora Madalena revela ter conhecimento do programa do 1.º Ciclo, “como mãe”.

Neste ponto, somos remetidos para a nossa questão de partida relativa à concretização deste estudo: “se o princípio da criação dos Agrupamentos é o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos, a articulação entre níveis de ensino faz todo o sentido, nomeadamente no que à linguagem escrita diz respeito”. Se assim é, e face aos resultados obtidos, não deveria ser função das direções destes Agrupamentos (tanto mais que estas educadoras e professoras se encontram em

Agrupamentos comuns) dar a conhecer, mutuamente, os planos curriculares dos diferentes graus de ensino, com vista à sua efetiva articulação, uma vez que constatamos que os docentes não o fazem por iniciativa própria? Consideramos necessária uma liderança democrática, em que os docentes sejam levados a tomar decisões e a participar de forma ativa na sua concretização, pois desta forma aumenta o compromisso de todos os envolvidos para com a tarefa (Reyes Santana, 2002).

Se, tal como refere Horta (2007), o sucesso da educação pré-escolar, ao nível da aprendizagem (futura) da escrita e da leitura, depende muito da forma como esta continuidade é verificada no 1.º ciclo, como se poderá conceber esta perspetiva sem o conhecimento mútuo dos respetivos currículos, designadamente o conhecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, por parte dos professores do 1.º Ciclo? Sem que os professores do 1.º ciclo conheçam o trabalho que, nesta área em concreto, compete às educadoras?

Relativamente ao domínio da linguagem escrita, duas das educadoras entrevistadas (Cinha e Madalena) evidenciaram a sua importância face a outros domínios, enquanto Manuela não faz distinção, em termos de ponderação, quanto aos outros domínios do currículo. De igual modo, a professora Ana refere que:

(...) a minha preocupação principal, no 1.º ano, é que os meninos comecem a adquirir a leitura e a escrita porque é o pilar de todas as aprendizagens que eles vão fazer a partir daqui, dedico muitíssimo mais tempo à leitura e à escrita (...);

(...) acabamos por roubar um bocadinho para a língua portuguesa, que é uma mais-valia nos outros anos, se os meninos já conseguirem dominar a leitura e a escrita (...).

Curioso é o facto de que apenas a educadora Manuela tem um espaço próprio, na sua sala, dedicado à exploração livre da linguagem escrita por parte das crianças.

Entretanto, as professoras atribuem uma grande importância à exploração da linguagem escrita que é realizada na educação pré-escolar, no que diz respeito aos conhecimentos prévios que as crianças levam consigo para o 1.º ciclo, bem como ao facto de irem muito estimuladas nesta área. No entanto, pudemos verificar, pelos seus testemunhos, que estas poderão revelar algum desconhecimento do trabalho desenvolvido pelas educadoras neste âmbito, bem como algum receio de que aquelas possam fazer o trabalho que não lhes compete.

Apesar do desconhecimento revelado pelas professoras face ao trabalho que é

desenvolvido pelas educadoras na abordagem à escrita, as primeiras são unânimes em afirmar que dão continuidade ao trabalho desenvolvido nesta área na educação pré-escolar. Neste sentido, perguntamo-nos de que forma é dada essa continuidade, em que se sustenta, dado que confessam alguma ignorância nesta área. Será esta continuidade expressa tendo por base (apenas) os conhecimentos prévios que as crianças trazem da educação pré-escolar? Segue nesta direção o testemunho da professora Maria:

(...) Sim, sempre. Penso que sim. Agora não sei bem é o tudo o que se dá no jardim de infância (...).

Contudo, não podemos deixar de ficar agradados quando constatamos que algumas das estratégias/atividades desenvolvidas pelas educadoras, como forma de abordagem à escrita, são comuns a algumas das desenvolvidas pelas professoras no primeiro ano do 1.º ciclo, nomeadamente: o registo, por parte do adulto, das vivências das crianças e a posterior exploração desses textos; os jogos de identificação de palavras; e o conto e a exploração de histórias, entre outras.

