

Desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras

Sónia Margarida da Silva Favinha

Relatório para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

Desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras

Sónia Margarida da Silva Favinha

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Catherine Marie Simonot

Mestre Maria Helena Martins da Cruz Horta

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2014

Desenvolvimento da oralidade e Abordagem à Escrita com crianças estrangeiras

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito.

Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Sónia Margarida da Silva Favinha)

Copyright © Sónia Margarida da Silva Favinha

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos produzidos em papel ou em forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Aos meus sobrinhos,

Ana e Guilherme

e

ao meu grande amigo,

Pe. Jorge de Carvalho

Agradecimentos

Este relatório é o culminar duma viagem que se revelou muito mais difícil do que inicialmente era esperado. Foi com grande esforço e investimento pessoal que aqui consegui chegar. No entanto, sei que só me foi possível aqui chegar graças ao apoio de várias pessoas. Passo assim a agradecer:

À Professora Doutora Catherine Simonot pela sua enorme disponibilidade e apoio. Pela sua preocupação constante com o desenrolar deste relatório e pelas suas sugestões e correções, assim como pelo seu rigor científico.

À Professora Maria Helena Horta pelo seu constante incentivo. Pelas suas sugestões, correções, dicas e rigor científico. Assim como pelas suas rápidas respostas às minhas dúvidas e inquietações.

Às educadoras que prontamente se disponibilizaram a participar neste estudo.

À educadora Sandra Pinto por me ter permitido realizar o estágio em Educação Pré-Escolar na sua sala de atividades.

Às crianças que no ano letivo 2013/2014 frequentaram a sala dos Piratas e Princesas e me ajudaram a crescer enquanto educadora de infância. Pelos seus abraços, sorrisos e carinhos mil.

A todos os professores que ao longo do meu percurso escolar me marcaram, especialmente ao meu Mestre, o Professor Doutor José Alberto Gonçalves e às Professoras Doutoras Helena Quintas e Sandra Valadas.

Às minhas colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar pelos bons momentos que passámos, em especial à Ana Sofia e à Isabel que souberam ser um apoio nos momentos mais difíceis.

Aos anj@s do MCEF pelo que foram, pelo que são e certamente pelo que ainda viremos a ser.

Aos meus amigos por me permitirem ser quem sou quando estou convosco.

Aos escalfados, pelos excelentes momentos que passamos juntos e essencialmente por sabermos estar presentes uns para os outros quando é necessário.

Ao Pe. Jorge pelo encorajamento inicial, pela sua presença nos momentos mais difíceis, pela disponibilidade que sempre demonstrou e especialmente pela sua amizade.

À minha família, em especial às minhas irmãs Sandra e Célia; aos meus sobrinhos Ana e Guilherme e aos meus cunhados, Zé e Miguel.

Mas acima de tudo não posso deixar de agradecer aos meus pais, Bernardete e José. Muito obrigada pela educação que me deram e por me terem ensinado a ser a pessoa que sou. A vocês devo tudo aquilo que tenho e que sou.

Resumo

Atualmente, em Portugal, existem muitas crianças estrangeiras, ou filhos de pais estrangeiros, a frequentar a educação pré-escolar. Essas crianças convivem quotidianamente com, pelo menos, duas línguas (a língua portuguesa e a sua língua de origem).

Este estudo surge, assim, numa sociedade multicultural e assume-se como uma investigação de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, cujo objetivo geral é perceber quais as estratégias utilizadas por três Educadoras de Infância (a trabalhar na mesma instituição) e quais as estratégias que melhores resultados apresentam no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

Assume-se ainda como uma investigação isolada no tempo e no espaço, na qual os dados foram recolhidos recorrendo a entrevistas de carácter semidiretivo às Educadoras de Infância atrás referidas.

Segundo os dados obtidos, as Educadoras entrevistadas parecem trabalhar de modo intuitivo no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

Verificámos que apenas uma das entrevistadas utiliza estratégias de desenvolvimento da oralidade diversificadas e diferentes com as crianças estrangeiras. No que diz respeito à abordagem à escrita, as estratégias utilizadas pelas Educadoras, com as crianças estrangeiras, são exatamente as mesmas que utilizam com as crianças portuguesas.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Desenvolvimento da oralidade; Abordagem à escrita; Crianças estrangeiras.

Abstract

Currently in Portugal there are many foreign children, or children of foreign parents, attending pre-school education. These children live daily with at least two languages (Portuguese and their language of origin). .

This study thus arises in a multicultural society and is assumed as an investigation of quality, description and interpretation nature, for which the overall objective is to understand which strategies are used by the three Childhood Educators (working in the same institution) and what strategies achieved best results in the development of oral language and approach to writing with foreign children.

The data was retrieved via direct interviews to the Childhood Educators aforementioned.

According to the data Educators interviewed seem to work intuitively in the development of oral language and approach to writing with foreign children.

It was verified that only one of the interviewees use development strategies of diversified orality and different with foreign children. With regard to the approach to writing the strategies used by Educationalists, with foreign children, are exactly the same as used with Portuguese children.

Keywords: Preschool Education; Development of orality; Approach to writing; Foreign children.

Résumé

Actuellement au Portugal, il y a un grand nombre d'enfants étrangers, ou nés de parents étrangers, qui fréquentent l'enseignement préscolaire. Ces enfants vivent tous les jours avec deux langues (le portugais et leur langue d'origine).

Cette étude s'insère dans une société multiculturelle et se veut une recherche qualitative, descriptive et interprétative, dont l'objectif principal est de comprendre les stratégies utilisées par trois éducatrices de la petite enfance (travaillant dans le même établissement) et quelles sont celles qui apportent les meilleurs résultats dans le développement de l'oralité et l'approche à l'écriture avec des enfants étrangers.

Les données ont été recueillies lors de plusieurs entretiens avec les éducatrices d'enfance.

Selon les données recueillies, les éducatrices semblent travailler de manière intuitive dans le développement de l'oralité et de l'abordage à l'écriture, avec les enfants étrangers.

On a constaté aussi que seule l'une des éducatrices interrogées utilise des stratégies de développement de l'oralité diversifiées et différentes des autres avec les enfants étrangers. En ce qui concerne l'approche à l'écriture les stratégies utilisées par les éducatrices sont exactement les mêmes pour les enfants étrangers que celle utilisées avec les enfants d'origine portugaise.

Mots-clés: Éducation Préscolaire; Développement de l'oralité; Approche à l'écriture; Enfants étrangers.

Índice

Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras.....	x
Siglas e Acrónimos	xi
Introdução.....	12
Capítulo I.....	12
1. Aquisição da linguagem oral	15
2. Abordagem à escrita.....	17
3. Aprendizagem informal vs Aprendizagem escolar dum segunda língua	21
4. Aprendizagem dum segunda língua	23
5. Português Língua Não Materna	26
6. Estratégias de desenvolvimento da oralidade e de abordagem à escrita	30
6.1. Estratégias de desenvolvimento da oralidade	30
6.2. Estratégias de abordagem à escrita.....	31
Capítulo II.....	34
Metodologia.....	35
1. Contextualização do Estudo	35
2. Natureza do estudo	35
3. Campo de estudo.....	37
4. Questões de pesquisa.....	39
5. Procedimentos metodológicos	39
5.1. Recolha de dados.....	39
5.1.1. Entrevistas	39
5.2. Tratamento dos dados.....	42
5.2.1. Análise de conteúdo.....	43
6. As protagonistas.....	45

6.1. As educadoras	45
Capítulo III	42
Análise e interpretação dos dados.....	48
1. Análise interpretativa dos dados das entrevistas.....	48
1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS	48
1.1.1. Metodologias utilizadas	48
1.1.2. Metodologias utilizadas	50
1.1.2.1. Vantagens	50
1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ORALIDADE	51
1.2.1. Estratégias utilizadas na promoção da oralidade.....	51
1.2.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa.....	54
1.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ESCRITA	55
1.3.1. Estratégias utilizadas na abordagem à escrita	56
1.4. POSTURA DAS EDUCADORAS	58
1.4.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras	58
1.4.2. Estratégias diferentes a serem implementadas no futuro	59
1.5. Aspetos a acrescentar	60
2 - Síntese da análise interpretativa	62
Conclusões.....	63
Referências Bibliográficas	68
Anexo 1 - Guião das Entrevistas	73
Anexo 2 - Protocolo da Entrevista à Educadora Cristina.....	75
Anexo 3 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Cristina	79
Anexo 4 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Cristina	82
Anexo 5 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Cristina	88
Anexo 6 - Protocolo da Entrevista à Educadora Luísa	95

Anexo 7 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Luísa	100
Anexo 8 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Luísa	103
Anexo 9 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Luísa	110
Anexo 10 - Protocolo da Entrevista à Educadora Marisa	118
Anexo 11 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Marisa	121
Anexo 12 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Marisa.....	123
Anexo 13 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Marisa	126

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tempo de serviço	45
Quadro 2 - Formação	46
Quadro 3 - Metodologias utilizadas	49
Quadro 4 - Vantagens	50
Quadro 5 - Desvantagens	50
Quadro 6 - Estratégias utilizadas para promover a Oralidade	52
Quadro 7 - Estratégias utilizadas para promover a Oralidade com crianças estrangeiras	53
Quadro 8 - Estratégias que apresentam melhores resultados	54
Quadro 9 - Tempo médio para dominar a língua portuguesa	55
Quadro 10 - Estratégias utilizadas para trabalhar a abordagem à escrita	56
Quadro 11 - Estratégias utilizadas para trabalhar a abordagem à escrita com crianças estrangeiras	57
Quadro 12 - Estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita.	57
Quadro 13 - Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras	59
Quadro 14 - Estratégias a serem implementadas no futuro	60
Quadro 15 - Aspetos a acrescentar	61

Índice de Figuras

Figura 1	19
Figura 2	19
Figura 3	19
Figura 4	20
Figura 5	44

Siglas e Acrónimos

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

L2 - Língua Segunda

LE - Língua Estrangeira

LNМ - Língua Não Materna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PLNM - Português Língua Não Materna

Introdução

Em educação é importante que os profissionais estejam conscientes das realidades educativas com que se deparam. Sabendo que nos encontramos numa sociedade cada vez mais multicultural, devido, sobretudo, a fatores migratórios que já se tornaram um fenómeno global, foi nossa opção estudar o desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras em idade pré-escolar. Na conferência "Lisboa – uma metrópole charneira de culturas" realizada no âmbito do II Ciclo de Conferências – Lisboa 2020, Rosário Farmhouse (Alta Comissária para a Imigração e Minorias Étnicas) afirmou que se estimava que o ensino básico em Portugal era frequentado por crianças de cento e trinta a cento e cinquenta nacionalidades. Esta informação em conjunto com a realidade que nos apercebemos no nosso estágio curricular veio a constituir-se como as razões que nos impulsionaram na investigação que encetámos.

Além disso, a nossa opção por este domínio tem a ver com o nosso interesse pessoal pela temática, com a natureza do próprio Mestrado em Educação Pré-Escolar e, ainda, com a escassa bibliografia específica que encontrámos sobre o tema.

O estudo que realizámos é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, centrado no estudo particular de um caso, de uma instituição frequentada por crianças estrangeiras.

Como era nossa intenção caracterizar as estratégias de trabalho, utilizadas pelas protagonistas, que melhores resultados obtêm no trabalho com crianças estrangeiras, definimos para o nosso estudo os seguintes objetivos:

- Caracterizar as estratégias utilizadas na instituição para promover o desenvolvimento da oralidade com crianças estrangeiras;
- Caracterizar as estratégias utilizadas na instituição para promover a abordagem à escrita com crianças estrangeiras;
- Identificar, de entre as estratégias utilizadas, as que apresentam melhores resultados;
- Perceber qual a postura das educadoras, relativamente ao trabalho de desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, com crianças estrangeiras.

Neste domínio pretendemos perceber como as educadoras encaram a frequência do jardim de infância por parte das crianças estrangeiras e se consideram implementar estratégias diferentes no futuro, no trabalho com crianças estrangeiras.

Por forma a alcançar os objetivos que acabámos de enumerar, recolhemos dados recorrendo a entrevistas realizadas às três Educadoras de Infância que trabalham na Instituição na qual realizámos o nosso estágio em Educação Pré-Escolar. Depois da realização dessas entrevistas, procedemos à análise de conteúdo das mesmas, tendo os dados sido sistematizados em quadros que posteriormente serviram de base à sua análise interpretativa.

Em termos organizativos, o estudo é constituído por esta Introdução, seguida por três capítulos, cujo conteúdo apresentamos sinteticamente.

O Capítulo I é constituído pela revisão bibliográfica, substanciando teoricamente este trabalho, em que são abordados os seguintes aspetos: aquisição da linguagem oral; aprendizagem informal vs aprendizagem escolar duma segunda língua; aprendizagem duma segunda língua; português língua não materna¹; abordagem à escrita; estratégias de desenvolvimento da oralidade e de abordagem à escrita.

O Capítulo II é constituído pela metodologia, onde principiamos por realizar uma contextualização do estudo, apresentando depois a sua natureza e onde caracterizamos o campo de estudo e os seus sujeitos. Em seguida, enunciamos as questões de pesquisa que nos guiaram ao longo de todo o processo investigativo, culminando na explicitação dos procedimentos metodológicos, tratamento e sistematização dos dados.

No Capítulo III, apresentamos os dados obtidos assim como uma análise interpretativa dos mesmos.

A terminar, apresentamos algumas conclusões, em que constam os dados mais significativos de toda a investigação, os seus limites e uma mais-valia do mesmo, assim como pistas de trabalho futuras.

Este documento finda com a apresentação das referências bibliográficas e os anexos que organizámos e que são suporte do mesmo.

¹ De referir apenas que optámos por utilizar a terminologia "língua materna" em oposição à língua estrangeira, uma vez que língua materna e língua não materna são os termos que encontramos nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Ciência.

Capítulo I

1. Aquisição da linguagem oral

«Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas (...). É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida» Ministério da Educação (2008, p. 10).

Sabendo que a criança aprende naturalmente a língua a que se encontra exposta, fácil é perceber que a linguagem não é algo com que a criança nasce, mas sim uma aquisição que vai realizando ao longo do tempo. No entanto, Sim-Sim refere que a aquisição da linguagem é o resultado de um "programa" genético e que, para «que a programação genética para a linguagem seja activada é necessário crescer imerso num ambiente linguístico, sendo a língua adquirida aquela a que a criança é exposta» (1998, p. 62). Neste sentido, quando as crianças não crescem num ambiente onde ocorram interações verbais as crianças nunca aprenderão a falar e é Lentin (1990) quem nos oferece vários exemplos de crianças que, sendo privadas do contato com adultos, apresentam graves atrasos e anomalias no seu desenvolvimento linguístico.

É comumente aceite que as crianças adquirem a linguagem através das interações que realizam com os outros elementos da sociedade, através da imitação, começando por balbuciar pequenos vocábulos e evoluindo gradualmente até se conseguirem apropriar dum código linguístico que lhes permita comunicar verbalmente. Neste propósito Lentin afirma que «historicamente a linguagem desenvolveu-se em sociedade (...) a criança encontra-se desde o nascimento na sociedade dos seus próximos, onde ela é submetida à influência da linguagem» (1990, p. 43). Por seu turno, Horta (2010, p. 14) afirma que «o ser humano possui uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação». De fato, desde que a criança nasce que interage e comunica com os que a rodeiam, seja através do choro, do contato físico ou de outras manifestações que progressivamente vai aprendendo a dominar.

Sobre este assunto Vygotsky refere que «o rico e complexo contacto social da criança leva a um desenvolvimento precoce dos meios de conexão relacional. Pôde demonstrar-

se claramente a presença de reacções simples mas distintivas à voz humana desde a terceira semana de vida» (2007, p. 131).

Com o domínio da linguagem oral, a criança vai adquirir competências para melhor se expressar na sociedade que a rodeia. Tal como refere Horta (2010, p. 14) é «através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento». Assim, podemos afirmar que, quanto melhor o domínio da linguagem oral por parte da criança, melhor será a sua comunicação e mais e melhores oportunidades terá para se exprimir. A mesma autora afirma ainda que «a linguagem oral apresenta-se como o sistema de representação e de expressão de sentimentos, de necessidades, de experiências e de conhecimentos» (*idem, ibidem*).

No mesmo sentido, Silva e Valiengo (2010, p. 22:23) referem que «a linguagem é uma habilidade construída socialmente» e «um instrumento fundamental para a construção do pensamento bem como das relações sociais». Já para Araújo «aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, ou seja, o indivíduo organiza o seu mundo de uma maneira única» (2011, p. 35). Significa isto, que apesar de vários indivíduos serem expostos aos mesmos estímulos, cada um deles vai interpretá-los e inculcá-los de maneira específica e única, de acordo com a sua personalidade e com aquilo que entende da sociedade.

Transportando-nos para um contexto escolar, Roncato e Lacerda, nos seus estudos, explicam-nos que a «capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas e o adulto/professor tem um papel importante nessa tarefa no contexto escolar» (2005, p. 222).

Do exposto acima, podemos então afirmar que a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral por parte das crianças está intimamente ligada ao ambiente pelo qual se encontram rodeadas e pelas interações sociais das quais usufruem. As crianças são estimuladas pelos ambientes em que vivem e pelas interações sociais que realizam. Deste modo, quanto mais oportunidades as crianças tiverem de interagir com os outros elementos da sociedade, mais possibilidades têm de desenvolver a linguagem oral. Nesse sentido e sabendo que «o educador é o construtor, *o gestor do currículo*, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou conjunto de estabelecimentos» (Ministério da Educação, 1998, p. 8) e que a «aquisição de um maior domínio da

linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar» (idem, p. 66) compete ao educador proporcionar ao seu grupo de crianças oportunidades para que estas comuniquem oralmente (e que oíçam comunicar) por forma a conseguirem progressivamente desenvolver o seu nível de oralidade alargando o seu vocabulário.

2. Abordagem à escrita

No ponto anterior debruçámo-nos sobre os aspetos relacionados com a linguagem oral, pelo que, em seguida, iremos fazer uma breve revisão bibliográfica sobre o que a investigação tem produzido acerca da abordagem à escrita na educação pré-escolar.

Martins (2000) afirma que ainda antes da entrada para a escola, já as crianças são detentoras de «todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler, o que implica terem pensado sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre ambas» (p. 20). O mesmo é referido por Viana e Ribeiro (2014) que sustentam as suas afirmações nos estudos realizados por Justice & Kadevarek (2002) e por Whitehurst & Lonigan (1998). Por seu turno, nas OCEPE pode ler-se «não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita» (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

Martins (2000) afirma também que, uma vez que

«as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa» (p. 72).

Do exposto acima, podemos então inferir que, por se encontrarem quotidianamente rodeadas de ambientes onde o código escrito se encontra presente, desde cedo as crianças se começam a interessar por esse mesmo código, produzindo conhecimentos acerca do mesmo, tais como: saber o nome das letras; ter consciência da palavra, da sílaba e do fonema; ser capaz de produzir rimas simples, entre outros.

Viana e Ribeiro (2014) referem que as crianças em idade pré-escolar apresentam comportamentos emergentes de leitura e de escrita, isto é, estas crianças demonstram estar a «construir conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita» (p. 7). No entanto,

afirmam que tanto a leitura como a escrita dependem dum ensino formal para que sejam adquiridas pelas crianças, porque, que na opinião das autoras, aqueles processos de aprendizagem demonstram um elevado grau de complexidade.

As supracitadas autoras afirmam ainda que «cabe ao educador tirar partido do que as crianças já sabem e alargar o seu contacto com o impresso de forma a facilitar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita (p. 9).

No que concerne à aprendizagem da leitura Martins (2000), baseada nos estudos de Chall, refere que existem quatro períodos na aprendizagem da mesma: i) um período de pré-leitura que ocorre desde o nascimento até ao momento em que a criança é capaz de reconhecer a grafia de algumas palavras que estão presentes no seu quotidiano, como, por exemplo, a marca dos cereais que come de manhã; ii) o segundo caracteriza-se pela aquisição de um vocabulário visual que a criança vai utilizar na leitura de textos simples e pela recodificação fonológica das palavras; iii) no terceiro período a criança consegue descodificar automaticamente um maior número de palavras, assim como ganha autonomia na sua leitura, tornando-se um leitor mais hábil e rápido; E, por último, iv) o quarto período caracteriza-se como aquele em que a criança domina a técnica da leitura, utilizando-a como meio de obter informação, isto é, a criança «Lê para aprender e não aprende a ler, como nas etapas precedentes» (Martins, 2000, p. 68).

Importa também ter presente que a

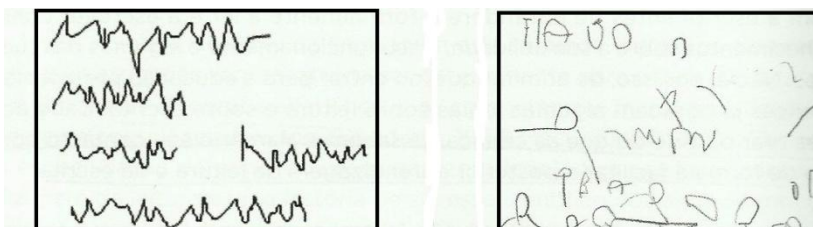
«aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da linguagem escrita e a descoberta do princípio alfabético do nosso sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral» (Martins, 2000, p. 72),

pois se as crianças não forem capazes de realizar essa descodificação são incapazes de aprender a ler.

Já em relação à aprendizagem da escrita, Viana e Ribeiro (2014) baseadas nas investigações de Clay (1978,1979) e de Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), referem que a mesma ocorre em três níveis: o primeiro, onde a escrita não é determinada por critérios linguísticos; o segundo, onde o número de letras utilizadas pela criança para escrever se encontra relacionada com o tamanho da palavra; e o terceiro, no qual as crianças deixam de utilizar as letras arbitrariamente.

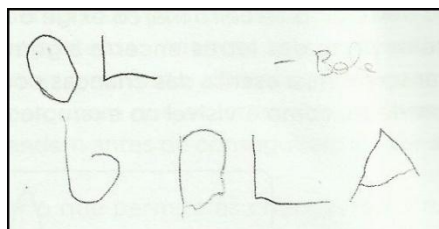
Assim, de acordo com Viana e Ribeiro as crianças começam por procurar «características que permitam diferenciar os elementos icônicos e os elementos da escrita e pela percepção gradual de que uma sequência de letras constitui um objeto substituto da realidade» (2014, p. 10), tal como o exemplifica a figura 1.

Figura 1 - Primeiras tentativas de escrita



Na fase seguinte, as crianças começam a "escrever" de acordo com o tamanho que percebem dos objetos. Por exemplo, tal como ilustra a figura 2, para escrever a palavra minhoca utilizaram menos letras do que para escrever a palavra boi, pois a minhoca tem uma dimensão muito inferior à do boi.

Figura 2 - Tentativa de escrita das palavras minhoca e boi (respetivamente)



Depois, referem as ainda as mesmas autoras, as crianças passarão a orientar a sua atenção para a forma como as palavras se dizem, descobrindo a sílaba e tentando "escrever" de acordo com aquilo que ouvem (figura 3).

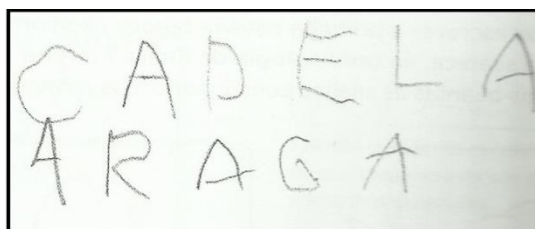
Figura 3 - Tentativa de escrita da palavra girafa (3 letras em representação de 3 sílabas)



Neste período, as crianças percebem que a linguagem oral está intimamente ligada à linguagem escrita.

Por último, no terceiro nível as crianças reconhecem todas as letras e os sons que constituem as palavras, passando por isso a associar o som à letra correspondente, tal como ilustra a figura 4.

Figura 4 - Escrita das palavras cadela e aranha



No mesmo contexto, para Esteve (2012) as crianças passam por cinco níveis.

No primeiro as crianças utilizam formas indiferenciadas para "escrever".

No segundo nível as crianças escrevem elaborando diversas hipóteses:

- deve haver um número mínimo de letras para que se possa dizer alguma coisa;
- muitas letras iguais não significam nada;
- têm de existir diferenças objetivas nas letras para que as palavras signifiquem alguma coisa.

No terceiro nível as crianças representam as palavras através de uma segmentação silábica, uma vez que já conseguem estabelecer relações entre o código oral e o código escrito.

No quarto nível as crianças utilizam mais do que uma letra para cada sílaba, utilizando uma escrita silábico-alfabética.

Por último, no quinto nível, as crianças escrevem utilizando a escrita alfabética.

Assim, podemos afirmar que no processo de aprendizagem da escrita, as crianças passam por níveis diferenciados, nas quais se apercebem gradualmente das particularidades do código escrito. Iniciam este processo por reconhecer o sentido da escrita, depois fazem tentativas de imitação da escrita dos adultos. Passam depois por um período em que a sua escrita se relaciona com o tamanho dos objetos percebidos e não com o tamanho da palavra que escutam (ligação ao referente), para no período seguinte, depois de reconhecerem que o código escrito está relacionado com a linguagem oral, passarem a fazer tentativas silábicas de escrita. No último período,

antes da aprendizagem formal da escrita, as crianças conseguem, muitas vezes, estabelecer as correspondências corretas entre o fonema e o grafema, escrevendo quase corretamente as palavras que se propõem.

Neste momento torna-se premente observar, ainda que de forma breve, o que apresenta a literatura sobre a aquisição de PLNM, uma vez que a nossa investigação tem o enfoque principal nas estratégias utilizadas no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças de nacionalidade estrangeira.

3. Aprendizagem informal vs Aprendizagem escolar numa segunda língua

A experiência pessoal e profissional diz-nos que, tanto crianças como adultos, sem qualquer tipo de deficiência cognitiva, possuem capacidades que lhes permitem adquirir mais do que uma língua em simultâneo ou não. Como tal, iremos explanar o que nos apresenta a literatura sobre este fenómeno².

Enquanto vai tomando contacto com o mundo e vai aprendendo a conhecê-lo, a criança vai, paralelamente, adquirindo e desenvolvendo a sua linguagem oral.

Se «no ambiente familiar ocorre de a criança conviver com mais de um idioma ao mesmo tempo, [ela vai] aprendendo todos com sucesso. Em casa ela se comunica, se manifesta na língua estrangeira quando solicitada e quando for do seu interesse. Isso para a criança faz sentido e tem significado, pois o convívio com outro idioma no ambiente familiar soa como algo natural e não artificial» (Motter, 2007, p. 86).

Assim, entendemos que a criança comunica na língua que é falada ao seu redor e que lhe desperta o interesse ou que melhor dá resposta aos seus gostos e necessidades.

No memorando sobre as *Aprendizagens ao Longo da Vida*, da União Europeia, a aprendizagem pode ser categorizada de três formas distintas: aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal.

No supracitado documento, a aprendizagem formal é definida como aquela que ocorre em instituições de ensino e formação, conduzindo depois a qualificações reconhecidas; a aprendizagem não formal é apresentada como aquela que ocorre no quotidiano dos indivíduos e não conduz necessariamente ao reconhecimento de qualificações. Pode

² Daquela que tivemos acesso e conhecimento.

ocorrer «no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil» (2000, p. 9); e a aprendizagem informal é um acompanhamento natural da vida quotidiana, referindo que este tipo de aprendizagem não é intencional e que «pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões» (2000, p. 9).

Por outro lado, Closets diz-nos que «aprender é o primeiro ofício que todos nós temos de exercer. Aprender é uma função social (...) um dever (...) uma experiência-teste (...) uma disciplina» (2002, p. 7:8).

No mesmo sentido vão as palavras de Strech-Ribeiro quando atesta que, mais do

«que um direito ou um privilégio, a educação tem que ser considerada, acima de tudo, como uma necessidade para todos, sejam mais ou menos jovens, dado que no mundo actual há que enfrentar a mudança a um ritmo cada vez mais acelerado na família, no emprego, na comunidade» (1990, p. 17).

Deste modo, entendemos que a educação não pode ser considerada como algo de supérfluo, antes tem de ser encarada como um bem essencial à vida do Ser Humano, que deve ser considerada como uma necessidade no Mundo atual, mas também como um dever da sociedade em geral.

Sendo a educação um bem essencial à vida do Homem pode ler-se, num relatório de um congresso realizado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, que na aquisição de uma segunda língua devem ser

«privilegiados o prazer pela descoberta, o jogo linguístico oral, a dimensão lúdica das actividades propostas e os campos lexicais adaptados às necessidades comunicativas das crianças e adequados às suas vivências quotidianas, a aventura da descoberta da língua (...) pode começar» (2004, p. 201).

No nosso entender, os itens acima referidos devem ser explorados indo ao encontro dos gostos, interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes assim uma aprendizagem mais enriquecedora, significativa e cheia de significado e que, por possuírem essas três características, se tornará permanente e não desaparecerá ao fim de algum tempo.

Sabemos, das leituras que realizámos e da nossa experiência pessoal e profissional, que quando aprendem uma segunda língua as finalidades e propósitos entre as crianças e os adultos costumam ser díspares: enquanto o adulto costuma procurar uma língua, a

criança normalmente vê-se confrontada com o facto de ter de estudar outra língua em contexto escolar. Se atentarmos nas palavras de Motter (2007, p. 82), compreendemos, que «ao contrário da criança, o adulto encontra dificuldade para pronunciar determinados sons da língua estrangeira, principalmente aqueles que não fazem parte dos fonemas da sua língua materna», enquanto que Roulet explica que «l'étude des relations entre la pédagogie de la langue maternelle et la pédagogie des langues secondes présuppose une définition claire des objectifs de l'une et l'autre» (1980, p. 81).

Podemos assim, e perante tudo o que atrás foi explicitado, atestar sobre a necessidade de serem claramente definidos os objetivos que se pretendem alcançar na aquisição duma segunda língua. Deve ainda ser tido em conta o cuidado de proporcionar, o mais cedo possível, a exposição das crianças a uma segunda língua, pois durante a infância, o seu aparelho fonador ainda se consegue adaptar aos sons da nova língua e aos fonemas que poderão eventualmente não existir na sua língua materna.

4. Aprendizagem duma segunda língua

Vários são os autores que, a nível nacional e internacional, se têm debruçado sobre esta temática. Iremos, devido ao número reduzido de páginas que nos limitam a redação deste relatório, fazer uma breve revisão bibliográfica sobre as conclusões a que alguns desses estudos têm chegado. Motter (2007) atesta que, quanto mais cedo as crianças forem expostas a outras línguas, melhores serão as hipóteses de se tornarem falantes fluentes nessa língua, pois ao tomarem contato com línguas estrangeiras «quanto mais jovens [forem], maiores são as probabilidades de as crianças captarem os sons de outras línguas» (p. 80). É ainda o mesmo autor que refere que «até aos três ou quatro anos de idade a criança, quando exposta aos fonemas de uma língua ou a qualquer série de sons diferentes, ela os absorverá com mais facilidade que pessoas com idade mais avançada» (op. cit. p. 81).

Por seu turno, no artigo "A Língua Francesa no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico" da Escola Superior de Educação de Viseu pode ler-se que:

«a facilidade na aquisição de uma língua estrangeira na primeira infância (devido à plasticidade auditiva, à aptidão para produzir novos sons (...), deve-se sobretudo, ao facto de a língua ser, antes de mais, um meio de comunicação e consequentemente de socialização» (2004, p. 201).

Do que temos vindo a expor, podemos afirmar que quanto mais precocemente uma criança for exposta a um idioma estrangeiro, maiores serão as probabilidades de conseguir vir a ser um falante fluente, de forma semelhante a um falante nativo dessa língua.

Na mesma linha de pensamento, Motter (2007) refere ainda que existe uma idade apontada como o limite até à qual a plasticidade do cérebro humano permite que a aquisição duma língua estrangeira seja feita de um modo mais correto. Baseado em estudos na área da Neurolinguística, aponta esse limite por volta dos 12 anos de idade. No entanto, atesta que este facto «pode variar em função das características do ambiente linguístico em que o aprendizado ocorre» (op. cit., 80).

É nossa opinião que as crianças devem ter contato com as línguas estrangeiras o mais precocemente possível para que possam, com maior facilidade, adquirir os vocábulos da nova língua e virem a ser capazes de reproduzir os sons existentes nessa(s) língua(s) de forma correta.

A nossa opinião é suportada por tudo aquilo que vimos referindo e encontra apoio na legislação portuguesa que prevê, nos pontos 1 e 2 do artigo 3.º da Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar) que este nível educativo seja frequentado por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo, no entanto, a sua frequência (ainda) facultativa e por opção dos pais.

Prevê a mesma Legislação que o Estado Português contribua «ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar» - ponto 2, artigo 3.º da Lei n.º 5/97. Para as crianças estrangeiras, ou para crianças cuja língua materna não seja o português, pode ler-se no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que «as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português», contribuindo assim, os jardins de infância, verdadeiramente para a universalização da educação pré-escolar.

No âmbito desta investigação torna-se premente verificar o que diz a literatura sobre o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna (PLNM), uma vez que o nosso estudo se centra na opinião das educadoras entrevistadas, sobre o

desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças de nacionalidade estrangeira.

Atentando uma vez mais na Lei n.º 5/97, em particular no seu 10.º artigo, onde são definidos os objetivos gerais da educação pré-escolar, vemos que é pretendida a promoção do desenvolvimento integral da criança atendendo às suas características individuais, sendo que «a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem» (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Segundo Araújo, o

«reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Os projetos curriculares devem conter orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem de Português língua não materna bem como estratégias e materiais» (2011, p. 50),

o que nos leva a afirmar que as instituições escolares têm o dever de proporcionar e desenvolver estratégias e atividades que assegurem o ensino e a aprendizagem do Português enquanto língua segunda (L2) aos alunos, começando logo o desenvolvimento dessas estratégias e atividades na educação pré-escolar.

Dell'Isola e Prazeres (2012) defendem que é mais fácil aprender uma segunda língua quando se vive no contato direto com os nativos falantes dessa língua. Segundo estas autoras, os nativos podem recorrer a várias estratégias que facilitam a comunicação, tais como falar devagar, reformular o que foi dito, utilizar gestos. Por seu turno, Araújo alerta-nos para o facto de que o «processo de ensino/aprendizagem de um LNM é sempre um processo complexo a vários níveis que sofre várias interferências» (2011, p. 48).

Concordamos em absoluto com Dell'Isola (2012), Prazeres e Araújo (2011), pois da nossa experiência pessoal na aprendizagem de línguas estrangeiras, a aquisição das mesmas tornou-se mais simples e rápida, quando nos encontramos no país onde essa(s) língua(s) se constituem como a que normalmente é falada localmente. Além disso, das línguas estrangeiras que conhecemos, o nosso processo de aquisição não foi linear nem tão pouco igual no processo de aprendizagem, corroborando assim a afirmação de Araújo, quando explica que o processo de ensino/aprendizagem sofre várias influências.

Consideramos, tal como Araújo, que é

«por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a cultura dos falantes da LE que está a aprender, integrando-se e adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social (2011, p. 44).

Deste modo, pensamos ser de máxima importância que o educador de infância proponha às crianças de nacionalidade estrangeira o contato com a língua portuguesa de uma forma lúdica, atrativa e significativa, para que as crianças e o seu desejo intenso e natural de conhecer o mundo, a levem a aprender a língua portuguesa de uma forma mais célere, significativa e envolvente.

O autor a que nos vimos referindo explica ainda que a

«utilização de jogos no ensino/aprendizagem da LE serve para estimular os aprendentes para uma participação ativa na aquisição da L2, envolvendo-se em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses aprendentes maiores serão suas participações e ocorrerá a aprendizagem, que, por sua vez, só acontece quando o aprendente participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento (Araújo, 2011, pp. 45, 46).

Em jeito de resumo do que vimos declarando, podemos assegurar que o ensino do PLNМ deve ser desenvolvido de forma lúdica, através da oferta de estratégias e atividades que envolvam a criança de forma estimulante no processo de ensino/aprendizagem, independentemente do nível de ensino a que se reporte. A intervenção educativa do educador/professor deve ser desenvolvida de modo a que esta se sinta parte integrante desse processo, para que possa ir construindo e reconstruindo os seus conhecimentos por forma a integrar-se plenamente na sociedade em que reside, comunicando em pleno com os que a rodeiam.

5. Português Língua Não Materna

O estado português preocupa-se com a educação em território nacional e, ao longo do tempo, tem produzido vários documentos que regulam a educação em Portugal. Com as migrações que têm vindo a ocorrer no Mundo, às quais o nosso país não constitui exceção, atualmente nas salas de atividades já é raro encontrarmos crianças de uma

nacionalidade apenas. Como tal, iremos fazer uma breve retrospectiva sobre os documentos que, do nosso ponto de vista, são mais importantes no âmbito desta nossa investigação.

A Constituição da República Portuguesa prevê no seu artigo 73º que todos têm direito ao acesso à educação e à cultura. Este artigo da Constituição é depois tido em conta, em diversos documentos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência sobre o ensino em Portugal. A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no seu artigo 2.º, preconiza que ao Estado compete democratizar o ensino, garantindo igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Por seu turno, a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, no seu artigo 10.º, prevê que a educação pré-escolar tenha de promover a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeitando a diversidade de culturas.

No ano de 2005 o Ministério da Educação e Ciência elaborou um documento orientador para a integração de alunos que não têm o português como língua materna, demonstrando assim estar preocupado em cumprir o preconizado na lei, garantindo igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Nesse documento podemos encontrar: um diagnóstico da situação em Portugal, no ano de 2005; os princípios básicos e objetivos estratégicos; as principais medidas de acolhimento e de escolarização; programas de apoio de aprendizagem da língua materna e da cultura de origem; e, por fim, os níveis de intervenção e de atuação.

Este documento orientador revelou-se de suma importância, pois reuniu num único documento tudo aquilo que à data se sabia sobre o ensino a alunos cujo língua materna não era o português, o que nos leva a referir um ensino bilingue: português e língua materna da criança.

Tal como afirma Pereira, num estudo levado a cabo pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, no ano de 2006, podemos «considerar que uma criança está tipicamente num processo de aquisição linguística bilingue quando os adultos se lhe dirigem regularmente em duas línguas, nos primeiros tempos de vida» (p. 20). Porém, a mesma autora refere, no seu estudo, que existem diversos tipos de bilinguismo consoante os meios onde a aquisição linguística é realizada (op. cit.).

Pereira (2006) partilha da opinião que, embora a criança possa comunicar mais numa língua do que noutra, isso é apenas devido ao facto de a criança estar «mais interessada

nas relações ou nos espaços em que essa língua se fala» (p. 21), referindo que é necessário que o educador realize um diagnóstico linguístico da criança.

De acordo com aquela autora, o diagnóstico linguístico é composto pela observação da história linguística da criança, na qual são analisados os contextos de aquisição, o tipo e a frequência do contacto com os falantes das línguas em aquisição e qual a atitude da criança em relação às línguas que conhece e/ou domina. O segundo passo no diagnóstico linguístico das crianças passa por observar o saber linguístico das mesmas, verificando o grau de domínio das línguas. Por último, refere que é necessário observar o uso que a criança faz do saber que tem, ou seja, é necessário observar qual a frequência da produção e qual(is) a(s) língua(s) que a criança utiliza nos diferentes contextos em que se encontra inserida.

Refere ainda esta autora que é importante:

«ter consciência que a manutenção da língua materna garante, para estas crianças, um outro valor - igualmente relevante - representado pela manutenção de um vínculo positivo às origens familiares, valorizando-as e não as escondendo. Ninguém pode **ser**³ plenamente, anulando a sua história pessoal e familiar» (Pereira, 2006, p. 9).

Podemos assim afirmar que é de extrema importância a permissão à criança do contacto com a sua língua materna, mesmo que em contexto escolar. Dessa forma a instituição escolar está a valorizar as origens e a cultura da criança, proporcionando-lhe uma identificação pessoal com a escola. O que a investigação tem vindo a demonstrar ao longo dos anos são os benefícios advindos desta situação, bem como o facto de que se as crianças se identificarem com a instituição escolar obterão melhores resultados escolares do que os seus pares.

Somos, deste modo, da opinião que a promoção de um ensino bilingue - português e língua materna da criança - deve ser promovido o mais precocemente possível, de modo a que a criança apreenda as duas línguas e as domine de igual forma, para que novas aprendizagens sejam concretizadas. Tal como se pode ler nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE):

«Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações

³ Negrito no original.

sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros» (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

No presente estudo, há que ter em linha de conta que, devido à especificidade e contexto em que realizámos o nosso estágio em educação pré-escolar, trabalhámos de forma mais "próxima" com duas crianças, uma ucraniana e outra romena, apesar de a instituição ser frequentada por várias crianças estrangeiras. No caso da criança ucraniana o alfabeto da sua língua materna (ucraniano) possui letras e sons que não se encontram no alfabeto da língua portuguesa. Torna-se, assim, importante verificar as semelhanças e as diferenças entre o alfabeto português e os alfabetos romenos e ucraniano, que passaremos a apresentar de forma breve.