Comum também é o facto de que tanto educadoras como professoras consideram importante o desenvolvimento de pré-requisitos na educação pré-escolar, no que à linguagem escrita diz respeito. Enquanto a educadora Cinha refere a importância do estímulo, a educadora Manuela assinala a sua importância através da utilização de grafismos.

Neste sentido, vão também as palavras da professora Ana:

(...) Se a criança ao fazer um traçado de uma letra, não souber o que é para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, como é que consegue acompanhar o traçado das letras e depois da letra redondinha...portanto, a caligrafia (...) O manuscrito...como é que depois conseguem fazer? Têm muita dificuldade (...).

Assinalamos como positivo o facto das professoras Maria e Ana, no ensino da leitura utilizarem primeiro o método global passando depois para o analítico-sintético, o que é, de certa forma, coincidente com a forma como a linguagem escrita é explorada por parte das educadoras na educação pré-escolar, ao trabalharem a palavra de forma global.

Por fim, não podemos deixar de assinalar os sentimentos aduzidos à exploração da linguagem escrita, tanto por parte das educadoras como das professoras. As educadoras Cinha e Manuela revelam segurança na exploração desta área. Por sua vez, Madalena mostra alguma insegurança por falta de suporte teórico para o fazer, embora revele gosto e vontade de aprender mais nesta área.

Relativamente às professoras, Maria revela ter receio dos conhecimentos que as crianças possam trazer, enquanto Catarina e Ana evidenciam alguma dificuldade na “passagem” do tipo de letra que as crianças apreendem no jardim de infância (*script*) para a que normalmente é utilizada no 1.º ciclo (manuscrita). A Ana diz ainda não ter receio absolutamente nenhum face aos conhecimentos que as crianças possam trazer neste campo, pois diz-se não ser preconceituosa relativamente às diferentes formas de aprendizagem por parte das crianças.

Em suma, apesar de termos detetado muitos pontos comuns, no que à prática educativa de educadoras e professoras diz respeito quanto à (abordagem da) linguagem escrita, não podemos deixar de assinalar o desconhecimento face às propostas curriculares dos dois níveis educativos como fator preponderante no resultado deste estudo.

Considerações Finais

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, em termos setoriais e de conjunto, é chegado o momento de tecer algumas considerações, que se sistematizam em cinco aspetos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais e pistas de trabalho futuro (no campo da ação educativa e no campo da investigação).

- Resultados do estudo

Na presente investigação tentámos compreender as conceções sobre o processo de transição/articulação da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, por parte de educadoras e de professoras que fazem parte de agrupamentos de escolas comuns.

Era igualmente nosso objetivo identificar as principais estratégias de transição evocadas pelas educadoras e professoras, como sendo facilitadoras da continuidade educativa.

Finalmente, era também do nosso interesse conhecer a posição das educadoras e das professoras quanto ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita realizada na educação pré-escolar, no processo de transição/articulação para o 1.º ciclo.

Com vista à obtenção de um conhecimento «compreensivo» (Santos, 2003), optámos por um estudo de carácter qualitativo, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Numa primeira fase, tivemos como intuito conhecer as perspetivas das educadoras acerca da abordagem à escrita na educação pré-escolar e, especificamente, desta no processo de transição/articulação para o 1.º ciclo.

Numa segunda fase, pretendíamos entender como as professoras do 1.º ciclo perspetivam o papel da abordagem à escrita desenvolvida na educação pré-escolar, em particular no processo de transição/articulação entre estes dois contextos educativos.

Como tal, optámos por procedimentos de natureza qualitativo-interpretativa, recorrendo à utilização da entrevista como técnica de recolha de dados. O *corpus* informativo resultante das entrevistas realizadas foi sujeito a análise de conteúdo. Em

função desta e, após tratamento exaustivo e minucioso, os dados obtidos, permitem-nos tecer as seguintes considerações finais:

A – Estratégias de aproximação/colaboração entre os dois níveis educativos

Pela análise feita às respostas das entrevistadas, constatamos que a maioria afirma desenvolver estratégias com o objetivo da aproximação/colaboração entre os dois níveis educativos, aspeto que se verifica a nível de agrupamento de escolas. As educadoras, em particular, revelam-se entusiasmadas relativamente ao papel do agrupamento como estratégia facilitadora da articulação entre os dois níveis educativos, para além de considerarem que a sua participação no agrupamento traz mais visibilidade a este grau de ensino. Este tipo de sentimento concorre com as