De acordo com o sítio na Internet "Ethnologue - Languages of the World", a língua ucraniana é classificada como uma língua indo-europeia, pertencendo à subfamília das línguas eslavas. Apenas em 1991, com a independência da Ucrânia, o ucraniano foi implementado como língua oficial do País.

A língua ucraniana é representada por uma variante do alfabeto cirílico, pois foram introduzidos caracteres específicos para representar sons exclusivos da língua ucraniana: o alfabeto ucraniano é constituído por trinta e duas letras, vinte consoantes, dez vogais e duas semivogais; existe um trigésimo terceiro caractere que representa um sinal de abrandamento. Tal como o alfabeto latino, o alfabeto ucraniano lê-se da esquerda para a direita.

A língua romena é classificada como uma língua indo-europeia e deriva do alfabeto latino, ao qual foram acrescentados cinco caracteres. Do alfabeto romeno não fazem parte as letras Q, W e Y, sendo estas utilizadas apenas em nomes estrangeiros ou em estrangeirismos. É constituído por vinte e nove letras, vinte consoantes e nove vogais e lê-se da esquerda para a direita.

6. Estratégias de desenvolvimento da oralidade e de abordagem à escrita

6.1. Estratégias de desenvolvimento da oralidade

Alguns investigadores têm-se debruçado sobre as estratégias de desenvolvimento da oralidade que devem ser promovidas numa sala de atividades com crianças de idade pré-escolar.

Passamos a apresentar as estratégias e objetivos sugeridos por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008). Segundo estas autoras, os educadores de infância devem, em termos de objetivos educacionais:

- Identificar os motivos que levam a criança a não prestar atenção quando lhe é dirigida a palavra, se é uma situação pontual ou persistente;
- Ouvir as crianças com atenção;
- Proporcionar momentos para a criança ouvir ler;
- Estimular o gosto por ouvir canções, lengalengas, poesias, etc.;
- Convidar elementos da comunidade para apresentar oralmente um assunto às crianças.
- Contribuir para o enriquecimento ativo do vocabulário das crianças.

Em relação às estratégias, o educador de infância deve:

- Promover oportunidades diárias de conversa com as crianças;
- Promover situações diversas, em que a criança tenha de comunicar com adultos;
- Realizar jogos de palavras e de discriminação auditiva.

Em suma, o educador deve garantir que é proporcionando às crianças um ambiente onde estas possam desenvolver o seu potencial, promovendo diversas estratégias com o intuito de alcançar os seus objetivos educacionais.

6.2. Estratégias de abordagem à escrita

Martins e Niza (1998) referem-nos que em qualquer tipo de aprendizagem nos deparamos com três fases distintas que são: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Referem as autoras que a fase cognitiva se caracteriza «pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza», sendo que a fase de domínio se caracteriza pelo treino e «aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa» e que a fase de automatização significa que deixou de ser necessário «um controlo consciente para se operar a destreza aprendida» (1998, p. 17).

Explicam-nos ainda (op. cit.) que no processo de aprendizagem da linguagem escrita é necessário que o educador proporcione às crianças tempos distintivos, que identificaram em oito categorias: o tempo para a fala das crianças; o tempo para a escuta das crianças; o tempo para a escrita em pequeno grupo; o tempo para a escrita do educador na frente das crianças; o tempo para a leitura de cada criança; o tempo para a leitura em pequeno grupo; o tempo de leitura do educador para as crianças; e, finalmente, o tempo para a ligação escola/meio.

Na categoria «tempo para a fala das crianças», as autoras defendem que é necessária a comunicação entre as crianças e que se apercebam que as suas opiniões são valorizadas; na categoria «tempo para a escuta das crianças» é importante que as crianças percebam que tudo o que se diz é passível de ser escrito; no «tempo para a escrita do educador diante das crianças» é referida a importância que o registo escrito tem como auxiliar da memória e como meio de comunicação com os ausentes; além disso serve para as crianças tomarem consciência que ao código escrito corresponde um código oral; por sua vez, na categoria «tempo para a leitura de cada criança» é apontada como contributo para que as crianças «adquiram razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita»; na categoria «tempo para a leitura em pequeno grupo» é proporcionado um enriquecimento dos saberes através da troca de ideias; em relação à categoria «tempo de leitura do educador para as crianças», as autoras referem que este tempo ajuda as crianças a familiarizarem-se com a mensagem linguística e com a organização do código escrito; e, por último, na categoria «tempo para a ligação escola/meio» consideram que este pode ajudar as crianças a «perceber que o ambiente que as cerca pode servir para ajudar a aprender a ler e a escrever» (1998, pp. 86-89).

No mesmo sentido do que temos vindo a apresentar, Horta (2007) baseada em estudos de Moll (1996) fala em quatro estádios que define como:

- Estádio I - o desempenho das crianças é suportado pelo educador ou por crianças mais desenvolvidas;
- Estádio II - a criança já consegue desempenhar uma tarefa sem o auxílio de ninguém, contudo ainda não automatizou o seu desempenho;
- Estádio III - o desempenho da criança já se encontra automatizado, ou seja consegue realizar determinada tarefa sem o auxílio de ninguém;
- Estádio IV - «a desautomatização do desempenho» (p. 44).

É fácil perceber, do que temos vindo a apresentar, que cabe ao educador proporcionar um ambiente facilitador de uma abordagem à linguagem escrita, promovendo diversas formas de explorar o código escrito, mas introduzindo-as tendo o cuidado de não direcionar as atividades para o treino específico deste tipo de linguagem.

No ano de 2008, numa brochura editada pelo Ministério da Educação, intitulada *A Descoberta da Escrita*, Lourdes Mata apresentou algumas estratégias de abordagem à escrita a serem desenvolvidas na sala de atividades, que passamos a expor. Neste contexto, o Educador deve:

- Proporcionar às crianças oportunidades para que estas escrevam, seja em atividades orientadas, seja em situação de jogo e brincadeira;
- Integrar na sala a escrita nas suas diversas formas;
- Servir de modelo às crianças, escrevendo natural e intencionalmente na sua presença;
- Registrar por escrito o que as crianças dizem, em situações diversificadas;
- Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem as suas tentativas de escrita com os colegas, pois permitem o confronto com as diferentes formas de escrita;
- Desenvolver atividades de escrita diversas, solicitando a colaboração das crianças;
- Construir com as crianças livros variados;
- Trabalhar envolvendo as famílias;
- Promover o uso do computador na sala de atividades;

- Promover a reflexão sobre a linguagem oral, explorando rimas, poemas, lengalengas, etc.

Como tal, podemos afirmar que o educador deve constituir-se como um guia, um exemplo e um promotor de atividades que proporcione às crianças maneiras diversificadas de contato com o código escrito, para que estas consigam progressivamente compreender a relação existente entre o código oral e o código escrito.

Neste capítulo apresentámos, sumariamente, algumas teorias subjacentes à aquisição da linguagem oral e abordagem à escrita, que podem ser utilizadas junto de crianças estrangeiras, assim como algumas estratégias de desenvolvimento das mesmas. Este capítulo constituir-se-á como um suporte ao estudo empírico que realizámos.

Capítulo II

Metodologia

«uma boa parte do que aprendemos, e sobretudo enquanto investigadores resulta dos nossos erros». (Estrela e Ferreira, 2001, p. 21).

1. Contextualização do Estudo

É nossa intenção, com o presente estudo perceber quais as estratégias que são desenvolvidas em contexto de jardim de infância no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

Pretendemos identificar, das estratégias utilizadas pelas nossas protagonistas, as que melhores resultados apresentam com crianças estrangeiras.

2. Natureza do estudo

Segundo Favinha (2012) existem características fundamentais que distinguem a investigação qualitativa da investigação quantitativa:

«Essas características passam por conceitos-chave, por uma afiliação teórica e académica, por objetivos díspares, por diferenças nos respetivos planos de investigação (...) a natureza do objeto de estudo e dos dados e as técnicas e métodos utilizados, o que implicará diferentes tipos de relação com os sujeitos investigados, distintos processos de tratamento dos dados e, ainda, géneros de análise desses mesmos dados» (pp. 66-67).

Em investigação qualitativa surgem termos como: compreensão do senso comum; vida quotidiana; construção social; teoria fundamentada; desenvolver conceitos sensíveis; descrever realidades múltiplas; amostra pequena e não representativa; enquanto na investigação quantitativa referimo-nos a: variáveis; hipóteses; validade; teste de teorias; predição; amostra ampla estratificada, com grupos de controlo (Bogdan e Biklen, 1994).

Os mesmos autores explicam-nos também que «a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos» (1994, p. 16), enquanto que Arnal (1992) refere que a finalidade da investigação qualitativa é compreender e

interpretar a realidade na procura do significado de ações, intenções e percepções das pessoas.

De acordo com Godoy

«a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental (...) a pesquisa qualitativa é descritiva (...) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador (...) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise dos seus dados» (1995, pp. 62, 63).

Nesse sentido, podemos dizer que o nosso estudo se enquadra no paradigma qualitativo, pois iremos centrar a nossa atenção em três educadoras que realizam a sua prática profissional na mesma instituição e cujas representações nos irão possibilitar - assim cremos - caracterizar no contexto de ação, as estratégias por si desenvolvidas, no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, não tendo no momento qualquer intenção de generalizar essas estratégias, mas sim compreender a situação em estudo.

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que a investigação qualitativa privilegia, principalmente, a compreensão das questões de acordo com o ponto de vista dos sujeitos de investigação.

O objetivo principal da investigação qualitativa não é efetuar generalizações, mas sim compreender os sujeitos e os fenómenos em particular na sua complexidade e singularidade. Em suma, o paradigma qualitativo procura «conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social» (Serrano, 1994a, p. 32).

Consideramos que a citação anterior, resume todo o nosso trabalho pois pensamos que com a nossa investigação iremos conseguir conhecer as estratégias que as educadoras entrevistadas utilizam no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, tendo presente que com a dinâmica evolutiva da educação, os resultados que iremos alcançar são delimitados quer no tempo quer no local onde realizamos a nossa investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é descritiva, pois os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados alcançados e os dados são recolhidos no seu ambiente natural, constituindo-se o investigador como o instrumento principal de recolha de dados. A análise dos dados tende a ser realizada de

forma indutiva e os investigadores pretendem compreender a situação a partir do ponto de vista dos sujeitos em estudo.

Podemos, desta forma, e de tudo aquilo que atrás referimos, definir análise qualitativa como uma metodologia de investigação na qual o investigador, ou um grupo de investigadores, procura compreender um determinado "fenómeno" que ocorre num espaço físico e temporal limitado, de acordo com as conceções dos sujeitos em estudo, procurando, deste modo, perceber de que forma se posicionam face à problemática estudada. O paradigma qualitativo caracteriza-se ainda pelo desenvolvimento de trabalhos realizados com uma amostra pequena e em que não se pretende a generalização dos resultados.

3. Campo de estudo

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) é imperativo que o investigador delimite o campo de estudo, tanto a nível geográfico como social e temporal, bem como deve fazer uma caracterização contextual do mesmo.

Sabendo que o investigador terá de considerar, na escolha do seu campo de estudo, os recursos e prazos de que dispõe para a consecução do mesmo, «não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador» (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 158) ou em que trabalhe, como é o caso desta investigação.

Assim, torna-se agora necessário efetuar uma caracterização e delimitação do nosso campo de estudo: a instituição onde as educadoras trabalham, frequentada por crianças estrangeiras, e onde estamos a realizar a nossa investigação, encontra-se numa área urbana, nos limites exteriores da cidade.

A cidade onde a instituição está implementada possui uma extensa área geográfica que abrange tanto zonas urbanas como zonas rurais. É, ainda, uma cidade com forte ligação ao mar e que possui tanto zonas piscatórias como zonas agrícolas. Pensamos que as características territoriais e culturais desta cidade contribuem para a heterogeneidade que lá encontramos, tanto a nível socioeconómico, como cultural ou religioso.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente no concelho em causa aumentou entre os dois últimos Censos realizados (2001-2011). Pensa-se que

este aumento se deve a um fluxo migratório, de migrantes à procura de habitação, uma vez que as habitações neste concelho são mais económicas do que nos concelhos limítrofes, pois este encontra-se entre os cinco mais populosos do Algarve.

De acordo com os dados do INE, nos Censos de 2011, neste concelho residiam 45.396 indivíduos, sendo que 7,8% eram indivíduos de nacionalidade estrangeira com estatuto legal de população residente.

Os últimos dados recolhidos, no concelho, datam de 2012 e indicam que eram residentes 3.173 estrangeiros com estatuto legal de habitante dos quais 1.619 eram indivíduos do sexo masculino.

A instituição é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), que faz parte integrante duma Fundação para o Desenvolvimento Social, que apoia tanto a primeira infância como a terceira idade. A Fundação foi constituída em maio de 1996, no entanto a instituição que estamos a caracterizar já existe desde setembro de 1991.

É constituída por um berçário, duas salas de creche e três salas de jardim de infância, sendo, neste momento, frequentada por cento e quinze crianças. Destas crianças, treze são de origem estrangeira, havendo casos em que os pais são ambos estrangeiros, ou casos em que apenas um dos progenitores é estrangeiro. Das treze crianças, três são de nacionalidade brasileira, oito são ucranianas, uma é romena e outra é sueca.

Existe uma grande heterogeneidade a nível dos utentes da instituição, tanto a nível das nacionalidades (que originou a construção deste relatório) como da sua origem socioeconómica ou ainda ao nível das habilitações literárias dos pais e encarregados de educação das crianças. Consideramos que esta heterogeneidade contribui para um enriquecimento de todos os que a frequentam, pois assim podem conviver com diversas culturas e línguas. Pensamos também que este fenómeno é importante pois podemos afirmar que a instituição funciona como uma "microsociedade" onde convivemos com pessoas diferentes, com origens diferentes e com objetivos e interesses diferentes, contribuindo de forma indireta para um enriquecimento da sociedade civil.

4. Questões de pesquisa

O nosso objeto de estudo é constituído pelo conhecimento das estratégias utilizadas no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras. Desta forma, constitui-se como nosso objetivo perceber quais são as estratégias utilizadas pelas protagonistas, as educadoras neste caso, e que melhores resultados apresentam neste domínio.

Quivy e Campenhoudt (2008) referem que as questões de pesquisa, que têm por objetivo orientar a investigação e operacionalizar os objetivos, têm de ser claras, precisas, concisas e unívocas, tendo ainda de obedecer a critérios de exequibilidade, tendo de ser realistas e pertinentes. Tendo presente estes aspetos, bem como o objetivo anteriormente apresentado, definimos as seguintes questões de pesquisa:

- 1 - Quais as estratégias utilizadas na instituição para promover o desenvolvimento da oralidade com crianças estrangeiras?
- 2 - Quais as estratégias utilizadas na instituição para promover a abordagem à escrita com crianças estrangeiras?
- 3 - Das estratégias utilizadas quais as que apresentam melhores resultados?
- 4 - Qual a postura das educadoras relativamente ao trabalho de desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras?

5. Procedimentos metodológicos

Neste ponto do trabalho iremos apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizámos na nossa investigação, assim como no que ao seu tratamento e sistematização respeita, com o objetivo de encontrar respostas às questões de pesquisa formuladas no ponto anterior.

5.1. Recolha de dados

5.1.1. Entrevistas

Para que se consiga realizar uma investigação é necessário efetuar uma recolha de dados. Sobre este assunto De Ketele e Rogiers (1999) afirmam que esse processo

pretende procurar informação de forma a compreender melhor uma determinada situação, seja essa informação utilizada depois para detetar necessidades, tomar decisões, melhorar desempenhos, resolver problemas ou testar hipóteses científicas.

Ainda segundo os mesmos autores (*idem*, p. 38) «é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária». Também nós o consideramos, pois temos consciência de que apenas com os dados obtidos através das entrevistas, não é possível compreender a situação em apreço como um todo, em que muita informação pertinente nos poderá ficar oculta. No entanto e devido a vários condicionamentos, tais como: a preparação da prática de ensino supervisionada, a frequência de outras unidades curriculares em simultâneo com o processo de construção deste relatório e o número de páginas máximo permitido para a redação do mesmo, não nos foi possível a construção de outros instrumentos para a obtenção de mais dados para que pudéssemos fazer a triangulação dos mesmos e, consequentemente, enriquecer o nosso estudo.

Como já referimos no decorrer deste trabalho, realizámos o nosso estágio curricular na sala de uma das entrevistadas. Apesar disso, consideramos que não efetuámos uma observação participante pois, como refere Bell (2002), a observação participante exige que o investigador esteja inserido no seio de um grupo e seja aceite como membro do mesmo (situação que ocorreu no nosso estágio curricular), mas exige também que os investigadores tomem notas sobre os acontecimentos, comportamentos ou situações ocorridas. Neste caso específico, não tomámos notas sobre o que se passava no interior da sala de atividades em relação ao trabalho de desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com as crianças estrangeiras. Consideramos, assim, que não reunimos as condições necessárias para poder caracterizar este método de recolha de dados como uma observação participante. No entanto, a observação *in loco* que realizámos, apesar de não apresentar dados escritos, permitiu que, no final deste estudo, estivéssemos munidos de informações que nos permitiram perceber se, de facto, o que as entrevistadas declaram é a forma como as coisas acontecem ou se a «forma como as pessoas *apreendem* o que acontece» (Bell, 2002, p. 141).

Desta forma, iremos utilizar para a recolha de dados entrevistas de carácter semiestruturado, pois estas permitem que o entrevistado estruture o pensamento em torno do objeto estudado. Este tipo de entrevista permite ainda ao investigador

aprofundar pontos que considere não terem sido devidamente explicitados no decorrer da entrevista (Albarrello et al., 1997).

Ao utilizarmos as entrevistas semiestruturadas pensamos, também, que damos aos entrevistados a possibilidade de estruturarem o seu pensamento de acordo com um foco, definido por nós, ao mesmo tempo que nos oferece a oportunidade de esclarecer algum ponto que consideremos não ter ficado suficientemente explícito no decorrer do discurso do entrevistado, efetuando perguntas de reforço afim de esclarecer as nossas dúvidas ou questões.

Segundo Serrano (1994b), as entrevistas são de extrema importância quando se pretende obter informações de uma pessoa ou de um grupo reduzido de pessoas.

Sobre este assunto, diz-nos Favinha (2012) que, autores como Pardal e Correia (1995), Albarrello et al (1997), Bogdan e Biklen (1994) , Quivy e Campenhoudt (2008), estudaram as características das entrevistas, afirmando que a entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em investigação social, com o objetivo de recolher informações na linguagem do próprio sujeito de estudo e que permitem ao investigador ficar na posse de informações qualitativas variadas e de valor, se devidamente valorizadas, pois os dados obtidos são fruto dos testemunhos dos entrevistados e revelam as suas conceções e interpretações sobre o tema em estudo.

Quivy e Campenhoudt (2008) referem ainda que as vantagens das entrevistas são o grau de profundidade que se consegue alcançar, bem como as interpretações pessoais dos entrevistados, permitindo, no caso em apreço perceber como a língua portuguesa, enquanto língua não materna é abordada na instituição em estudo. Como desvantagens apresentam a necessidade de existir um tratamento prévio dos dados analisados e "o facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador" (p. 194), uma vez que aqueles autores consideram que o entrevistado não é capaz de adotar uma postura totalmente espontânea, nem que o investigador seja capaz de tomar uma posição neutra perante o seu estudo (op. cit.).

Por se tratarem de duas formas diferentes de realizar inquéritos, para Bell (2002), no que aos procedimentos diz respeito, os que se adotam na preparação das entrevistas são comuns aos adotados nos questionário. Para ambos é necessário criar tópicos, elaborar

questões, considerar métodos de análise e preparar, o que implica o seu teste, um plano de ação. No caso das entrevistas semiestruturadas, tal como as que realizámos, esses cuidados devem começar no processo de elaboração dos guiões das entrevistas.

Deste modo, e de acordo com o conhecimento que fomos adquirindo progressivamente sobre o desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, através da abordagem bibliográfica efetuada e com o aconselhamento do nosso orientador, elaborámos um guião de entrevista às educadoras do jardim de infância, onde nos encontramos a realizar a nossa Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Esse guião compreende os seguintes blocos:

1- Aspectos biográfico-profissionais – com este bloco pretendíamos recolher dados que nos permitissem fazer a caracterização das protagonistas do estudo, como educadoras de infância confrontadas com a questão das línguas estrangeiras no seu grupo de crianças.

2 – Estratégias utilizadas no desenvolvimento da oralidade – era nosso objetivo, com os dados a recolher em função das questões a colocar neste bloco, conhecer as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da oralidade com crianças de nacionalidade estrangeira.