«tradicional dificuldades dos educadores de infância que a investigação, agora realizada, veio mais uma vez revelar: (...) uma dificuldade de afirmação profissional e de assunção de uma atitude assertiva, um medo de perder, ou partilhar, o (pouco) poder que têm e/ou que à partida lhes foi dado, uma insegurança quanto aos conhecimentos e à fundamentação da acção realizada, um isolamento face a outros docentes e um sentimento de inferioridade face a outros técnicos» (Homem, 2004, p. 125).

Neste contexto, estamos em crer que o princípio da constituição dos agrupamentos de escolas – o favorecimento de um percurso sequencial e estruturado dos alunos e a articulação entre níveis de ensino (Decreto –Lei 115-A/98 de 4 de Maio) converge para o possível desaparecimento daquele tipo de sentimento.

Nesse sentido confluem os discursos das professoras ao valorizarem a educação pré-escolar: a) como a primeira etapa da educação básica; b) como fator de integração das crianças em meio escolar; c) como facilitador das aprendizagens futuras. Apontam, de igual forma, que são desenvolvidas ações conjuntas, bem como a existência de uma preocupação, de parte a parte, com o processo de transição, no que diz respeito ao conhecimento do novo contexto (físico), neste caso, a escola do 1.º ciclo.

B – (Des)conhecimento dos respetivos planos curriculares

Assim como Vasconcelos (2007), também nós consideramos o conhecimento mútuo dos planos curriculares um fator primordial para o processo de transição/articulação entre os dois níveis educativos em causa, pois é conhecido que

uma mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação conjunta entre educadores e professores irá contribuir para uma harmoniosa transição.

Como já o apontámos no Capítulo III, são inúmeros os autores que nos elucidam relativamente à necessidade de assegurar a continuidade educativa no processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, o que deve passar, necessariamente, pela construção de currículos que garantam uma efetiva progressão, sem falhas nem hiatos entre as fases vividas e o nível de escolaridade precedente e consequente.

Tal como referimos no ponto anterior, verificámos, nesta investigação, que as estratégias de aproximação/colaboração entre os dois níveis de ensino apenas se reportam ao desenvolvimento de atividades conjuntas entre docentes e grupos de crianças/alunos, bem como ao conhecimento do espaço da “nova” escola. Não podemos deixar de lamentar que não se tenha constatado a existência de um conhecimento mútuo das diferentes propostas curriculares, exceção feita a uma educadora, Madalena, que disse conhecer o programa do 1.º ciclo «como mãe».

Face a esta circunstância, somos remetidos para o papel que deveriam ter as direções dos agrupamentos de escolas na promoção de sessões de trabalho em que se dessem a conhecer os diferentes planos curriculares, com vista à sua efetiva articulação, uma vez que constatamos que os docentes não o fazem por iniciativa própria.

Reforçamos a nossa convicção com o que Gairín (2007, pp. 36-37), afirmou, quando refere que «a implicação dos Diretores e, eventualmente, de um órgão de coordenação fora da componente docente [em Portugal existem os conselhos de docentes] pode garantir a coordenação de ações, a vinculação das matérias aos planos institucionais de atuação existentes e o suporte institucional que todo o processo de inovação exige⁵»

C – Conceções sobre a abordagem à escrita no processo de transição/articulação para o 1.º ciclo

É sobejamente reconhecido por todos a necessidade do professor, ao receber as crianças que transitam para o 1.º ciclo, ter um conhecimento prévio do trabalho desenvolvido no jardim de infância, das aquisições já feitas pelos alunos, bem como das

⁵ «La implicación de los directivos y, eventualmente, de un *órgano de coordinación* ex profeso puede garantizar la coordinación de actuaciones, la vinculación de las materias a los planos institucionales de actuación existentes y el soporte institucional que todo o proceso de innovación exige» (no original).

competências mobilizadas, por forma a adaptar a sua atuação educativa, desde o início, tendo em conta as necessidades individuais de cada criança (Rodrigues, 2005).

Neste sentido se, tal como refere Horta (2007), o sucesso da educação pré-escolar, ao nível da aprendizagem futura da escrita e da leitura, depende muito da forma como esta continuidade for perspectivada no 1.º ciclo, como se poderá conceber esta probabilidade sem o conhecimento, por parte das professoras, do trabalho desenvolvido nesta área, pelas educadoras? Para além do desconhecimento do trabalho que lhes compete (educadoras) e que é desenvolvido na educação pré-escolar, foi patente, também, algum receio face a esta questão.

Apesar destes resultados, e de alguma contradição nos testemunhos das professoras, que nos parecem evidentes, não podemos deixar de apontar, como condição positiva: a) o facto de ser dada continuidade ao trabalho que é desenvolvido na educação pré-escolar, nomeadamente através da utilização de estratégias comuns aos dois níveis educativos; b) o facto de ser atribuída, pelas professoras, uma grande importância à exploração da linguagem escrita que é desenvolvida na educação pré-escolar, no que diz respeito aos conhecimentos prévios que as crianças levam consigo; c) e o reconhecimento de que as crianças chegam ao 1.º ciclo muito estimuladas nesta área. No entanto, não podemos deixar de nos questionar sobre que base de sustentação é que se edifica essa continuidade, uma vez que revelam alguma ignorância nessa área, face ao nível anterior.

No que às educadoras diz respeito, foi notória uma efetiva preocupação com a linguagem escrita no processo de transição, bem como a segurança sentida na exploração desta área e o gosto a ela associada, revelando a vontade de aprender mais neste âmbito.

- Limites e relevância do estudo

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa atividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e dificultou a sua concretização, principalmente na fase de redação final do texto.

Contudo, pensamos que o desenvolvimento desta investigação contribuiu para estreitar laços entre a supervisora da Universidade do Algarve e as educadoras cooperantes, bem como com as professoras do 1.º ciclo (desconhecidas da investigadora

até então), na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objetivos pretendidos com o estudo e a sua pertinência – bem como o clima de vontade em que decorreram as entrevistas – terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade na formação e investigação posteriores.

Além destes fatores, ao optarmos por um estudo de natureza qualitativo-interpretativa, estávamos seguros das suas particularidades, a primeira das quais decorre da definição do seu objeto de estudo, que incide nas conceções das educadoras e das professoras envolvidas. Estas dependem de numerosos fatores, cuja complexidade pode introduzir distorções de análise, a que é preciso obstar pela coerência interna dos procedimentos metodológicos, designadamente em termos de assegurar a validade da investigação, preocupação que nos levou a dar um *feedback* permanente dos procedimentos adotados às suas protagonistas.

Dado o carácter exploratório do estudo, não pretendemos explicar, prever ou controlar e/ou generalizar conclusões, mas, sim, produzir *interpretações em contexto*, cujo carácter heurístico possa esclarecer a compreensão do fenómeno em estudo e contribuir para a descoberta de *significados* que o permitam interpretar (Merriam, 1988).

Apesar da complexidade da temática abordada e das limitações que referimos, esperamos que o presente estudo se possa revelar útil para fornecer algumas indicações acerca das conceções e das representações dos sujeitos sobre o processo de transição/articulação da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, bem como a posição dos mesmos relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, realizada na educação pré-escolar.

- Contributos da investigação em termos pessoais e profissionais

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, este estudo assume uma importância inegável. Para nós, foi reforçado, mais uma vez, que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos os envolvidos no processo educativo: crianças, docentes, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos de conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

Podemos afirmar que o presente estudo nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos:

- Acerca das representações de educadores e professores acerca da constituição de agrupamentos de escolas;

- No domínio das estratégias de transição/articulação entre os dois contextos educativos;

- Sobre o papel que educadores e professores entendem ter a abordagem à escrita, desenvolvida na educação pré-escolar, no processo de transição para o 1.º ciclo.