3 – Estratégias utilizadas na abordagem à escrita – neste bloco, visava-se a recolha de dados que possibilitassem o conhecimento das estratégias utilizadas na abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

4 – Postura das educadoras – com este último bloco, visávamos conhecer qual a atitude, em termos de métodos de trabalho e de abertura à temática em estudo, bem como as práticas utilizadas pelas educadoras na promoção do desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

5.2. Tratamento dos dados

Favinha (2012, p. 82) baseada nos estudos de Gomez, Flores e Jiménez (1996) afirma que, depois da recolha dos dados é necessário realizar um tratamento dos mesmos "de modo a que se consiga reduzir, simplificar, selecionar e organizar esses dados até que se obtenham elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer

interpretações e chegar a resultados ou conclusões", sendo que numa investigação qualitativa, o tratamento dos dados se constitui como uma das tarefas mais difíceis de concretizar, devido ao (eventual) volume de dados obtidos durante a investigação, à sua natureza e ao seu carácter.

No presente estudo, recorreremos, para tratamento dos dados, à análise de conteúdo cujos processos de realização passamos a descrever.

5.2.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo tem vindo a granjear terreno no que concerne à investigação em ciências sociais e, em particular, nas ciências da educação.

De acordo com Bardin (2006, p. 26) a análise de conteúdo pretende dar resposta aos seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Este autor refere ainda que o objetivo final da análise de conteúdo é "saber a razão *por que é que se analisa*, e explicitá-lo de modo a que se possa saber *como analisar*" (2006, p. 97).

Contextualizada concetualmente a análise de conteúdo, passamos, agora, a descrever como procedemos para a sua realização, nas três entrevistas realizadas.

Depois da realização das entrevistas, procedemos à audição atenta das gravações áudio, e procedemos à sua transcrição integral, produzindo por isso os respetivos protocolos (Anexos 2, 6 e 10).

Temos conhecimento que existem programas informáticos que possibilitam o tratamento das informações recolhidas em entrevistas, no entanto foi nossa opção realizar todo o tratamento dos dados manualmente. Assim, depois da transcrição das entrevistas procedemos ao primeiro tratamento das mesmas (Anexos 3, 7 e 11), seguido pela pré-categorização da informação obtida pela divisão em unidades de sentido (Anexos 4, 8 e 12).

De seguida, elaborámos a grelha de categorização, que foi sofrendo alguns ajustes, de acordo com o desenvolvimento do processo de categorização. No processo de definição das categorias das entrevistas socorremo-nos das palavras de Bogdan e Biklen (1994) quando referem que o processo de categorização se pode assemelhar a uma atividade de arrumação de brinquedos num ginásio na qual os brinquedos irão ser organizados de

acordo com características semelhantes que possam apresentar. Essas características podem ser diversas e são definidas pela pessoa que irá arrumar os brinquedos. Assim os brinquedos podem ser organizados por cores, tamanhos, data de fabrico ou o próprio material de que são feitos.

No processo de categorização das entrevistas o investigador vai tentar identificar palavras-chave ou regularidades que o ajudem a estabelecer um código, denominando-se esse código por categorias de codificação (coluna central da Figura 1).

Posteriormente, o investigador verifica se dentro de uma categoria é possível que existam aspetos que se constituam como subpontos dessas categorias. No caso do nosso estudo definimos como primeira categoria “o tempo de serviço das educadoras” e, no momento seguinte, foi necessário dividir essa categoria em duas subcategorias, ‘o tempo de serviço total das educadoras’ e ‘o tempo de serviço na instituição’.

A referida grelha de categorização ficou definitivamente constituída tal como a podemos ver na Figura 5.

Figura 5 - Grelha de Categorização dos dados das Entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias
1. Aspetos biográficos-profissionais	1.1. Tempo de serviço	1.1.1. No total 1.1.2. Na Instituição
	1.2. Formação para o trabalho com crianças	
	1.3. Experiência anterior de trabalho com crianças estrangeiras	
2. Caracterização das principais metodologias utilizadas	2.1. Metodologias utilizadas	
	2.2. Vantagens	
	2.3. Desvantagens	
3. Caracterização das estratégias utilizadas - Oralidade	3.1. Para promover a oralidade	3.1.1. Com as crianças estrangeiras 3.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados
	3.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa	
4. Caracterização das estratégias utilizadas - Escrita	4.1. Para explorar a abordagem à escrita	4.1.1. Com as crianças estrangeiras 4.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados
5. Postura das Educadoras	5.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras	
	5.2. Estratégias futuras de intervenção	
6. Aspetos a acrescentar		

6. As protagonistas

As protagonistas desta investigação são três educadoras que exercem a sua prática profissional na Instituição onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve.

A escolha destas educadoras levou em linha de conta o nosso objetivo de estudo que apresentámos no ponto 4 deste relatório.

6.1. As educadoras

Passaremos agora a caracterizar as educadoras em termos de tempo de serviço, experiência anterior de trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira e formação para o exercício de funções com crianças estrangeiras (Quadro 1)⁴.

Por forma a proteger a identidade das educadoras entrevistadas e a garantir o seu anonimato, foram atribuídos nomes fictícios às mesmas, sendo denominadas como Cristina, Luísa e Marisa. Posteriormente, na pré-categorização dos dados, atribuímos letras às unidades de sentido de cada entrevista, para nos ser mais fácil identificar a quem pertenciam as afirmações. Assim, às unidades de sentido provenientes da entrevista com a educadora Cristina atribuímos a letra C, à educadora Luísa a letra L e, por fim, à educadora Marisa a letra M.

Quadro 1 - Tempo de serviço

No Total	
Indicadores	N.º
(...) No total, terminei o curso há sete anos (...)	2C
(...) mas na totalidade tenho 6 anos de serviço (...)	3C
(...) vinte anos (...)	2L
(...) Tenho onze anos de serviço (...)	2M
Na Instituição	
Indicadores	N.º
(...) Na instituição, quatro anos e meio mais ou menos (...)	4C
(...) dezasseis (...)	3L
(...) dez (...)	3M

Através da análise realizada ao quadro anterior, verificámos que as educadoras já possuem alguns anos de serviço e que já trabalham juntas há sensivelmente quatro anos e meio, tempo de serviço que a educadora com menos tempo de serviço na instituição

⁴ Devido à limitação do número de páginas deste relatório, optámos por na construção dos quadros colocar apenas as unidades de sentido que se revelam importantes para a análise que estamos a efetuar, apesar de existirem outras unidades de sentido que pertencem a essa categoria.

tem de exercício docente na mesma. Constatámos também que, apesar da educadora Cristina ser a que menos tempo de serviço tem, é a que apresenta maior experiência no que concerne ao trabalho com crianças estrangeiras. No lado oposto, temos a educadora Luísa que, apesar de já trabalhar há vinte anos, apenas trabalhou com uma criança estrangeira, encontrando-se no momento a trabalhar com a segunda criança estrangeira (que, no entanto, já apresenta um bom domínio da língua portuguesa).

De seguida apresentamos os dados relativos à formação das educadoras entrevistadas (Quadro 2).

Quadro 2 - Formação

Para o trabalho com crianças	
Indicadores	N.º
(...) Licenciatura, em Educação de infância (...)	1C
(...) mas infelizmente no curso é muito pouco abordada a Língua Estrangeira (...)	29C
(...) Licenciatura. Em Educação de Infância (...)	1L
(...) [<i>Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras</i>] Não (...)	41L
(...) Pós-Graduação em Ciências da Educação (...)	1M
(...) teve uma abordagem à aquisição de língua estrangeira (...)	16M
Experiência anterior em trabalho com crianças estrangeiras	
Indicadores	N.º
(...) porque durante, durante os três estágios que realizei (...)	6C
(...) tive sempre crianças estrangeiras, por isso tive sempre contato com elas (...)	7C
(...) Não. [possuía qualquer tipo de experiência no trabalho com crianças estrangeiras] (...)	4L
(...) Nenhum tipo de experiência com crianças (...)	5M

Constatámos que as três entrevistadas possuem formação específica para o cargo que desempenham (educadoras titulares de sala). Todavia, em relação à formação específica em aquisição de línguas estrangeiras, verificamos que a mesma é escassa. Quanto à experiência anterior em trabalho com crianças estrangeiras, apenas uma das educadoras teve contato com crianças estrangeiras nos seus estágios curriculares.

Em suma, verificámos que as educadoras que entrevistámos possuem formação em educação pré-escolar, embora não possuam formação específica em aquisição de línguas estrangeiras.

Capítulo III

Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas às educadoras.

Os resultados são apresentados na forma de quadros, construídos depois de realizado o tratamento e a sistematização dos dados obtidos, e servirão de suporte à análise, interpretação e discussão dos dados.

Para melhor localização da informação obtida, todas as unidades de sentido que constam nos quadros estão identificadas com o número que lhes foi atribuído na pré-categorização dos dados.

1. Análise interpretativa dos dados das entrevistas

A análise interpretativa realizada foi feita, por facilidade de estruturação de acordo com os temas, categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, tomando por referência os cinco temas considerados: "caracterização das principais metodologias utilizadas"; "caracterização das estratégias utilizadas - oralidade"; "caracterização das estratégias utilizadas - escrita"; "postura das educadoras" e "aspectos a acrescentar".

De referir que esta nossa análise será sempre feita tendo presente o tema do estudo: o desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS

O tema Caracterização das principais metodologias utilizadas é constituído pelas categorias "metodologias utilizadas", "vantagens" e "desvantagens".

1.1.1. Metodologias utilizadas

Analisemos as metodologias utilizadas, tal como são enunciadas pelas entrevistadas (Quadro 3).

Quadro 3 - Metodologias utilizadas

Indicadores	N.º
(...) acabo por utilizar um bocadinho de todas as metodologias (...)	8C
(...) mas principalmente a metodologia de projeto (...)	9C
(...) em que realizamos o projeto consoante as aprendizagens que as crianças, em necessidade (...)	10C
(...) e desenvolvemos o projeto segundo as dúvidas que eles pretendem realizar (...)	11C
(...) Utilizo diversos tipos de metodologias (...)	5L
(...) Pedagogia de projetos (...)	6L
(...) utilizo alguns instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna (...)	7L
(...) como o mapa de tarefas (...)	8L
(...) de presença (...)	9L
(...) de avaliação(...)	10L
(...) trabalho também às vezes centros de interesse (...)	11L
(...) mais ou menos essas metodologias (...)	12L
(...) Bem, em primeiro lugar porque tem mais a ver comigo enquanto pessoa (...)	13L
(...) com a minha formação (...)	14L
(...) e também porque acho que são instrumentos de trabalho que vão mais ao encontro também dos interesses do desenvolvimento das próprias crianças (...)	15L
(...) fomenta esse desenvolvimento (...)	16L
(...) quer a partir dos centros de interesse de coisas que eles trazem de casa já (...)	17L
(...) das aprendizagens deles feitas noutros contextos (...)	18L
(...) e a partir daí desenvolver projetos (...)	19L
(...) quer através pronto, como já referi esses instrumentos podem ser utilizados para, para a nossa rotina diária (...)	20L
(...) Importantes (...)	21L
(...) Pronto (...)	22L
(...) Trabalho com a metodologia de trabalho projeto mais especificamente (...)	7M
(...) mas adequo a minha prática consoante as necessidades do grupo (...)	8M
(...) utilizando outro tipo de metodologias também (...)	9M
(...) intercalando (...)	10M

De acordo com as entrevistadas, são diversas as metodologias utilizadas na Instituição. São referidas a metodologia de trabalho de projeto (9C, 6L e 7M), o Movimento da Escola Moderna (7L), os centros de interesse (11L), assim como outro tipo de metodologias que não foram clarificadas (9M).

Podemos, das respostas obtidas por parte das nossas entrevistadas, inferir que estas trabalham procurando ir ao encontro das necessidades e interesses dos respetivos grupos de crianças, utilizando para tal as metodologias que consideram mais adequadas no momento. Todavia, pensamos que as nossas entrevistadas trabalham de certa forma intuitivamente, pois encontramos no vocabulário das educadoras uma imprecisão científica em termos de vocabulário utilizado, como por exemplo "mais ou menos essas metodologias" (12L), "e também porque acho que são instrumentos de trabalho" (15L).

1.1.2. Metodologias utilizadas

1.1.2.1. Vantagens

Analisemos agora as vantagens que as entrevistadas consideram existir nas metodologias que utilizam (Quadro 4).

Quadro 4 - Vantagens

Vantagens	N.º
(...) Porque acho que os conhecimentos que eles devem adquirir, devem ir sempre ao encontro do que eles têm necessidade (...)	12C
(...) É assim, em termos de vantagens é trabalhar sempre tudo o que eles precisam (...)	15C
(...) o que eles querem trabalhar (...)	17C
(...) mas que é uma grande vantagem para os conhecimentos deles (...)	23C
(...) As vantagens são muitas (...)	23L
(...) também ter em conta como as crianças aprendem (...)	24L
(...) o que elas já trazem, quando chegam cá (...)	25L
(...) o que elas já trazem doutros contextos (...)	26L
(...) acho que é uma vantagem partir disso (...)	29L
(...) Eu não, não sou, não penso que se deve apenas utilizar (...)	34L
(...) apologista de utilizar (...)	35L
(...) apenas uma metodologia (...)	36L
(...) e ser rigorosamente só aquela metodologia (...)	37L
(...) e já não fazemos mais nada que não vá ao encontro dessa metodologia (...)	38L
(...) mas sim ter metodologias diversificadas (...)	39L
(...) também consoante as nossas necessidades (...)	40L
(...) é desenvolver uma prática centrada nos interesses do grupo (...)	12M
(...) e potenciar assim todo o seu desenvolvimento (...)	13M

1.1.2.1. Desvantagens

De seguida, apresentamos no Quadro 5 as respostas das protagonistas, aquando foram questionadas sobre as desvantagens que as metodologias que utilizam apresentam.

Quadro 5 - Desvantagens

Desvantagens	N.º
(...) Acredito que não haja muita desvantagem, mas se pudermos considerar desvantagem será a de irmos organizar o trabalho consoante o tempo deles (...)	20C
(...) o que para nós profissionais é um bocadinho de desvantagem porque temos que ir sempre organizando as coisas (...)	22C
(...) não vejo nenhuma que possa referir (...)	32L
(...) Até agora não encontro nenhuma desvantagem nesta metodologia (...)	14M

Em função dos dados constantes nos Quadros 4 e 5 podemos afirmar que as educadoras consideram existir maiores vantagens do que desvantagens nas metodologias que utilizam. Como vantagens foram referidos essencialmente aspetos em torno das

necessidades das crianças, e dos seus interesses. Das três educadoras apenas uma, a Cristina, referiu ter encontrado uma desvantagem na metodologia que utiliza, porque segundo a mesma "temos de ir sempre organizando as coisas (...) consoante o tempo deles" (20C e 22C).

Consideramos assim que as nossas entrevistadas se encontram satisfeitas com as metodologias que utilizam.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

- ORALIDADE

O tema caracterização das estratégias utilizadas compreende as categorias "estratégias utilizadas na promoção da oralidade" e "tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa".

1.2.1. Estratégias utilizadas na promoção da oralidade

Apresentamos agora os dados relativos às estratégias utilizadas pelas educadoras para a promoção do desenvolvimento da oralidade, com todas as crianças e com crianças estrangeiras em particular, assim como as estratégias que, na opinião das entrevistadas, apresentam melhores resultados (Quadro 6).

Quadro 6 - Estratégias utilizadas para promover a Oralidade

Estratégias utilizadas	
Indicadores	N.º
(...) Falamos muito com elas (...)	32C
(...) porque muitas vezes, é falado o português aqui na sala (...)	34C
(...) e a língua materna em casa (...)	35C
(...) Bem. Isso aí, desde cedo, começa logo na creche (...)	42L
(...) desde jogos (...)	44L
(...) com instrumentos musicais (...)	45L
(...) jogos com sons da natureza (...)	46L
(...) discriminação auditiva (...)	47L
(...) jogos nos mais velinhos já também com os sons das falas (...)	49L
(...) as canções (...)	50L
(...) as rimas (...)	51L
(...) trava-línguas (...)	52L
(...) exploração de poemas (...)	53L
(...) o reconto de histórias, (...)	54L
(...) agora também já nos quatro, cinco anos muita construção silábica (...)	55L
(...) basicamente isso (...)	56L
(...) Conto histórias (...)	19M
(...) dramatizações (...)	20M
(...) o reconto dessas mesmas histórias por parte das crianças (...)	21M
(...) o registo escrito (...)	22M
(...) o grafismo (...)	23M
(...) ficheiros de imagem (...)	24M
(...) e as atividades entre os pares (...)	25M
(...) brincadeiras (...)	26M
(...) e não só (...)	27M

Podemos, através da análise do Quadro 6, afirmar que as educadoras primam o trabalho em torno da promoção da oralidade em atividades bastante diversificadas, (indicadores 44L, 45L, 46L, 47L, 49L, 50L, 51L, 52L, 53L, 54L, 56L, 19M, 20M, 21M, 22M, 23M, 24M, 25M e 26M).

No Quadro 7 apresentamos as estratégias utilizadas pelas educadoras para promover a oralidade junto das crianças estrangeiras.

Quadro 7 - Estratégias utilizadas para promover a Oralidade com crianças estrangeiras

Com crianças estrangeiras	
Indicadores	N.º
(...) tentamos que elas falem na língua delas (...)	33C
(...) ou seja, se a criança fala na língua materna, nós aqui tentamos que ela, nos tente traduzir o que está a falar (...)	37C
(...) e depois a partir daí tentar desenvolver um diálogo com ela (...)	38C
(...) a partir disso e tentamos envolver sempre a família (...)	39C
(...) sempre que achamos que a criança não está a desenvolver corretamente a língua portuguesa (...)	41C
(...) tentamos sempre, com os pais desenvolver uma maior função entre a escola e casa (...)	42C
(...) e assim também desenvolver a língua portuguesa (...)	43C
(...) com eles depende do grau de dificuldade que eles têm (...)	46C
(...) mas para quem tem mais dificuldades tentamos utilizar muitas imagens (...)	49C
(...) muitas imagens (...)	50C
(...) caracterizar as imagens (...)	51C
(...) desenvolver alguma coisa (...)	52C
(...) algum conceito à volta daquelas imagens que estamos a mostrar (...)	53C
(...) porque através da imagem eles chegam (...)	54C
(...) conseguem chegar mais facilmente ao que nós estamos a querer dizer (...)	55C
(...) É assim, eu não tenho nestes anos todos, pode parecer incrível mas não tenho grande experiência com crianças de nacionalidade estrangeira (...)	57L
(...) elas estão incluídas em todas as atividades com o grupo (...)	29M
(...) e eles são estimulados a participarem nas mesmas (...)	30M
(...) utilizando o recurso da nossa oralidade (...)	31M
(...) e da nossa língua (...)	32M
(...) para os motivar (...)	33M
(...) para as atividades propostas (...)	34M
(...) não havendo diferenciação (...)	35M
(...) em nenhum tipo de aspeto (...)	36M
(...) havendo inclusão deles nas atividades (...)	37M

Constatámos da análise do Quadro 7 que apenas uma das educadoras faz algum tipo de referência à diferenciação pedagógica que utiliza com as crianças estrangeiras. Das outras duas entrevistadas, uma refere que não tem grande experiência em trabalhar com crianças estrangeiras, enquanto a outra refere que as crianças estão incluídas nas atividades do grupo, não havendo diferenciação e havendo inclusão (29M, 35M e 37M).

Passamos agora no Quadro 8, a apresentar os indicadores relativos às estratégias que de acordo com as protagonistas apresentam melhores resultados.

Quadro 8 - Estratégias que apresentam melhores resultados

Estratégias que apresentam melhores resultados	
Indicadores	N.º
(...) Falar muito em português (...)	57C
(...) desenvolver muito a nossa língua (...)	58C
(...) e sempre dependendo da idade ir mostrando imagens (...)	59C
(...) muitos livros (...)	60C
(...) muitas histórias (...)	61C
(...) muitas imagens (...)	62C
(...) muitos jogos com imagens (...)	63C
(...) com ligação de conceitos (...)	64C
(...) muito, muito a nível da imagem (...)	65C
(...) Em termos de crianças estrangeiras, acho que só o facto de ela estar integrada num grupo de crianças (...)	83L
(...) neste caso portuguesas (...)	84L
(...) e estar bem integrada (...)	85L
(...) logo à partida tem o que é mais importante para poder começar a aprender a falar a língua (...)	87L
(...) inicialmente fornecer o vocabulário (...)	90L
(...) quer através de, de ficheiros de imagens (...)	91L
(...) de, mesmo de explicar <i>n</i> situações como é que se diz (...)	92L
(...) levá-la em vez de ser por gestos (...)	93L
(...) mas também levá-la a que diga o nome do objeto (...)	97L
(...)A interação com os pares (...)	38M
(...) a relação que estabelecem com os colegas (...)	39M
(...) e o diálogo com os adultos (...)	40M

Verificámos na análise do Quadro 8 que relativamente às estratégias que apresentam melhores resultados no trabalho com crianças estrangeiras no âmbito do desenvolvimento da oralidade das mesmas, as educadoras dão grande importância ao trabalho com imagens (59C, 62C, 63C, 65C, 91L) referindo também, com igual destaque, a comunicação em língua portuguesa (57C, 90L, 38M e 40M).

No fundo podemos afirmar que estas educadoras acabam por trabalhar com as crianças estrangeiras de modo que estas se encontrem num ambiente de imersão quase total no contato com a língua portuguesa, embora utilizem algumas das estratégias apresentadas por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) e que referimos no ponto 6.1. deste documento. Referimo-nos, por exemplo, à promoção de situações de comunicação com os adultos por parte das crianças, à promoção de momentos para a criança ouvir ler e à contribuição para o enriquecimento ativo do vocabulário das crianças.

1.2.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa

No Quadro 9 apresentamos os indicadores sobre o tempo médio, considerado necessário por estas educadoras, para que uma criança estrangeira domine a língua portuguesa.

Quadro 9 - Tempo médio para dominar a língua portuguesa

Indicadores	N.º
(...) depende da idade (...)	66C
(...) Eu acho que quanto mais novos (...)	67C
(...) mais facilmente aprendem (...)	68C
(...) também pela experiência que eu tenho tido (...)	69C
(...) e as crianças que entraram na sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)	71C
(...) Chegaram cá não sabiam uma única palavra em português (...)	72C
(...) e a partir da sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)	73C
(...) enquanto que crianças que entram na sala de quatro, cinco anos têm muito mais dificuldade (...)	74C
(...) porque o ambiente também é diferente (...)	75C
(...) ao nível da linguagem os outros meninos também são já muito mais desenvolvidos (...)	76C
(...) e já não há tanto aquele cuidado de ter que promover, aquela oralidade (...)	77C
(...)Acho que isso depende de vários fatores (...)	100L
(...) Por exemplo, nós temos aqui um exemplo [que] tem levado algum tempo a criança a comunicar em português (...)	101L
(...) mas depois acho que depende dos outros contextos em que está também (...)	102L
(...) mas não lhe sei dizer quanto tempo é que poderá ser (...)	106L
(...) Isso deve depender também de criança para criança (...)	107L
(...) e dos contextos em que é estimulada da forma que é estimulada (...)	108L
(...) deveria dizer dois (...)	42M
(...) três meses (...)	43M
(...) mas depois depende das vivências familiares (...)	44M

Através da análise efetuada ao quadro constatamos que, para as nossas entrevistadas, o tempo médio necessário para que uma criança estrangeira domine a língua portuguesa depende de diversos fatores: são referidos a idade das crianças, as vivências familiares e outros contextos em que a criança se encontra inserida.

Pensamos que as representações das educadoras neste aspeto particular não são sustentadas cientificamente, mas que se baseiam na experiência que as mesmas detêm, pois as afirmações das mesmas foram: "Eu penso que quanto mais novos, mais facilmente aprendem" (67C, 68C), "Acho que isso depende de vários fatores" (100L) e "Isso deve depender de criança para criança e dos contextos em que é estimulada da forma que é estimulada" (107L, 108L).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

- ESCRITA

O tema caracterização das estratégias utilizadas - escrita é composto por uma categoria única intitulada "estratégias utilizadas na abordagem à escrita".

1.3.1. Estratégias utilizadas na abordagem à escrita

Apresentamos agora as estratégias utilizadas pelas nossas entrevistadas na exploração de abordagem à escrita. Mais uma vez, apresentando primeiro as estratégias utilizadas com o grande grupo, particularizando depois as estratégias utilizadas no trabalho com as crianças estrangeiras e culminando com a apresentação das estratégias consideradas como as que melhores resultados obtêm (Quadros 10, 11 e 12).

Quadro 10 - Estratégias utilizadas para trabalhar a abordagem à escrita

Estratégias utilizadas	N.º
(...) Para a abordagem à escrita, mais uma vez também gosto muito dos livros (...)	79C
(...) acho importante que eles tenham contato com as palavras (...)	81C
(...) que eles consigam decifrar aquela palavra (...)	82C
(...) Por exemplo, tudo na sala está identificado com o nome deles (...)	83C
(...) e então todos eles conhecem o que é deles (...)	84C
(...) E em primeiro lugar, eles têm de reconhecer o nome deles (...)	90C
(...) e a partir daí reconhecem o nome dos colegas (...)	91C
(...) e reconhecem as outras palavras (...)	92C
(...) Não quer dizer que eles as saibam ler (...)	93C
(...) mas conseguem reconhecer (...)	94C
(...) Pronto, isso passa muito pelo desenvolvimento também da oralidade nas crianças (...)	109L
(...) uma coisa sem a outra (...)	110L
(...) para já, temos de pensar logo à partida no desenvolvimento da linguagem (...)	111L
(...) para falarmos em escrita antes de mais temos de falar em desenvolvimento da linguagem (...)	112L
(...) e essa passa inevitavelmente por todo o contato que as crianças têm com o meio envolvente (...)	113L
(...) o contato diretamente com a escrita pode ser feito de várias formas (...)	114L
(...) desde explorar (...)	115L
(...) e trabalhar todos esses aspetos que eu disse (...)	116L
(...) é muitas vezes escrevermos ao pé deles e com eles (...)	124L
(...) eles verem que o que é dito pode ser passado para o papel (...)	125L
(...) e ser escrito (...)	126L
(...) e a partir daí eles vão ter todas (...)	127L
(...) uma série de concepções sobre a escrita (...)	128L
(...) que se iniciam muito cedo (...)	129L
(...) e eles próprios inseridos no meio em que estão (...)	130L
(...) têm contato desde muito cedo com o texto escrito (...)	131L
(...) tudo isso se tiver sempre ao acesso deles (...)	136L
(...) estamos a fomentar essa abordagem à escrita que passa por aí (...)	137L
(...) não é só os meninos [ou] não concordo que seja fazerem cópias de textos ou de palavras ou seja como for (...)	138L
(...) mas fomentar por outros aspetos (...)	139L
(...) registos (...)	45M
(...) registos escritos (...)	46M
(...) registos orais e histórias (...)	47M
(...) ficheiros de imagens (...)	48M
(...) fichas de seriação (...)	49M
(...) associação de palavras e imagens (...)	50M
(...) e a criação de livros de histórias com as crianças (...)	51M
(...) tabelas de dupla entrada (...)	52M
(...) tabelas de registo (...)	53M

As educadoras referem utilizar estratégias múltiplas na abordagem à escrita, passando pela utilização de livros, ficheiros de imagens, registos diversificados, criação de livros com as crianças, o "escrevermos ao pé deles e com eles" (124L).

No Quadro 11 apresentamos as estratégias utilizadas pelas educadoras para trabalhar a abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

Quadro 11 - Estratégias utilizadas para trabalhar a abordagem à escrita com crianças estrangeiras

Com crianças estrangeiras	
Indicadores	N.º
(...) Não. É igual (...)	96C
(...) Pois é essa (...)	140L
(...) Portanto, enriquecer o seu vocabulário (...)	141L
(...) não adoto (...)	55M
(...) São as mesmas estratégias utilizadas (...)	56M

Como podemos verificar no Quadro 11, todas as nossas entrevistadas referiram que não utilizam estratégias diferentes com crianças estrangeiras das que utilizam com crianças portuguesas.

De seguida apresentamos as estratégias que na opinião das protagonistas apresentam melhores resultados na abordagem à escrita com as crianças (Quadro 12).

Quadro 12 - Estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita

Estratégias que apresentam melhores resultados	
Indicadores	N.º
(...) É assim, se falamos da abordagem à escrita já falamos de crianças, um bocadinho mais velhas (...)	97C
(...) que provavelmente já terão as duas abordagens à escrita (...)	99C
(...) muitas vezes em casa têm o contato em casa com os livros da outra língua (...)	100C
(...) mas a estratégia acaba por ser a mesma (...)	111C
(...) Acredito que com estas crianças seja mais difícil (...)	112C
(...) temos que ter os cartões com os nomes (...)	113C
(...) os cartões com as imagens (...)	114C
(...) com as palavras a explicar essas imagens (...)	115C
(...) mas basicamente é isso (...)	116C
(...) Primeiramente acho que o mais importante é a oralidade (...)	142L
(...) se dermos todas as ferramentas (...)	143L
(...) e como mais uma vez volto a reforçar o vocabulário (...)	144L
(...) aí será mais fácil depois eles transporem para, para a escrita (...)	145L
(...) a linguagem oral têm que ser trabalhada sempre (...)	148L
(...) de forma, desafiadora, fornecer-lhes todos esses instrumentos como vocabulário (...)	152L
(...) etc, etc (...)	153L
(...) É o ficheiro de imagens (...)	57M

Em relação às estratégias que melhores resultados apresentam, duas educadoras acabaram por referir que consideram que todas as estratégias que utilizam são boas e

uma outra referiu ainda que a estratégia que melhores resultados alcança, na abordagem à escrita com crianças estrangeiras, é o ficheiro de imagens.

Podemos verificar que algumas das estratégias referidas pelas educadoras (nos Quadros 10, 11 e 12) são as que referenciámos no ponto 6.2. do primeiro capítulo deste trabalho e que coincidem, por exemplo, com as que foram emanadas pelo Ministério da Educação, na brochura *A Descoberta da Escrita*, em 2008: a integração na sala da escrita nas suas diversas formas (83C, 114C, 114L, 131L, 50M); o registo escrito do que as crianças dizem em situações diversificadas (124L, 125L); e a criação de livros com as crianças (51M).

Do conhecimento que detemos, do trabalho desenvolvido na instituição, verificámos que existem estratégias apresentadas na brochura *A Descoberta da Escrita*, do Ministério da Educação (2008) que, apesar de não terem sido referidas por nenhuma das educadoras na sua entrevista. São utilizadas no trabalho desenvolvido na prática do jardim de infância, tais como a oportunidade de as crianças escreverem em diversas situações, promover o uso do computador, envolver as famílias, explorar rimas, poemas, canções e lengalengas.

1.4. POSTURA DAS EDUCADORAS

Relativamente ao tema postura das educadoras, o mesmo é composto por duas categorias: "frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras" e "estratégias diferentes a serem implementadas no futuro".

1.4.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras

Centremo-nos agora na opinião das educadoras em relação à frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras (Quadro 13).

Quadro 13 - Frequência do Jardim de infância por crianças estrangeiras

Indicadores	N.º
(...) Eu acho muito bem (...)	117C
(...) Eu acho que cada vez há mais frequência dessas crianças (...)	118C
(...) e acho muito bem (...)	119C
(...) porque se eles estão na comunidade portuguesa, eles têm que estar completamente inseridos na comunidade (...)	120C
(...) e nada melhor do que frequentar o jardim de infância (...)	121C
(...) Acho ótimo (...)	156L
(...) Acho que é muito importante para todos eles (...)	157L
(...) Podemos aprender não só a nível de outra língua (...)	158L
(...) mas também de outras culturas (...)	159L
(...) doutros costumes (...)	160L
(...) doutras tradições, (...)	161L
(...) que eles nos podem trazer (...)	162L
(...) Cada vez é uma realidade mais presente nas nossas vidas (...)	177L
(...) É positiva (...)	58M
(...) e é essencial (...)	59M
(...) visto que muitas famílias em casa não falam português (...)	60M
(...) e a inclusão dessas crianças na língua materna (...)	61M
(...) no português tem de que passar por uma entrada no jardim de infância (...)	62M
(...) para que eles se sintam incluídas na sociedade (...)	63M
(...) senão não conseguem (...)	64M

As três entrevistadas referiram considerar positivo a frequência dos jardins de infância por parte de crianças estrangeiras, exprimindo no entanto três pontos de vista diferentes: uma das educadoras referiu ser benéfico para a integração na sociedade; outra que a frequência é necessária para que a criança consiga aprender a Língua Portuguesa, uma vez que na opinião desta entrevistada "muitas famílias em casa não falam português" (60M) e para que as crianças "se sintam incluídas na sociedade" (63M); por último, a terceira educadora referiu ser benéfico e importante para todos, porque com a frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras todos "podemos aprender" a diversos níveis (língua, cultura, tradições e costumes).

De referir, no entanto, que apenas uma das educadoras considera que com a inclusão das crianças estrangeiras nas salas dos jardins de infância todos podem aprender e enriquecer os seus conhecimentos.

1.4.2. Estratégias diferentes a serem implementadas no futuro

No que a estratégias diferentes a serem implementadas no futuro, no trabalho com crianças estrangeiras, diz respeito, os dados recolhidos são os que constam no Quadro 9.

Quadro 14 - Estratégias diferentes a serem implementadas no futuro

Indicadores	N.º
(...) Tratamo-las de igual modo (...)	130C
(...) é como se fossem portuguesas (...)	131C
(...) falamos com elas e de igual modo (...)	132C
(...) ainda que tenhamos que repetir mais vezes (...)	133C
(...) e temos que explicar muito melhor o que estamos a falar (...)	134C
(...) mas a estratégia é idêntica (...)	141C
(...) Estratégias diferentes? Não (...)	183L
(...) destas que tenho estado a referir, não (...)	184L
(...) Acho que basicamente estão todas (...)	185L
(...) não sei (...)	186L
(...) [Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro] Não (...)	65M

Da análise do Quadro 14, verificamos que as nossas entrevistadas não consideram, no momento, alterar as estratégias que utilizam no trabalho com crianças estrangeiras, levando-nos a pensar que as educadoras não questionam a sua prática em relação ao desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras. Além disso, pensamos que, até ao momento em que realizámos as entrevistas, estas educadoras nunca tinham pensado sobre que tipo de estratégias e atividades poderiam promover no sentido de "facilitarem" a aquisição da língua portuguesa por parte das crianças estrangeiras.

Consideramos, no entanto, que este estudo contribuiu, pelo menos, para que as entrevistadas se debruçassem e pensassem na maneira como interagem com as crianças de nacionalidade estrangeira no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade e da abordagem à escrita. Pensamos também que este estudo, apesar da sua dimensão reduzida, permitiu levantar nas educadoras questões que na nossa opinião nunca tinham sido tidas em conta ou refletidas pelas mesmas, como por exemplo as vantagens e desvantagens que as suas metodologias e estratégias de trabalho têm com as crianças estrangeiras, assim como a possibilidade de trabalhar com as crianças estrangeiras de maneira diferenciada, proporcionando-lhes formas diferentes de adquirir a língua portuguesa e, ainda, com a hipótese de virem a implementar novas estratégias de intervenção junto das crianças estrangeiras.

1.5. Aspetos a acrescentar

Para concluir a nossa análise dos dados apresentamos os indicadores que recolhemos quando questionamos as nossas entrevistadas sobre se queriam acrescentar ou clarificar

algum item relativo à entrevista realizada (Quadro 15), neste tema que é constituído unicamente pela categoria "aspetos a acrescentar".

Quadro 15 - Aspetos a acrescentar

Indicadores	N.º
(...) Só que acho que os próprios jardins de infância deviam promover a inclusão destas crianças que não são portuguesas (...)	143C
(...) Acho que o jardim de infância as devia acolher de igual modo (...)	144C
(...) quer sejam portuguesas quer não sejam (...)	145C
(...) porque não deve haver diferença entre crianças portuguesas e crianças não portuguesas (...)	146C
(...) São todas crianças e todas precisam da mesma educação	147C
(...) a única coisa que posso dizer é que se realmente tiver alguma formação sobre esta área (...)	188L
(...) se calhar poderei ter alguma coisa a aprender (...)	189L
(...) e no futuro adotar estratégias diferentes (...)	190L
(...) mas para já como faço é assim	191L
(...) Não.	66M

Enquanto que uma das entrevistadas referiu não ter nada a acrescentar ou a clarificar, outra referiu que considera importante que os jardins de infância promovam a inclusão das crianças estrangeiras, pois "São todas crianças e todas precisam da mesma educação" (147C).

Neste sentido, e porque consideramos que são os profissionais que "fazem" os lugares onde trabalham, pensamos que efetivamente os educadores de infância, se devem esforçar por efetivamente garantir a inclusão das crianças nas salas de educação pré-escolar.

Por último, a outra educadora referiu que pode eventualmente ter alguma coisa a aprender, se no futuro surgir uma formação na área do desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, fazendo com que depois altere a sua forma de atuar.

Uma vez mais consideramos que as respostas que nos foram fornecidas revelam que as educadoras não tinham ainda pensado sobre o trabalho que realizam com as crianças estrangeiras trabalhando de modo intuitivo e sem conhecimento científico específico no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras. Pensamos que as entrevistadas deveriam apostar mais na sua formação contínua, procurando expandir os seus conhecimentos acerca do trabalho que podem realizar com crianças estrangeiras no desenvolvimento da oralidade e abordagem à

escrita e questionando, de forma permanente, a prática educativa que desenvolvem neste domínio.

2 - Síntese da análise interpretativa

Após termos realizado uma análise interpretativa tema a tema, passaremos a sintetizar os dados recolhidos e as inferências que realizámos das entrevistas efetuadas. Podemos afirmar que as educadoras entrevistadas utilizam metodologias diversificadas, privilegiando, no entanto, a metodologia de trabalho de projeto uma vez que, segundo o seu testemunho, dá primazia aos interesses do grupo de crianças, tendo por objetivo final responder às necessidades do mesmo (grupo de crianças). Visto que as entrevistadas não apresentaram desvantagens nas metodologias que utilizam, consideramos que se encontram satisfeitas com as mesmas.

Em relação às estratégias utilizadas na promoção da oralidade e na abordagem à escrita, as educadoras que entrevistámos utilizam estratégias diversificadas, preferindo, o recurso a imagens para facilitar a comunicação. Apenas uma das entrevistadas utiliza como recurso a diferenciação pedagógica no trabalho com as crianças estrangeiras, recorrendo a explicações mais detalhadas e demoradas quando se exprime oralmente junto destas.

No que concerne ao trabalho de abordagem à escrita com as crianças, as educadoras recorrem bastante ao uso dos livros e à identificação dos materiais das mesmas, para que comecem por reconhecer e identificar o seu nome e o dos colegas. Foi ainda referida a importância de escrever junto das crianças para que estas percebam que o que se diz se pode escrever. Neste caso nenhuma das educadoras utiliza a diferenciação pedagógica com crianças estrangeiras e todas consideram que o ficheiro de imagens é o que apresenta melhores resultados na abordagem à escrita, embora continuem a privilegiar o desenvolvimento da oralidade.

As educadoras referiram ainda que consideram que o tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa é variável e dependente de diversos fatores, uns inerentes à própria criança, outros com o meio em que a mesma está inserida e às suas vivências familiares.

Todas as protagonistas entrevistadas são unânimes em referir que a frequência do jardim de infância por parte das crianças estrangeiras é pertinente e vantajosa, quer para as crianças estrangeiras, quer para as outras crianças de nacionalidade portuguesa. Todavia, apenas uma considera este facto importante para que as crianças portuguesas se consigam aperceber de outras línguas, tradições, costumes e culturas.

De referir que após a análise dos dados recolhidos pensamos que o trabalho das educadoras é intuitivo e que as mesmas não procederam (até ao momento) à pesquisa científica e/ou didática sobre como promover o desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com as crianças estrangeiras.

Verificámos que as educadoras colocam em prática algumas das estratégias e atividades propostas nos documentos *Linguagem e Comunicação no jardim de infância e A Descoberta da Escrita* emanados pelo Ministério da Educação (2008), no entanto constatámos que esse trabalho não é realizado por considerarem ser o mais importante para as crianças estrangeiras em particular, mas por considerarem, sim, que são estratégias úteis no trabalho com todas as crianças.

Conclusões

Ao concluir o presente trabalho, apresentaremos algumas conclusões acerca do enquadramento teórico e do processo investigativo, mais propriamente quanto à sua natureza e quanto às opções metodológicas que tomámos, para em seguida apresentarmos os aspetos que consideramos mais significativos em termos de resultados obtidos.

Não poderemos também, como é óbvio, deixar de referir o que para nós representou este trabalho em termos de formação pessoal e profissional, assim como os seus limites e relevância do mesmo. Concluiremos deixando expressas algumas pistas de estudo e investigação futuras que a sua realização nos suscitou.

Como referimos na introdução deste documento, uma das motivações que nos levou a optar por realizar a nossa investigação no domínio do desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, tem a ver com a nossa constatação da realidade atual, em que cada vez mais crianças de nacionalidade estrangeira frequentam

o jardim de infância e as instituições com educação pré-escolar⁵. Dada esta nossa motivação intrínseca começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu inicialmente delimitar melhor o campo concetual de estudo.