Na verdade, o presente estudo permitiu-nos compreender melhor a existência desta lacuna entre os dois níveis educativos, em causa, no que às representações acerca da linguagem escrita diz respeito. Concluímos que, face ao desconhecimento dos respetivos currículos, bem como às práticas que são desenvolvidas nesta área, dificilmente se consegue fazer um verdadeiro trabalho de articulação entre níveis educativos, nesta área do conhecimento, com vista ao seu sucesso posterior, que se revela fundamental para todas as aprendizagens escolares futuras.

- Pistas de trabalho e estudo

Conjugando os resultados do estudo, que confirmam a importância do conhecimento mútuo dos planos curriculares no processo de transição/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, nomeadamente no que ao sucesso da aprendizagem da escrita diz respeito, com a nossa experiência, como formadora e supervisora numa instituição de formação, que vimos desenvolvendo, consideramos que se justifica apresentar algumas pistas de trabalho, tanto no campo da ação/articulação educativa, como no da investigação.

A – No campo da ação educativa

Os resultados desta investigação permitem-nos considerar que um desafio importante para educadores, professores e órgãos de direção dos agrupamentos de escolas, será o de possibilitar a continuidade educativa, no sentido de criar e aprofundar relações e espaços de conhecimento face ao trabalho que “compete” e que é desenvolvido nestes dois níveis educativos, bem como formas de colaboração e de cooperação que possibilitem uma gestão flexível dos respetivos currículos e a sua efetiva articulação.

Só desta forma a educação pré-escolar será, de facto, o primeiro passo no processo de abordagem e aquisição da linguagem escrita por parte da criança, além de vir a ser assumido, efetivamente, como parte constituinte do processo de aprendizagem

ao longo da vida. O sucesso nesta etapa educativa e a predisposição das crianças para aprender a escrever e, posteriormente, a ler, depende muito da forma como a sua ação for continuada no 1.º ciclo, pelo que consideramos fundamental articular as mudanças da primeira com as introduções que vão sendo feitas na segunda.

B – No campo da investigação

- Ampliar o carácter deste estudo, junto de educadores e professores do 1.º ciclo, no sentido de tentar compreender de que forma estas questões da abordagem e posterior aprendizagem da linguagem escrita são encaradas no processo de transição/articulação entre os dois níveis educativos, fazendo a comparação entre estabelecimentos públicos (agrupamento de escolas) e privados.

- Realizar investigações de forma a tentar compreender como as questões acima referidas são plasmadas (e efetivamente concretizadas) nos respetivos Projetos Curriculares de Grupo/Turma.

- Investigar, numa tentativa de tentar compreender, nos processos de formação inicial onde, à luz do processo de Bolonha, se verifica um tronco comum de formação para educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos da educação básica, como é abordada a questão da transição no que à linguagem escrita diz respeito.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 33-52.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, n.º 1, pp. 25-53.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) (2.ª Ed.). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), pp. 321-329.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico – que mecanismos são utilizados?* (Documento policopiado).
- Alves Martins, M. & Silva, A. C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 49-63.
- Azevedo, J. (2007a). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, pp. 7-14.
- Azevedo, J. (2007b). Educação para o sucesso: políticas e actores. *Textos: Conferências Plenárias e Painéis*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Documento policopiado).
- Bachelard, G. (1986). *La formation de l'ésprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Ballús, E. (2010). Aprender a leer y a escribir: un tiempo y un espacio para cada niño y niña. *Aula de Infantil*, 56, pp. 28-29.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.

-
- Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a leitura. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernejo, M. L., Garnica, E. & Giraldo, M. J. (2006). Importancia de la transición de infantil a primaria. *Investigación y Educación*, 21.
- Bogdan R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C.P. (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. (Trad. Port.). Lisboa: Moraes Editores.
- Bravo, C., Pilar, M. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire – savoir dire*. Paris: Press Universitaires de France.
- Cabanes, J., Calvo, Á., Closas, J., Gayà, P., Camps, A. & Navarro, I. (2007). Plan de orientación y acogida a alumnos e familias en el paso de primara a secundaria. In F. L. Rodríguez (Coord.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 59-69). Barcelona: Graó.
- Cabral, L. M. (2010). *Temas de didáctica de línguas estrangeiras. Contributo para a formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Cohen, D. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Editorial do Ministério da Educação.
- Cruz, M. (2002). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em situação de risco, na idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve (policopiada).
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. (Vol. 1). (Trad. Bras.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Defior Citoler S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiências de language. *Comunicación, language y educación*, 17, pp. 3-13.

-
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodeck (Org.) (Trad. Por.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Domínguez, G. & Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia la language escrito. Una mirada al aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Eisener, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. Lewes: Falmer Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 119-162). New York: MacMilan.
- Estevens, M.L. (2002). *Aprendizagem da linguagem escrita em contexto pré-escolar. Análise da relação existente entre diferentes opções curriculares, na área da linguagem escrita, e as concepções das crianças sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita e o nível da consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.
- Evers, C. W. & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press.
- Fernandes, J.O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74 (Abril/Junho), pp. 8-11.
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. In J. A. Lopes., M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologias das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
-

-
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. (Ed. Com.) (Trad. Bras.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fontana, A. & Frey, J. (2000). Interviewing, the art of science. In N. Denzin & Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.) (pp. 645-672). New York: Sage Publications.
- Formosinho, J. (1995). A situação da educação pré-escolar em Portugal e na Europa – em direcção à conceptualização da educação pré-escolar como socioeducação básica. In Atas do 6.º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Educadores de Infância. Braga. (Documento policopiado).
- Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94: a educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gairín, J. (2007). El reto de la transición entre etapas educativas. In F. López (Coor.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 31-40). Barcelona: Graó.
- Gama e Castro, T. & Rangel, M. (2004). Jardim-de-infância/1.º ciclo. Aprender por projectos: continuidades e discontinuidades. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, pp. 135-144.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp.8-10.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. In F. L. Rodríguez (Coor.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.
- Gonçalves, J. A. (1992). A Carreira das professoras no ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1997). A abordagem biográfica: Questões de método. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação/Méthodes et techniques de recherche scientifique en education* (pp. 91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

-
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Universidade de Lisboa. (Não publicada).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Londres: Cassell.
- Haney, M. R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, N. 2, pp. 101-105.
- Homem, L. F. (2004). Experiência(s) de Gestão: a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, pp. 109-126.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodeck (Org.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119-166) (Trad. Port.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2009). Em busca do insucesso escolar. *Noesis*, n.º 78, pp. 41.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lledó, Á. I. & Martínez del Río, C. (2007). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. In F. López (Coor.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Lobo, M. (1986). *Transição jardim de infância/escola básica*. Lisboa: Escola João de Deus (policopiado).
- Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-52). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu: Psico & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- López, F. (Coor.) (2007). *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas*. Barcelona: Graó.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- Ludovico, O. (2008). Projecto curricular de grupo: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 84, pp. 34-36.
-

-
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Margenat, M. (2002). A escola, agente socializador. In L. Mantilla, *Enciclopédia dos pais. Como ser melhores pais* (pp. 48-51). Casais de Mem-Martins – Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- 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).
- Martins, M. R., Rebelo, D., Atalaia, L., Marques, M. C. & Costa, C. (1986). Transição da oralidade para a escrita em crianças de meios socioeconómico diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (V), pp. 121-140.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 31-34.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McLane, J. B. (1996). A escrita como um processo social. In L.C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas de psicologia Sócio-Histórica* (Trad. Brás.) (pp. 297-311). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McNamee, G. D. (1996). Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. In C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas de psicologias sócio-histórica* (Trad. Brás.) (pp. 279-295). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2004) (4.ª Ed.). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004a). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
-

-
- Moll, L.C. (1996). *Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (Trad. brasileira). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morrow, L. -& Schickedanz, J. (2006). The relationships between sociodramatic play and literacy development. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.) *Handbook of early literacy research* (vol. 2, pp. 269-280). New York: The Guilford Press.
- Nabuco, M.E. (1990). *Transition from pré-school to primary school*. Unpublished master tesis. University of London.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), pp. 10-32.
- Nico, J. B. & Costa, E. (2004). A experiência da formação conjunta: um exemplo de gestão curricular no âmbito da formação de professores na Universidade de Évora. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, pp. 145-149.
- Niza, I. & Alves Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In S. Niza (Coor.). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. (pp. 21-74). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 87, pp. 30-35.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: University Press.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, A. M. (1997). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Pinto, M. G. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
-