Metodologicamente, como referimos, trata-se de um estudo qualitativo, pois as investigações qualitativas privilegiam a compreensão das questões a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação, não pretendendo efetuar generalizações de qualquer tipo, mas sim perceber um fenómeno num determinado momento e num espaço delimitado, como é o caso no presente estudo.

Tendo em atenção as respostas que pretendíamos obter para as nossas questões de pesquisa, bem como os objetivos que almejávamos alcançar: - caracterizar as estratégias utilizadas no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras, numa instituição de educação pré-escolar; perceber quais dessas estratégias apresentam melhores resultados; conhecer a postura das educadoras relativamente ao trabalho desenvolvido com essas crianças - passamos a apresentar os resultados que para nós se relevaram como mais significativos.

Resultados

Consideramos que as educadoras entrevistadas utilizam metodologias de trabalho diversificadas, privilegiando contudo a metodologia de trabalho de projeto, por julgarem ser esta a metodologia que melhores resultados proporciona ao atender aos interesses dos grupos, embora como já referimos nos pareça que esta opção das educadoras não se baseia em pressupostos científicos, mas sim nas suas convicções experiências pessoais.

Relativamente às estratégias utilizadas na promoção da oralidade, apenas uma das educadoras referiu utilizar estratégias de diferenciação pedagógica no trabalho com as crianças de nacionalidade estrangeira, sendo que as outras duas colegas trabalham de igual forma o desenvolvimento da oralidade com todas as crianças.

Quanto ao trabalho no domínio da abordagem à escrita as educadoras foram unânimes em afirmar que não diferenciam o trabalho que realizam com as crianças, independentemente da sua nacionalidade.

⁵ Instituições Particulares de Solidariedade Social, tais como instituições de acolhimento de crianças das quais temos conhecimento na região do sotavento algarvio.

Para as nossas protagonistas o tempo necessário para uma criança dominar a língua portuguesa depende de vários fatores: desde fatores inerentes à criança, às vivências familiares e a aspetos relacionados com o meio.

Todas consideram importante a frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras, embora apontem vantagens diferentes. Na opinião de uma entrevista é benéfico para a integração na sociedade, para outra para que a criança consiga aprender a língua portuguesa e para a terceira entrevistada porque todos podemos aprender a diversos níveis (língua, cultura, tradições e costumes).

Consideramos que as educadoras poderiam, e deveriam, apostar mais na diferenciação pedagógica com crianças estrangeiras, pois no decorrer do nosso estudo, verificámos que uma das crianças ucranianas, apesar de frequentar a instituição há cerca de ano e meio ainda não domina a língua portuguesa. A criança parece alhear-se das conversas em grande grupo, não participando nunca em situações deste género. Quando comunicamos com essa criança, é necessário olhá-la nos olhos e falar de modo pausado e com recurso aos gestos para que a criança compreenda a mensagem que lhe estamos a transmitir. Pensamos que este fato, se deva, também, aos pais continuarem a comunicar com a criança apenas em ucraniano e ao alfabeto ucraniano possuir, como demonstrámos anteriormente, caracteres e sons que não existem na língua portuguesa. Relativamente à criança romena esta já comunica perfeitamente em língua portuguesa, estando totalmente integrada e incluída na sala onde realizámos o nosso estágio curricular e conseqüentemente a nossa investigação. Isto poderá dever-se ao facto dos pais desta criança comunicarem com ela na língua portuguesa promovendo o contato com a mesma.

Consideramos que as Educadoras por nós entrevistadas trabalham de uma forma algo intuitiva e que vão adaptando a sua forma de trabalhar, consoante a metodologia que consideram mais adequada no momento. No trabalho com as crianças estrangeiras pensamos que as educadoras não possuem conhecimento científico que lhes permita realizar um trabalho mais adequado com as mesmas, o que poderá levar a que se aposte mais na didática das línguas estrangeiras em idade pré-escolar.

Pensamos ainda, e apesar de termos conhecimento que já existiu formação nessa área específica⁶ e de todos os constrangimentos que são conhecidos, que se poderia apostar mais na formação inicial dos educadores de infância no que diz respeito à didática das línguas estrangeiras para que os futuros profissionais fiquem munidos de materiais e/ou técnicas de trabalho que lhes permitam começar o trabalho com as crianças estrangeiras e depois eles próprios investirem na sua formação e aprofundarem o seu conhecimento sobre a temática.

Pensamos que as educadoras poderiam investir mais na sua formação contínua, renovando o seu conhecimento acerca das metodologias e estratégias utilizadas no desenvolvimento da oralidade e na abordagem à escrita com crianças estrangeiras, de modo a que não atuem de modo algo intuitivo como o fazem atualmente. Sentimos também, no decorrer do nosso estudo que as nossas entrevistadas descuram a diferenciação pedagógica no trabalho com as crianças estrangeiras, não implementando atividades que promovam a mesma (diferenciação pedagógica), à exceção de uma educadora que procura falar mais com as crianças estrangeiras para que estas possam desenvolver a sua oralidade.

Limites e relevância do estudo

Temos consciência que o presente estudo é limitado, a nível de profundidade e representatividade investigativa, pois baseia-se no estudo de um único caso, em termos institucionais e também devido às limitações de prazo para a conclusão do mesmo, assim como do número de páginas máximo permitido para a sua redação.

Consideramos também que este relatório poderá ser uma mais-valia para as educadoras de infância que entrevistámos, pois consideramos que nunca tinham pensado na questão de utilizar estratégias diferenciadas no trabalho com crianças estrangeiras. É nossa opinião que, apesar de uma das entrevistadas utilizar estratégias de diferenciação a nível da oralidade com as crianças estrangeiras, apenas o faz porque considera necessário ao entendimento da mensagem que pretende transmitir às mesmas. Relativamente às outras duas entrevistadas, como já deixámos expresso, não utilizam a diferenciação pedagógica, uma por não ter muita experiência no trabalho com crianças estrangeiras

⁶ Curso de pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

(57L), a outra por considerar que as crianças estrangeiras que têm na sua sala estão incluídas no grupo de crianças (29M, 31M, 35M e 36M).

Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

Não podemos deixar de referir a importância deste trabalho em termos pessoais e profissionais. Foi muito enriquecedor e gratificante realizar este relatório, pois o mesmo permitiu aumentar o nosso conhecimento sobre este nível educativo (educação pré-escolar) e compreender a sua realidade, permitindo-nos refletir sobre a nossa postura enquanto futura profissional de educação de infância e contribuindo para o nosso crescimento enquanto tal.

Além disso, com a realização desta pequena investigação aprofundámos também as nossas capacidades investigativas.

Pistas de trabalho futuro

Em termos de pesquisas futuras, consideramos ser importante alargar este estudo a uma escala regional, quiçá, nacional e verificar que tipo de estratégias são desenvolvidas com as crianças estrangeiras no sentido de facilitar a sua integração na nossa realidade escolar. Pensamos também que seria importante realizar atividades de desenvolvimento da oralidade e de abordagem à escrita com um elevado número de crianças estrangeiras e perceber efetivamente quais são as que melhores resultados apresentam.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L., *et al.* (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Araújo, L. C. (fevereiro de 2011). *O Lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Obtido em 21 de 02 de 2014, de Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4199/1/ulfl096189_tm.pdf
- Arnal, J. (2002). *Investigación educativa - Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Closets, F. d. (2002). *A felicidade de aprender e como ela é destruída*. Lisboa: Terramar.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dell'Isola, R. L., & Prazeres, L. (2012). Textos literários em livros didáticos de Português como Língua Adicional. In R. L. Dell'Isola, *Português como Língua Adicional: ensino e pesquisa* (pp. 61-71). Recife: Edição Universitária da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).
- Esteve, M. F. (2012). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Favinha, S. (2012). *Lideranças escolares: os diretores e a abertura à mudança e à inovação (Estudo de caso) - Dissertação de Mestrado*. Faro: Edição policopiada.
- Godoy, A. S. (março/abril de 1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas* v. 35 , pp. 57-63.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- Gouveia, A., & Solla, L. (2004). *Português língua do país de acolhimento - Educação intercultural*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Éticas.
- Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Faro: Tese de Mestrado.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (dezembro de 2010). *A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico: representações de educadores e de professores*. Huelva, Espanha: Tese de Mestrado.

- Instituto Nacional de Estatística (2013). *INE*. Obtido em 02 de junho de 2014, de www.ine.pt.
- Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. (2004). A Língua Francesa no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Semana Cultural da Escola Superior de Educação de Viseu. *Educação, ciência e tecnologia*, (pp. 200-204). Viseu.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral - Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido em 25 de outubro de 2013, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação. (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Motter, R. M. (junho de 2007). Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. *Educere et Educare*, 2, pp. 79-87.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita - uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roncato, C., & Lacerda, C. (agosto de 2005). Possibilidades de desenvolvimento da linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação*, pp. 215-223.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Poitiers: Hatier-Crédif.
- Serrano, G. P. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Serrano, G. P. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas Y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Silva, M., & Valiengo, A. (outubro de 2010). O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. *Revista Interfaces*, pp. 21-24.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância - Textos de apoio aos educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: criança e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- União Europeia, C. (10 de outubro de 2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Obtido em 20 de junho de 2014, de Debate Nacional sobre Educação:
<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>
- Viana, F. L.; Ribeiro, I (coord). (2014). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico

Constituição da República Portuguesa, 2005 - VII Revisão Constitucional

Anexos

Anexo 1 - Guião das Entrevistas

ENTREVISTADAS: Educadoras de Infância a trabalhar com crianças estrangeiras

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

- Identificar as características profissionais das educadoras de infância entrevistadas.
-
- Identificar as estratégias de promoção de desenvolvimento da oralidade utilizadas pelas entrevistadas com crianças estrangeiras.
- Identificar as estratégias de abordagem à escrita utilizadas pelas educadoras com crianças estrangeiras.
- Saber, das estratégias utilizadas, quais as que, na opinião das entrevistas, apresentam melhores resultados.
- Conhecer a postura que as entrevistadas adotam no desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita com crianças estrangeiras.

FORMULÁRIO PARA QUESTÕES

A. ASPECTOS BIOGRÁFICOS-PROFISSIONAIS

1. Quais são as suas habilitações?

2. Quanto tempo de serviço tem?

a. No total / b. Na instituição

3. Antes da conclusão do seu curso possuía qualquer tipo de experiência em trabalhar com crianças estrangeiras?

4. Trabalha segundo alguma metodologia específica ou privilegia diversos tipos de metodologias?

a. Quais as metodologias privilegiadas e porquê?

5. Quais são, para si, as principais vantagens e desvantagens da(s) metodologia(s) que privilegia na sua prática?

6. Na sua formação, inicial ou contínua, teve acesso a algum tipo de (in)formação sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ou sobre didática das línguas estrangeiras?

B. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

7. Para promover o desenvolvimento da oralidade com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

8. No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Qual/Quais?

9. Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados no desenvolvimento da oralidade de crianças estrangeiras?

10. Da sua experiência profissional, em média, quanto tempo leva uma criança estrangeira a conseguir comunicar em português?

C. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA ABORDAGEM À ESCRITA

11. Para promover a abordagem à escrita com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

12. No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Qual/Quais?

13. Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita de crianças estrangeiras?

D. POSTURA DAS EDUCADORAS

14. O que pensa sobre a frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras e que não dominam a língua portuguesa?

15. No futuro, pensa adotar alguma postura e/ou estratégia diferente no trabalho com crianças estrangeiras que tenham o português como língua não materna?

16. Considera que ficou alguma coisa por dizer que queira acrescentar?

Anexo 2 - Protocolo da Entrevista à Educadora Cristina

Código de identificação do ficheiro: Entrevista **Cristina**

Localidade (Concelho/Distrito): Olhão/Faro
Data: 21 de maio de 2014
Hora: 09h30
Data da transcrição: 26 de maio de 2014
Entrevistador (a): Sónia Favinha
Total de palavras da transcrição: 1418 palavras

Legenda	
Situação	Convenção
Inquiridor	INQ
Informante	INF
Pausa breve	...
Pausa Longa	(pausa ?s) s = segundos
Fáticos	ah, eh, ahhh, ammm, tá, né
Hipótese	()
Truncamento, interrupção discursiva	/
Simultaneidade de vozes	/

INQ Quais são as suas habilitações?

INF (Ahhh), licenciatura.

INQ Em?

INF Em Educação de Infância.

INQ Quanto tempo de serviço tem, no total?

INF No total, (ahhh) terminei o curso há sete anos mas na totalidade tenho 6 anos de serviço.

INQ E na instituição?

INF Na instituição, (ahhh) quatro e meio mais ou menos.

INQ Antes da conclusão do seu curso possuía qualquer tipo de experiência em trabalhar com crianças estrangeiras?

INF Sim, porque durante, durante os três estágios que realizei tive sempre crianças estrangeiras, por isso tive sempre contato com elas.

INQ Trabalha segundo alguma metodologia específica ou utiliza diversos tipos de metodologias.

INF (Ahh), acabo por utilizar um bocadinho de todas as metodologias, mas principalmente a metodologia de projeto, em que realizamos o projeto consoante as aprendizagens que as crianças, (ahhh) tem necessidade e desenvolvemos o projeto segundo as dúvidas que eles pretendem realizar.

INQ E por algum motivo específico?

INF Porque acho que os conhecimentos que eles devem adquirir, devem ir sempre ao encontro do que eles têm necessidade, ou seja o que eles procuram, é o que nós temos de trabalhar mais.

INQ Quais são, para si, as principais vantagens e desvantagens das metodologias que utiliza?

INF É assim, (ahhh) em termos de vantagens é trabalhar sempre tudo o que eles precisam, o que eles precisam, o que eles querem trabalhar, segundo as opiniões deles. Desvantagem? Acredito que não acha muita desvantagem, mas se pudermos considerar desvantagem será a de irmos organizar o trabalho consoante (ahhh) o tempo deles, consoante as necessidades deles, o que para nós profissionais é um bocadinho de desvantagem porque temos que ir sempre organizando as coisas, mas que é uma grande vantagem para os conhecimentos deles.

INQ Na sua formação, inicial ou ao longo da vida, teve acesso a algum tipo de formação sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ou sobre didática das línguas estrangeiras?

INF (Ahh) muito pouco. Durante o curso alguma, muito pouco. Portanto francês, inglês inicial muito pouco, mas infelizmente no curso é muito pouco abordada a Língua Estrangeira, o que acaba por ser uma lacuna, porque atualmente temos muitas crianças estrangeiras cá.

INQ Para promover o desenvolvimento da oralidade com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

INF (Ahh). Falamos muito com elas, tentamos que elas falem na língua delas, porque muitas vezes, é falado o português aqui na sala e a língua materna em casa, (ahhh) tentamos divulgar as duas, ou seja, se a criança fala na língua materna, nós aqui tentamos que ela, nos tente traduzir o que está a falar e depois a partir daí tentar desenvolver um diálogo com ela a partir disso e tentamos envolver sempre a família, sempre que há alguma dúvida, sempre que achamos que a criança não está a desenvolver corretamente a língua portuguesa, tentamos sempre, (emmmm), com os pais desenvolver uma maior função entre a escola e casa e assim também desenvolver a língua portuguesa, de resto em casa é só utilizado a língua materna.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Se sim, qual ou quais e porquê?

INF Sim, com eles depende do grau de dificuldade que eles têm. Alguns têm mais dificuldades, outros têm menos, mas para quem tem mais dificuldades tentamos utilizar muitas imagens, muitas imagens, caracterizar as imagens, (ahhh), desenvolver alguma coisa, algum conceito à volta daquelas imagens que estamos a mostrar, (ahh), porque através da imagem eles chegam, conseguem chegar mais facilmente ao que nós estamos a querer dizer.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados no desenvolvimento da oralidade de crianças estrangeiras?

INF Falar muito em português. Falar muito em português, desenvolver muito a nossa língua e sempre dependendo da idade ir mostrando imagens, muitos livros, muitas histórias, (ahhh), muitas imagens, muitos jogos com imagens, com ligação de conceitos, muito, muito a nível da imagem.

INQ Da sua experiência profissional, em média, quanto tempo leva uma criança estrangeira a conseguir comunicar em português?

INF (Ahhh), depende da idade. Eu acho que quanto mais novos, mais facilmente aprendem, também pela experiência que eu tenho tido. (Ahhh), desde a sala de um ano que tenho crianças estrangeiras [*atualmente a Educadora encontra-se na sala dos 3 anos*] e as crianças que entraram na sala de um ano começaram logo a comunicar em português. Chegaram cá não sabiam uma única palavra em português e a partir da sala de um ano começaram logo a comunicar em português, enquanto que crianças que entram na sala de quatro, cinco anos têm muito mais dificuldade, porque o ambiente também é diferente, (ahhh) ao nível da linguagem os outros meninos também são já muito mais desenvolvidos e já não há tanto aquele cuidado de ter que promover, (ahhh) aquela oralidade. E então, acho que quanto mais pequenas mais fácil.

INQ Para promover a abordagem à escrita com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

INF Para a abordagem à escrita, mais uma vez também gosto muito dos livros. Eu acho muito importante os livros, acho importante que eles tenham contato com as palavras, que eles consigam, (ahhh) decifrar aquela palavra. Por exemplo, (ahhh) tudo na sala está identificado com o nome deles e então todos eles conhecem o que é deles, os copos deles, as pastas de dentes, o copo da água, a presença, tudo. E em primeiro lugar, eles têm de reconhecer o nome deles e a partir daí reconhecem o nome dos colegas e reconhecem as outras palavras. Não quer dizer que eles as saibam ler, mas conseguem reconhecer. Acho que é muito importante.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Qual ou quais?

INF Não. É igual.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita de crianças estrangeiras?

INF É assim, se falamos da abordagem à escrita já falamos de crianças, um bocadinho mais velhas, de quatro, cinco anos, (ahhh) que provavelmente já terão as duas abordagens à escrita, muitas vezes em casa têm o contato em casa com os livros da outra língua. Nós aqui também nos acontece isso, por exemplo trazerem livros em russo, em ucraniano, (ahhh) e nós claro que não os sabemos ler, mas tentamos através das imagens fazer, decifrar essas imagens, ainda que não estejamos a ler. (Ahh) com eles acredito que quando forem mais velhos tenha que ser igual aos outros, ainda que tenham mais dificuldade, acredito que têm duas realidades diferentes, mas a estratégia acaba por ser a mesma. Acredito que com estas crianças seja mais difícil, temos que ter os cartões com os nomes, os cartões com as imagens, com as palavras a explicar essas imagens, mas basicamente é isso.

INQ O que pensa sobre a frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras e que não dominam a Língua Portuguesa?

INF Eu acho muito bem. Eu acho que cada vez há mais frequência dessas crianças e acho muito bem porque se eles estão na comunidade portuguesa, eles têm que estar completamente inseridos na comunidade e nada melhor do que frequentar o Jardim de Infância, para começar a adquirir a língua com os costumes, a cultura, ainda que sem perder as raízes deles claro, mas tentar interiorizar melhor um bocadinho a realidade portuguesa.

INQ No futuro, pensa adotar alguma postura e/ou estratégia diferente no trabalho com crianças estrangeiras que tenham o Português como Língua Não Materna?

INF Não, não penso. Por enquanto não, porque tenho bastantes crianças que não são portuguesas e tem corrido muito bem. Tratamo-las de igual modo, é como se fossem portuguesas, falamos com elas e de igual modo, ainda que tenhamos que repetir mais vezes, e temos que explicar muito melhor o que estamos a falar. (Ahh) uma criança portuguesa, nós falamos e compreende logo e aqui é normal que uma criança de língua estrangeira não compreenda logo, e então nós temos que repetir uma, duas, três vezes, as vezes que forem necessárias até que ela compreenda, mas a estratégia é idêntica.

INQ Considera que ficou alguma coisa por dizer que queira acrescentar?

INF Não, não penso que não. Só que acho que os próprios Jardins de Infância deviam promover a inclusão destas crianças que não são portuguesas. Acho que o jardim de infância as devia acolher de igual modo, quer sejam portuguesas quer não sejam, (ahhh) porque não deve haver diferença entre crianças portuguesas e crianças não portuguesas. São todas crianças e todas precisam da mesma educação.

Anexo 3 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Cristina

[*Caracterização do seu percurso profissional*] Licenciatura, em Educação de Infância. No total, terminei o curso há sete anos mas na totalidade tenho 6 anos de serviço. Na instituição, quatro e meio mais ou menos.

[*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] Sim, porque durante, durante os três estágios que realizei tive sempre crianças estrangeiras, por isso tive sempre contato com elas.

[*Caracterização das principais metodologias utilizadas*] acabo por utilizar um bocadinho de todas as metodologias, mas principalmente a metodologia de projeto, em que realizamos o projeto consoante as aprendizagens que as crianças, em necessidade e desenvolvemos o projeto segundo as dúvidas que eles pretendem realizar. Porque acho que os conhecimentos que eles devem adquirir, devem ir sempre ao encontro do que eles têm necessidade, ou seja o que eles procuram, é o que nós temos de trabalhar mais. É assim, em termos de vantagens é trabalhar sempre tudo o que eles precisam, o que eles precisam, o que eles querem trabalhar, segundo as opiniões deles. Desvantagem? Acredito que não acha muita desvantagem, mas se pudermos considerar desvantagem será a de irmos organizar o trabalho consoante o tempo deles, consoante as necessidades deles, o que para nós profissionais é um bocadinho de desvantagem porque temos que ir sempre organizando as coisas, mas que é uma grande vantagem para os conhecimentos deles.

[*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] muito pouco. Durante o curso alguma, muito pouco. Portanto francês, inglês inicial muito pouco, mas infelizmente no curso é muito pouco abordada a Língua Estrangeira, o que acaba por ser uma lacuna, porque atualmente temos muitas crianças estrangeiras cá.

[*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] Falamos muito com elas, tentamos que elas falem na língua delas, porque muitas vezes, é falado o português aqui na sala e a língua materna em casa, tentamos divulgar as duas, ou seja, se a criança fala na língua materna, nós aqui tentamos que ela, nos tente traduzir o que está a falar e depois a partir daí tentar desenvolver um diálogo com ela a partir disso e tentamos envolver sempre a família, sempre que há alguma dúvida, sempre que achamos que a criança não está a desenvolver corretamente a língua portuguesa, tentamos sempre, com os pais desenvolver uma maior função entre a escola e casa e assim também desenvolver a língua portuguesa, de resto em casa é só utilizado a língua materna.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] Sim, com eles depende do grau de dificuldade que eles têm. Alguns têm mais dificuldades, outros têm menos, mas para quem tem mais dificuldades tentamos utilizar muitas imagens, muitas imagens, caraterizar as imagens, desenvolver alguma coisa, algum

conceito à volta daquelas imagens que estamos a mostrar, porque através da imagem eles chegam, conseguem chegar mais facilmente ao que nós estamos a querer dizer.

[*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] Falar muito em português. Falar muito em português, desenvolver muito a nossa língua e sempre dependendo da idade ir mostrando imagens, muitos livros, muitas histórias, muitas imagens, muitos jogos com imagens, com ligação de conceitos, muito, muito a nível da imagem.

[*Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa*] depende da idade. Eu acho que quanto mais novos, mais facilmente aprendem, também pela experiência que eu tenho tido. Desde a sala de um ano que tenho crianças estrangeiras [*atualmente a Educadora encontra-se na sala dos 3 anos*] e as crianças que entraram na sala de um ano começaram logo a comunicar em português. Chegaram cá não sabiam uma única palavra em português e a partir da sala de um ano começaram logo a comunicar em português, enquanto que crianças que entram na sala de quatro, cinco anos têm muito mais dificuldade, porque o ambiente também é diferente, ao nível da linguagem os outros meninos também são já muito mais desenvolvidos e já não há tanto aquele cuidado de ter que promover, aquela oralidade. E então, acho que quanto mais pequenas mais fácil.

[*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] Para a abordagem à escrita, mais uma vez também gosto muito dos livros. Eu acho muito importante os livros, acho importante que eles tenham contato com as palavras, que eles consigam, decifrar aquela palavra. Por exemplo, tudo na sala está identificado com o nome deles e então todos eles conhecem o que é deles, os copos deles, as pastas de dentes, o copo da água, a presença, tudo. E em primeiro lugar, eles têm de reconhecer o nome deles e a partir daí reconhecem o nome dos colegas e reconhecem as outras palavras. Não quer dizer que eles as saibam ler, mas conseguem reconhecer. Acho que é muito importante.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] Não. É igual.

[*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] É assim, se falamos da abordagem à escrita já falamos de crianças, um bocadinho mais velhas, de quatro, cinco anos, que provavelmente já terão as duas abordagens à escrita, muitas vezes em casa têm o contato em casa com os livros da outra língua. Nós aqui também nos acontece isso, por exemplo trazerem livros em russo, em ucraniano, e nós claro que não os sabemos ler, mas tentamos através das imagens fazer, decifrar essas imagens, ainda que não estejamos a ler. Com eles acredito que quando forem mais velhos tenha que ser igual aos outros, ainda que tenham mais dificuldade, acredito que têm duas realidades diferentes, mas a estratégia acaba por ser a mesma. Acredito que com estas crianças seja mais difícil, temos que ter os cartões com os nomes, os cartões com as imagens, com as palavras a explicar essas imagens, mas basicamente é isso.

[Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras] Eu acho muito bem. Eu acho que cada vez há mais frequência dessas crianças e acho muito bem porque se eles estão na comunidade portuguesa, eles têm que estar completamente inseridos na comunidade e nada melhor do que frequentar o jardim de infância, para começar a adquirir a língua com os costumes, a cultura, ainda que sem perder as raízes deles claro, mas tentar interiorizar melhor um bocadinho a realidade portuguesa.

[Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro] Não, não penso. Por enquanto não, porque tenho bastantes crianças que não são portuguesas e tem corrido muito bem. Tratamo-las de igual modo, é como se fossem portuguesas, falamos com elas e de igual modo, ainda que tenhamos que repetir mais vezes, e temos que explicar muito melhor o que estamos a falar. Uma criança portuguesa, nós falamos e compreende logo e aqui é normal que uma criança de língua estrangeira não compreenda logo, e então nós temos que repetir uma, duas, três vezes, as vezes que forem necessárias até que ela compreenda, mas a estratégia é idêntica.

[Aspectos que queira acrescentar] Não, não penso que não. Só que acho que os próprios Jardins de Infância deviam promover a inclusão destas crianças que não são portuguesas. Acho que o jardim de infância as devia acolher de igual modo, quer sejam portuguesas quer não sejam, porque não deve haver diferença entre crianças portuguesas e crianças não portuguesas. São todas crianças e todas precisam da mesma educação.

Anexo 4 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Cristina

- 1C. [*Caracterização do seu percurso profissional*] Licenciatura, em Educação de Infância (...)
- 2C. (...) No total, terminei o curso há sete anos (...)
- 3C. (...) mas na totalidade tenho 6 anos de serviço (...)
- 4C. (...) Na instituição, quatro e meio mais ou menos (...)
- 5C. [*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] Sim (...)
- 6C. (...) porque durante, durante os três estágios que realizei (...)
- 7C. (...) tive sempre crianças estrangeiras, por isso tive sempre contato com elas (...)
- 8C. [*Caracterização principais metodologias utilizadas*] (...) acabo por utilizar um bocadinho de todas as metodologias (...)
- 9C. (...) mas principalmente a metodologia de projeto (...)
- 10C. (...) em que realizamos o projeto consoante as aprendizagens que as crianças, em necessidade (...)
- 11C. (...) e desenvolvemos o projeto segundo as dúvidas que eles pretendem realizar (...)
- 12C. (...) Porque acho que os conhecimentos que eles devem adquirir, devem ir sempre ao encontro do que eles têm necessidade (...)
- 13C. (...) ou seja o que eles procuram (...)
- 14C. (...) é o que nós temos de trabalhar mais (...)
- 15C. (...) É assim, em termos de vantagens é trabalhar sempre tudo o que eles precisam (...)
- 16C. (...) o que eles precisam (...)
- 17C. (...) o que eles querem trabalhar (...)
- 18C. (...) segundo as opiniões deles (...)
- 19C. (...) Desvantagem (...)
- 20C. (...) Acredito que não acha muita desvantagem, mas se pudermos considerar desvantagem será a de irmos organizar o trabalho consoante o tempo deles (...)
- 21C. (...) consoante as necessidades deles (...)
- 22C. (...) o que para nós profissionais é um bocadinho de desvantagem porque temos que ir sempre organizando as coisas (...)
- 23C. (...) mas que é uma grande vantagem para os conhecimentos deles (...)
- 24C. [*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] (...) muito pouco (...)
- 25C. (...) Durante o curso alguma (...)

- 26C. (...) muito pouco (...)
- 27C. (...) Portanto francês (...)
- 28C. (...) inglês inicial muito pouco (...)
- 29C. (...) mas infelizmente no curso é muito pouco abordada a Língua Estrangeira (...)
- 30C. (...) o que acaba por ser uma lacuna (...)
- 31C. (...) porque atualmente temos muitas crianças estrangeiras cá (...)
- 32C. [*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] (...) Falamos muito com elas (...)
- 33C. (...) tentamos que elas falem na língua delas (...)
- 34C. (...) porque muitas vezes, é falado o português aqui na sala (...)
- 35C. (...) e a língua materna em casa (...)
- 36C. (...) tentamos divulgar as duas (...)
- 37C. (...) ou seja, se a criança fala na língua materna, nós aqui tentamos que ela, nos tente traduzir o que está a falar (...)
- 38C. (...) e depois a partir daí tentar desenvolver um diálogo com ela (...)
- 39C. (...) a partir disso e tentamos envolver sempre a família (...)
- 40C. (...) sempre que há alguma dúvida (...)
- 41C. (...) sempre que achamos que a criança não está a desenvolver corretamente a língua portuguesa (...)
- 42C. (...) tentamos sempre, com os pais desenvolver uma maior função entre a escola e casa (...)
- 43C. (...) e assim também desenvolver a língua portuguesa (...)
- 44C. (...) de resto em casa é só utilizado a língua materna (...)
- 45C. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] (...) Sim (...)
- 46C. (...) com eles depende do grau de dificuldade que eles têm (...)
- 47C. (...) Alguns têm mais dificuldades (...)
- 48C. (...) outros têm menos (...)
- 49C. (...) mas para quem tem mais dificuldades tentamos utilizar muitas imagens (...)
- 50C. (...) muitas imagens (...)
- 51C. (...) caracterizar as imagens (...)
- 52C. (...) desenvolver alguma coisa (...)
- 53C. (...) algum conceito à volta daquelas imagens que estamos a mostrar (...)
- 54C. (...) porque através da imagem eles chegam (...)
- 55C. (...) conseguem chegar mais facilmente ao que nós estamos a querer dizer (...)
- 56C. [*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] (...) Falar muito em português (...)

- 57C. (...) Falar muito em português (...)
- 58C. (...) desenvolver muito a nossa língua (...)
- 59C. (...) e sempre dependendo da idade ir mostrando imagens (...)
- 60C. (...) muitos livros (...)
- 61C. (...) muitas histórias (...)
- 62C. (...) muitas imagens (...)
- 63C. (...) muitos jogos com imagens (...)
- 64C. (...) com ligação de conceitos (...)
- 65C. (...) muito, muito a nível da imagem (...)
- 66C. [*Tempo médio para aquisição do português por parte duma criança estrangeira*] (...) depende da idade (...)
- 67C. (...) Eu acho que quanto mais novos (...)
- 68C. (...) mais facilmente aprendem (...)
- 69C. (...) também pela experiência que eu tenho tido (...)
- 70C. (...) Desde a sala de um ano que tenho crianças estrangeiras [*atualmente a Educadora encontra-se na sala dos 3 anos*] (...)
- 71C. (...) e as crianças que entraram na sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)
- 72C. (...) Chegaram cá não sabiam uma única palavra em português (...)
- 73C. (...) e a partir da sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)
- 74C. (...) enquanto que crianças que entram na sala de quatro, cinco anos têm muito mais dificuldade (...)
- 75C. (...) porque o ambiente também é diferente (...)
- 76C. (...) ao nível da linguagem os outros meninos também são já muito mais desenvolvidos (...)
- 77C. (...) e já não há tanto aquele cuidado de ter que promover, aquela oralidade (...)
- 78C. (...) E então, acho que quanto mais pequenas mais fácil (...)
- 79C. [*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] (...) Para a abordagem à escrita, mais uma vez também gosto muito dos livros (...)
- 80C. (...) Eu acho muito importante os livros (...)
- 81C. (...) acho importante que eles tenham contato com as palavras (...)
- 82C. (...) que eles consigam, decifrar aquela palavra (...)
- 83C. (...) Por exemplo, tudo na sala está identificado com o nome deles (...)
- 84C. (...) e então todos eles conhecem o que é deles (...)
- 85C. (...) os copos deles (...)
- 86C. (...) as pastas de dentes (...)

- 87C. (...) o copo da água (...)
- 88C. (...) a presença (...)
- 89C. (...) tudo (...)
- 90C. (...) E em primeiro lugar, eles têm de reconhecer o nome deles (...)
- 91C. (...) e a partir daí reconhecem o nome dos colegas (...)
- 92C. (...) e reconhecem as outras palavras (...)
- 93C. (...) Não quer dizer que eles as saibam ler (...)
- 94C. (...) mas conseguem reconhecer (...)
- 95C. (...) Acho que é muito importante (...)
- 96C. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] (...) Não. É igual (...)
- 97C. [*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] (...) É assim, se falamos da abordagem à escrita já falamos de crianças, um bocadinho mais velhas (...)
- 98C. (...) de quatro, cinco anos (...)
- 99C. (...) que provavelmente já terão as duas abordagens à escrita (...)
- 100C. (...) muitas vezes em casa têm o contato em casa com os livros da outra língua (...)
- 101C. (...) Nós aqui também nos acontece isso (...)
- 102C. (...) por exemplo trazerem livros em russo (...)
- 103C. (...) em ucraniano (...)
- 104C. (...) e nós claro que não os sabemos ler (...)
- 105C. (...) mas tentamos através das imagens fazer (...)
- 106C. (...) decifrar essas imagens (...)
- 107C. (...) ainda que não estejamos a ler (...)
- 108C. (...) Com eles acredito que quando forem mais velhos tenha que ser igual aos outros (...)
- 109C. (...) ainda que tenham mais dificuldade (...)
- 110C. (...) acredito que têm duas realidades diferentes (...)
- 111C. (...) mas a estratégia acaba por ser a mesma (...)
- 112C. (...) Acredito que com estas crianças seja mais difícil (...)
- 113C. (...) temos que ter os cartões com os nomes (...)
- 114C. (...) os cartões com as imagens (...)
- 115C. (...) com as palavras a explicar essas imagens (...)
- 116C. (...) mas basicamente é isso (...)

- 117C. [*Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras*] (...) Eu acho muito bem (...)
- 118C. (...) Eu acho que cada vez há mais frequência dessas crianças (...)
- 119C. (...) e acho muito bem (...)
- 120C. (...) porque se eles estão na comunidade portuguesa, eles têm que estar completamente inseridos na comunidade (...)
- 121C. (...) e nada melhor do que frequentar o Jardim de Infância (...)
- 122C. (...) para começar a adquirir a língua (...)
- 123C. (...) com os costumes (...)
- 124C. (...) a cultura (...)
- 125C. (...) ainda que sem perder as raízes deles claro (...)
- 126C. (...) mas tentar interiorizar melhor um bocadinho a realidade portuguesa (...)
- 127C. [*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] (...) Não, não penso (...)
- 128C. (...) Por enquanto não (...)
- 129C. (...) porque tenho bastantes crianças que não são portuguesas e tem corrido muito bem (...)
- 130C. (...) Tratamo-las de igual modo (...)
- 131C. (...) é como se fossem portuguesas (...)
- 132C. (...) falamos com elas e de igual modo (...)
- 133C. (...) ainda que tenhamos que repetir mais vezes (...)
- 134C. (...) e temos que explicar muito melhor o que estamos a falar (...)
- 135C. (...) Uma criança portuguesa, nós falamos e compreende logo (...)
- 136C. (...) e aqui é normal que uma criança de língua estrangeira não compreenda logo (...)
- 137C. (...) e então nós temos que repetir uma (...)
- 138C. (...) duas (...)
- 139C. (...) três vezes (...)
- 140C. (...) as vezes que forem necessárias até que ela compreenda (...)
- 141C. (...) mas a estratégia é idêntica (...)
- 142C. [*Aspetos que queira acrescentar*] (...) Não, não penso que não (...)
- 143C. (...) Só que acho que os próprios Jardins de Infância deviam promover a inclusão destas crianças que não são portuguesas (...)
- 144C. (...) Acho que o jardim de infância as devia acolher de igual modo (...)
- 145C. (...) quer sejam portuguesas quer não sejam (...)
- 146C. (...) porque não deve haver diferença entre crianças portuguesas e crianças não portuguesas (...)

147C. (...) São todas crianças e todas precisam da mesma educação.

Anexo 5 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Cristina

1. ASPETOS BIOGRÁFICOS-PROFISSIONAIS

1.1. Tempo de serviço

1.1.1. No total

2C. (...) No total, terminei o curso há sete anos (...)

3C. (...) mas na totalidade tenho 6 anos de serviço (...)

1.1.2. Na Instituição

4C. (...) Na instituição, quatro e meio mais ou menos (...)

1.2. Formação para o trabalho com crianças

1C. Licenciatura, em Educação de Infância (...)

24C. (...) muito pouco (...)

25C. (...) Durante o curso alguma (...)

26C. (...) muito pouco (...)

27C. (...) Portanto francês (...)

28C. (...) inglês inicial muito pouco (...)

29C. (...) mas infelizmente no curso é muito pouco abordada a Língua Estrangeira (...)

30C. (...) o que acaba por ser uma lacuna (...)

31C. (...) porque atualmente temos muitas crianças estrangeiras cá (...)

1.3. Experiência anterior em trabalho com crianças estrangeiras

5C. (...) Sim (...)

6C. (...) porque durante, durante os três estágios que realizei (...)

7C. (...) tive sempre crianças estrangeiras, por isso tive sempre contato com elas (...)

2. CARACTERIZAÇÃO PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS

2.1. Metodologias utilizadas

8C. (...) acabo por utilizar um bocadinho de todas as metodologias (...)

9C. (...) mas principalmente a metodologia de projeto (...)

10C. (...)em que realizamos o projeto consoante as aprendizagens que as crianças, em necessidade (...)

11C. (...) e desenvolvemos o projeto segundo as dúvidas que eles pretendem realizar (...)

2.2. Vantagens

12C. (...) Porque acho que os conhecimentos que eles devem adquirir, devem ir sempre ao encontro do que eles têm necessidade (...)

13C. (...) ou seja o que eles procuram (...)

14C. (...) é o que nós temos de trabalhar mais (...)

15C. (...) É assim, em termos de vantagens é trabalhar sempre tudo o que eles precisam (...)

16C. (...) o que eles precisam (...)

17C. (...) o que eles querem trabalhar (...)

18C. (...) segundo as opiniões deles (...)

21C. (...) consoante as necessidades deles (...)

23C. (...) mas que é uma grande vantagem para os conhecimentos deles (...)

2.3. Desvantagens

19C. (...) Desvantagem? (...)

20C. (...) Acredito que não acha muita desvantagem, mas se pudermos considerar desvantagem será a de irmos organizar o trabalho consoante o tempo deles (...)

22C. (...) o que para nós profissionais é um bocadinho de desvantagem porque temos que ir sempre organizando as coisas (...)

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ORALIDADE

3.1. Para promover a oralidade

32C. (...) Falamos muito com elas (...)

34C. (...) porque muitas vezes, é falado o português aqui na sala (...)

35C. (...) e a língua materna em casa (...)

36C. (...) tentamos divulgar as duas (...)

44C. (...) de resto em casa é só utilizado a língua materna (...)

3.1.1. Com as crianças estrangeiras

- 33C. (...) tentamos que elas falem na língua delas (...)
- 37C. (...) ou seja, se a criança fala na língua materna, nós aqui tentamos que ela, nos tente traduzir o que está a falar (...)
- 38C. (...) e depois a partir daí tentar desenvolver um diálogo com ela (...)
- 39C. (...) a partir disso e tentamos envolver sempre a família (...)
- 40C. (...) sempre que há alguma dúvida (...)
- 41C. (...) sempre que achamos que a criança não está a desenvolver corretamente a língua portuguesa (...)
- 42C. (...) tentamos sempre, com os pais desenvolver uma maior função entre a escola e casa (...)
- 43C. (...) e assim também desenvolver a língua portuguesa (...)
- 45C. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*]
(...) Sim (...)
- 46C. (...) com eles depende do grau de dificuldade que eles têm (...)
- 47C. (...) Alguns têm mais dificuldades (...)
- 48C. (...) outros têm menos (...)
- 49C. (...) mas para quem tem mais dificuldades tentamos utilizar muitas imagens (...)
- 50C. (...) muitas imagens (...)
- 51C. (...) caracterizar as imagens (...)
- 52C. (...) desenvolver alguma coisa (...)
- 53C. (...) algum conceito à volta daquelas imagens que estamos a mostrar (...)
- 54C. (...) porque através da imagem eles chegam (...)
- 55C. (...) conseguem chegar mais facilmente ao que nós estamos a querer dizer (...)