-
- Portugal, G. (2004). Prefácio a C. Serra. *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Rebelo, D. & Diniz, M.A. (1989). *Falar contigo*. Algueirão: Ministério da Educação – Direcção-Geral do Ensino Básico/Divisão de Educação Pré-Escolar.
- Reyes Santana, M. (2002). Coordinación y dinamización de grupos de profesores. In F. López & M. Reyes Santana, *Dinámica de grupos en contextos formativos* (pp. 73-86). Huelva: XYZ Ediciones.
- Reyes Santana, M. (2003). La formación de educadores sociales: oportunidades y alternativas. In M. Reyes Santana & R. Tirado (Coords.). *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento* (pp. 91-95). Huelva: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Reyes Santana, M. & Cayetano, M. C. (2003). Profesorado, acción social y emancipación. In M. Reyes Santana & R. Tirado, *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento* (pp. 225-232). Huelva: Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Riley, J. (2004). Curiosidade e comunicação: Língua e literacia na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Org.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P. Precoce, progressivo, positivo. Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, pp. 7-24.
- Rosa, J. (1998). *Predição do desenvolvimento da leitura*. Documentos de Trabalho. Escola Superior de Educação de Lisboa (policopiado).
- Sacristán, J. G. (1997). *La transición a la educación secundaria* (2.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
-

-
- Santos, A. I. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5 anos*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiada).
- Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as Ciências* (14.^a Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater, R. M. Castillo, N. Crato & H. Damião, *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 7-43). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora.
- Seifert, K. L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodeck (Org.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 15-48) (Trad. Port.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, Vol. 57 (1): pp. 1-8.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teachers. *Educational Researcher*, 15 (2): pp. 4-16.
- Silva, I. L. (2004). Do jardim-de-infância para o 1.º ciclo: como os professores vêem a transição. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, pp. 89-108.
- Silva, M. J. (2010). Brincar aos escritores ou aos “rimadores”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, p.11.
- Silva, R.M. (1991). A aprendizagem da leitura e da escrita num grupo da 1.^a fase com dificuldades de aprendizagem: projecto de intervenção. *Análise Psicológica*, 3-4 (IX), pp. 411-418.
- Sim-Sim, I. (2007a). *Desenvolvimento da linguagem*. (1.^a Ed.) (5.^a Imp.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007b). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação. Os dados e os factos. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, pp. 11-25.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
-

-
- Sousa, O. (2010, 20 de novembro). Palavras com acentos baralham alunos do 9.º ano. *Jornal Expresso*, p, 28.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Londres: Heinemann.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tavares, C.F. (2007). *Didáctica do português. Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º Ciclo. Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81, pp. 44-46.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes); implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, pp. 7-24.
- Velásquez, M. G. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. In J. A. Lopes et al., *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 95-137). Coimbra: Quarteto.
- Viana, F. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vygotsky, L.S. (2000) (2.ª Ed., 3.ª Tir.). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1935/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2005). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Watt, J. (1988). From nursery school to primary school: a symbolic transition. In *OMEP Updates*, Vol. 1, pp. 1985-1988.
- Weisz, T. (1999). Apresentação a Ferreira, E. & Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. (Ed. Com.) (Trad. Brás.) (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artes Médicas.

-
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodeck (Org.) *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-192) (Trad. Port.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2004). Prácticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, pp. 7-26.
- Zabalza, M.A. (2002). *O cotidiano na educação de infância: ponto de encontro entre o projecto e as práticas educativas*. Comunicação apresentada no III Simpósio GEDEI, em Évora.
- Zazzo, B. (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: PUF.

Legislação consultada:

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Anexo I. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República – I Série – A.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Anexo I. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República – I Série – A.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.
- Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto.
- Lei n.º 5/1973, de 25 Julho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro.

Referências eletrónicas:

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/>, em 4 de Outubro de 2010.