3.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

- 56C. (...) Falar muito em português (...)
- 57C. (...) Falar muito em português (...)
- 58C. (...) desenvolver muito a nossa língua (...)
- 59C. (...) e sempre dependendo da idade ir mostrando imagens (...)
- 60C. (...) muitos livros (...)
- 61C. (...) muitas histórias (...)
- 62C. (...) muitas imagens (...)

- 63C. (...) muitos jogos com imagens (...)
64C. (...) com ligação de conceitos (...)
65C. (...) muito, muito a nível da imagem (...)

3.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa

- 66C. (...) depende da idade (...)
67C. (...) Eu acho que quanto mais novos (...)
68C. (...) mais facilmente aprendem (...)
69C. (...) também pela experiência que eu tenho tido (...)
70C. (...) Desde a sala de um ano que tenho crianças estrangeiras [*atualmente a Educadora encontra-se na sala dos 3 anos*] (...)
71C. (...) e as crianças que entraram na sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)
72C. (...) Chegaram cá não sabiam uma única palavra em português (...)
73C. (...) e a partir da sala de um ano começaram logo a comunicar em português (...)
74C. (...) enquanto que crianças que entram na sala de quatro, cinco anos têm muito mais dificuldade (...)
75C. (...) porque o ambiente também é diferente (...)
76C. (...) ao nível da linguagem os outros meninos também são já muito mais desenvolvidos (...)
77C. (...) e já não há tanto aquele cuidado de ter que promover, aquela oralidade (...)
78C. (...) E então, acho que quanto mais pequenas mais fácil (...)

4. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ESCRITA

4.1. Para trabalhar a abordagem à escrita

- 79C. (...) Para a abordagem à escrita, mais uma vez também gosto muito dos livros (...)
80C. (...) Eu acho muito importante os livros (...)
81C. (...) acho importante que eles tenham contato com as palavras (...)
82C. (...) que eles consigam, decifrar aquela palavra (...)
83C. (...) Por exemplo, tudo na sala está identificado com o nome deles (...)
84C. (...) e então todos eles conhecem o que é deles (...)
85C. (...) os copos deles (...)
86C. (...) as pastas de dentes (...)

- 87C. (...) o copo da água (...)
- 88C. (...) a presença (...)
- 89C. (...) tudo (...)
- 90C. (...) E em primeiro lugar, eles têm de reconhecer o nome deles (...)
- 91C. (...) e a partir daí reconhecem o nome dos colegas (...)
- 92C. (...) e reconhecem as outras palavras (...)
- 93C. (...) Não quer dizer que eles as saibam ler (...)
- 94C. (...) mas conseguem reconhecer (...)
- 95C. (...) Acho que é muito importante (...)

4.1.1. Com as crianças estrangeiras

- 96C. (...) Não. É igual (...)

4.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

- 97C. (...) É assim, se falamos da abordagem à escrita já falamos de crianças, um bocadinho mais velhas (...)
- 98C. (...) de quatro, cinco anos (...)
- 99C. (...) que provavelmente já terão as duas abordagens à escrita (...)
- 100C. (...) muitas vezes em casa têm o contato em casa com os livros da outra língua (...)
- 101C. (...) Nós aqui também nos acontece isso (...)
- 102C. (...) por exemplo trazerem livros em russo (...)
- 103C. (...) em ucraniano (...)
- 104C. (...) e nós claro que não os sabemos ler (...)
- 105C. (...) mas tentamos através das imagens fazer (...)
- 106C. (...) decifrar essas imagens (...)
- 107C. (...) ainda que não estejamos a ler (...)
- 108C. (...) Com eles acredito que quando forem mais velhos tenha que ser igual aos outros (...)
- 109C. (...) ainda que tenham mais dificuldade (...)
- 110C. (...) acredito que têm duas realidades diferentes (...)
- 111C. (...) mas a estratégia acaba por ser a mesma (...)

- 112C. (...) Acredito que com estas crianças seja mais difícil (...)
- 113C. (...) temos que ter os cartões com os nomes (...)
- 114C. (...) os cartões com as imagens (...)
- 115C. (...) com as palavras a explicar essas imagens (...)
- 116C. (...) mas basicamente é isso (...)

5. POSTURA DAS EDUCADORAS

5.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras

- 117C. (...) Eu acho muito bem (...)
- 118C. (...) Eu acho que cada vez há mais frequência dessas crianças (...)
- 119C. (...) e acho muito bem (...)
- 120C. (...) porque se eles estão na comunidade portuguesa, eles têm que estar completamente inseridos na comunidade (...)
- 121C. (...) e nada melhor do que frequentar o Jardim de Infância (...)
- 122C. (...) para começar a adquirir a língua (...)
- 123C. (...) com os costumes (...)
- 124C. (...) a cultura (...)
- 125C. (...) ainda que sem perder as raízes deles claro (...)
- 126C. (...) mas tentar interiorizar melhor um bocadinho a realidade portuguesa (...)

5.2. Estratégias futuras de intervenção

- 127C. (...) Não, não penso (...)
- 128C. (...) Por enquanto não (...)
- 129C. (...) porque tenho bastantes crianças que não são portuguesas e tem corrido muito bem (...)
- 130C. (...) Tratamo-las de igual modo (...)
- 131C. (...) é como se fossem portuguesas (...)
- 132C. (...) falamos com elas e de igual modo (...)
- 133C. (...) ainda que tenhamos que repetir mais vezes (...)
- 134C. (...) e temos que explicar muito melhor o que estamos a falar (...)
- 135C. (...) Uma criança portuguesa, nós falamos e compreende logo (...)

136C. (...) e aqui é normal que uma criança de língua estrangeira não compreenda logo (...)

137C. (...) e então nós temos que repetir uma (...)

138C. (...) duas (...)

139C. (...) três vezes (...)

140C. (...) as vezes que forem necessárias até que ela compreenda (...)

141C. (...) mas a estratégia é idêntica (...)

6. ASPECTOS A ACRESCENTAR

142C. (...) Não, não penso que não (...)

143C. (...) Só que acho que os próprios jardins de infância deviam promover a inclusão destas crianças que não são portuguesas (...)

144C. (...) Acho que o jardim de infância as devia acolher de igual modo (...)

145C. (...) quer sejam portuguesas quer não sejam (...)

146C. (...) porque não deve haver diferença entre crianças portuguesas e crianças não portuguesas (...)

147C. (...) São todas crianças e todas precisam da mesma educação.

Anexo 6 - Protocolo da Entrevista à Educadora Luísa

Código de identificação do ficheiro: Entrevista **Luísa**

Localidade (Concelho/Distrito): Olhão/Faro
Data: 26 de maio de 2014
Hora: 14h00
Data da transcrição: 27 de maio de 2014
Entrevistador (a): Sónia Favinha
Total de palavras da transcrição: 1746 palavras

Legenda	
Situação	Convenção
Inquiridor	INQ
Informante	INF
Pausa breve	...
Pausa Longa	(pausa ?s) s = segundos
Fáticos	ah, eh, ahhh, ammm, tá, né
Hipótese	()
Truncamento, interrupção discursiva	/
Simultaneidade de vozes	/

INQ Quais são as suas habilitações?

INF Licenciatura.

INQ Em Educação de Infância?

INF Em Educação de Infância.

INQ Quanto tempo de serviço tem, no total?

INF (Ahhhhhh), vinte anos.

INQ E na instituição?

INF Dezasseis.

INQ Antes da conclusão do seu curso possuía qualquer tipo de experiência em trabalhar com crianças estrangeiras?

INF Não.

INQ Trabalha segundo alguma metodologia específica ou utiliza diversos tipos de metodologias.

INF Utilizo diversos tipos de metodologias.

INQ Pode especificar quais são as metodologias que utiliza?

INF (Simmm). (Ahhhhh), pedagogia de projetos, utilizo alguns instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna, como o mapa de tarefas, (ahhhhh) de presença, (ahhhh) de avaliação, (ahhhhh) trabalho também às vezes centros de interesse, mais ou menos essas metodologias.

INQ E porquê que utiliza essas metodologias em detrimento de outras?

INF Bem, (ahhhhhh) em primeiro lugar porque tem mais a ver comigo enquanto pessoa, com a minha formação, (ahhh) e também porque acho que (vãooo), são instrumentos de trabalho que vão mais ao encontro também dos interesses (eeee) do desenvolvimento das próprias crianças, fomenta esse desenvolvimento, quer a partir dos centros de interesse de coisas que eles trazem de casa já, (deee) das aprendizagens deles feitas noutros contextos e a partir daí desenvolver projetos, (ahhhhh) quer através pronto, como já referi esses instrumentos podem ser utilizados para, para a nossa rotina diária, não é? Importantes.

INQ Quais são, para si, as principais vantagens e desvantagens das metodologias que utiliza?

INF Pronto. As vantagens são muitas também ter em conta como as crianças aprendem, o que elas já trazem, quando chegam cá o que elas já trazem doutros contextos quer da família, quer do meio, do meio em que estão inseridas, acho que é uma vantagem partir disso não é (?), das suas experiências, (ahhhhh) desvantagens, não vejo (assimmm) nenhuma que possa referir.

INQ Considera assim que algumas metodologias colmatam as desvantagens das outras?

INF Sim, porque elas. Eu não, não sou, não penso que se deve apenas utilizar, apologista de utilizar apenas uma metodologia e ser rigorosamente só aquela metodologia e já não fazemos mais nada que não vá ao encontro dessa metodologia, mas sim ter metodologias diversificadas também consoante as nossas necessidades, é mais por aí.

INQ Na sua formação, inicial ou ao longo da vida, teve acesso a algum tipo de formação sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ou sobre didática das línguas estrangeiras?

INF Não.

INQ Para promover o desenvolvimento da oralidade com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

INF Bem, (ahhh). Isso aí, desde cedo, começa logo na creche não é (?), como sabe nós aqui acompanhamos um grupo desde a sala de um ano até aos cinco, desde jogos, com instrumentos musicais, jogos com sons da natureza, discriminação auditiva, o treino de

discriminação auditiva, jogos nos mais velhinhos já também com os sons das falas, as canções, as rimas, trava-línguas, exploração de poemas, (ahhhh) o reconto de histórias, agora também já nos quatro, cinco anos muita construção silábica, (ahhh) basicamente isso.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Se sim, qual ou quais e porquê?

INF É assim, eu não tenho nestes anos todos, pode parecer incrível mas não tenho grande experiência com crianças de nacionalidade estrangeira (riso). Apenas tive uma criança, há muitos anos atrás, inglesa e, (ahhhh) os pais eram também ingleses, não falavam uma única palavra em português e a criança tinha associado a tudo isto um problema de saúde grave e ausentava-se com muita frequência, o que levou a que esta criança nunca conseguisse, pelo menos enquanto esteve comigo, adquirir o português, fosse fluente e falar, sabia palavras soltas, não muito mais. (Ahhh) de resto, por exemplo desde o ano passado tenho uma criança de nacionalidade, os pais são de nacionalidade ucraniana, ela já é portuguesa, mas não trás nada da sua cultura, nada das suas origens. Os pais falam português, ela aqui fala perfeitamente português, e muitas vezes até sou eu que lhe pergunto, digo-lhe "como é que se diz isto em ucraniano?" e a criança recusa-se. Já está tão bem integrado, e sabe porque em casa fala, mas aqui tem muitas vezes vergonha de falar. E então tem alguma dificuldade com isso, por (issoooo) não tenho grande experiência nessa área.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados no desenvolvimento da oralidade de crianças estrangeiras?

INF Em termos de crianças estrangeiras, acho que só o facto de ela estar integrada num grupo de crianças, neste caso portuguesas, e estar bem integrada e relacionar-se com todos, logo à partida tem o que é mais importante para poder começar a aprender a falar a língua que neste caso é secundária, não é? (Ahhh) de resto o que é que nós como profissionais podemos fazer? (Ahhh) inicialmente fornecer o vocabulário, quer através de, de ficheiros de imagens, de, mesmo de explicar *n* situações como é que se diz, (ahhh) levá-la em vez de ser por gestos, muitas vezes estas crianças recorrem a gestos, dizemos como uma criança quando aprende a falar a Língua Materna, a criança aponta, nós não devemos fazer a vontade à criança e dar-lhe aquilo que ela nos está a pedir mas também levá-la a que diga o nome do objeto ou da ação que executar não é (?) o mesmo acho que deve ser feito com as crianças estrangeiras.

INQ Da sua experiência profissional, em média, quanto tempo leva uma criança estrangeira a conseguir comunicar em português?

INF Acho que isso depende de vários fatores. Por exemplo, nós temos aqui um exemplo (queee) tem levado algum tempo a criança a comunicar em Português, (ahhh) mas depois acho que depende dos outros contextos em que está também, como a família, se a família provavelmente também não fomenta e não fala, e não tem facilidade poderá levar mais tempo, mas não lhe sei dizer quanto tempo é que poderá ser. Isso deve depender também de criança para criança e dos contextos em que é estimulada (eee) da forma que é estimulada, não é?

INQ Para promover a abordagem à escrita com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

INF Pronto, isso passa muito pelo desenvolvimento também da oralidade nas crianças, uma coisa sem a outra, não é (?), para já, (ahhh) temos de pensar logo à partida no desenvolvimento da linguagem, para falarmos em escrita antes de mais temos de falar em desenvolvimento da linguagem e essa passa inevitavelmente por todo o contato que as crianças têm com o meio envolvente, não é (?) e depois (ahhh) o contato diretamente com a escrita pode ser feito de várias formas desde explorar (ahhh) e trabalhar todos esses aspetos que eu disse, como canções, trava-línguas, poemas, recontos, histórias, o reconto de histórias também é muito importante como abordagem à escrita, é muitas vezes escrevermos ao pé deles e com eles, eles verem que o que é dito pode ser passado para o papel e ser escrito não é (?) e a partir daí eles vão ter todas, uma série de conceções sobre a escrita, não é (?) que se iniciam muito cedo e eles próprios inseridos no meio em que estão, têm contato desde muito cedo com o texto escrito, desde publicidade, desde os filmes que vêm na televisão, desde livros, revistas, tudo isso se tiver sempre ao acesso deles, estamos a fomentar essa abordagem à escrita que passa por aí, não é só os meninos ouuu não concordo que seja fazerem cópias de textos ou de palavras ou seja como for, mas fomentar por outros aspetos.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Qual ou quais?

INF Pois é essa. Portanto, enriquecer o seu vocabulário.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita de crianças estrangeiras?

INF (Silêncio). Primeiramente acho que o mais importante é a oralidade (deeee) se dermos todas as ferramentas, e como mais uma vez volto a reforçar o vocabulário, não é (?) (ahhhh) aí será mais fácil depois eles transporem para, para a escrita. (Ahhh) não faz sentido é como darmos uma criança que não sabe falar (ahhh) algo para escrever, não é (?) (Ahhh) a linguagem oral têm que ser trabalhada sempre, seja ele qual seja a criança de nacionalidade estrangeira ou não, (ahhh) de forma, desafiadora, fornecer-lhes todos esses instrumentos como vocabulário, etc, etc para depois conseguirmos passar para a escrita, acho que é exatamente a mesma coisa.

INQ O que pensa sobre a frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras e que não dominam a Língua Portuguesa?

INF Acho ótimo. Acho que é muito importante para todos eles. Podemos aprender não só a nível de outra língua, mas também de outras culturas, doutros costumes, doutras tradições, que eles nos podem trazer, (ahhh) mas como disse, aquele menino que eu tenho na sala que é de origem ucraniana ele trás pouco para cá, se calhar já está muito enraizada a família dele aqui nos nossos hábitos e trás muito pouco essa cultura. Eu gostaria que trouxesse mais, mas acho que é muito importante para os nossos portugueses também aprenderem com eles, não é? Culturas diferentes, costumes diferentes, hábitos diferentes, uma língua diferente. Por exemplo, eu quando pergunto isso, pergunto-lhe à frente dos outros para ver se ele diz, pronto era engraçado, nós

sabermos palavras de uma outra língua, como eles às vezes dizem que já sabem inglês, porque não em ucraniano? Cada vez é uma realidade mais presente nas nossas vidas, mas ele recusa-se muito, acho que é muito, que já está muito enraizado e talvez tenha pouco contato, mesmos os amigos da família, ou assim já sejam muitos portugueses, percebe?

INQ No futuro, pensa adotar alguma postura e/ou estratégia diferente no trabalho com crianças estrangeiras que tenham o Português como Língua Não Materna?

INF Estratégias diferentes? Não, destas que tenho estado a referir, não. Acho que basicamente estão todas, não sei.

INQ Considera que ficou alguma coisa por dizer que queira acrescentar?

INF Não, a única coisa que posso dizer é que se realmente tiver alguma formação sobre esta área, se calhar poderei ter alguma coisa a aprender e no futuro adotar estratégias diferentes, mas para já como faço é assim.

Anexo 7 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Luísa

[*Caracterização do seu percurso profissional*] (...) Licenciatura. Em Educação de Infância. (...) vinte anos [de serviço no total e] dezasseis [na instituição].

[*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] Não [possuía qualquer tipo de experiência no trabalho com crianças estrangeiras].

[*Caracterização das principais metodologias utilizadas*] Utilizo diversos tipos de metodologias. Pedagogia de projetos, utilizo alguns instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna, como o mapa de tarefas, de presença, de avaliação, trabalho também às vezes centros de interesse, mais ou menos essas metodologias. Bem, em primeiro lugar porque tem mais a ver comigo enquanto pessoa, com a minha formação, e também porque acho que são instrumentos de trabalho que vão mais ao encontro também dos interesses do desenvolvimento das próprias crianças, fomenta esse desenvolvimento, quer a partir dos centros de interesse de coisas que eles trazem de casa já, das aprendizagens deles feitas noutros contextos e a partir daí desenvolver projetos, quer através pronto, como já referi esses instrumentos podem ser utilizados para, para a nossa rotina diária, (...) Importantes.

Pronto. As vantagens são muitas também ter em conta como as crianças aprendem, o que elas já trazem, quando chegam cá o que elas já trazem doutros contextos quer da família, quer do meio, do meio em que estão inseridas, acho que é uma vantagem partir disso, (...) das suas experiências, desvantagens, não vejo nenhuma que possa referir. Sim, porque elas. Eu não, não sou, não penso que se deve apenas utilizar, apologista de utilizar apenas uma metodologia e ser rigorosamente só aquela metodologia e já não fazemos mais nada que não vá ao encontro dessa metodologia, mas sim ter metodologias diversificadas também consoante as nossas necessidades, é mais por aí.

[*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] Não.

[*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] Bem. Isso aí, desde cedo, começa logo na creche (...), como sabe nós aqui acompanhamos um grupo desde a sala de um ano até aos cinco, desde jogos, com instrumentos musicais, jogos com sons da natureza, discriminação auditiva, o treino de discriminação auditiva, jogos nos mais velhinhos já também com os sons das falas, as canções, as rimas, trava-línguas, exploração de poemas, o reconto de histórias, agora também já nos quatro, cinco anos muita construção silábica, basicamente isso.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] É assim, eu não tenho nestes anos todos, pode parecer incrível mas não tenho grande experiência com crianças de nacionalidade estrangeira. Apenas tive uma criança, há

muitos anos atrás, inglesa e, os pais eram também ingleses, não falavam uma única palavra em português e a criança tinha associado a tudo isto um problema de saúde grave e ausentava-se com muita frequência, o que levou a que esta criança nunca conseguisse, pelo menos enquanto esteve comigo, adquirir o português, fosse fluente e falar, sabia palavras soltas, não muito mais. De resto, por exemplo desde o ano passado tenho uma criança de nacionalidade, os pais são de nacionalidade ucraniana, ela já é portuguesa, mas não trás nada da sua cultura, nada das suas origens. Os pais falam português, ela aqui fala perfeitamente português, e muitas vezes até sou eu que lhe pergunto, digo-lhe "como é que se diz isto em ucraniano?" e a criança recusa-se. Já está tão bem integrado, e sabe porque em casa fala, mas aqui tem muitas vezes vergonha de falar. E então tem alguma dificuldade com isso, (...) não tenho grande experiência nessa área.

[*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] Em termos de crianças estrangeiras, acho que só o facto de ela estar integrada num grupo de crianças, neste caso portuguesas, e estar bem integrada e relacionar-se com todos, logo à partida tem o que é mais importante para poder começar a aprender a falar a língua que neste caso é secundária, (...) de resto o que é que nós como profissionais podemos fazer? inicialmente fornecer o vocabulário, quer através de, de ficheiros de imagens, de, mesmo de explicar *n* situações como é que se diz, levá-la em vez de ser por gestos, muitas vezes estas crianças recorrem a gestos, dizermos como uma criança quando aprende a falar a Língua Materna, a criança aponta, nós não devemos fazer a vontade à criança e dar-lhe aquilo que ela nos está a pedir mas também levá-la a que diga o nome do objeto ou da ação que executar (...) o mesmo acho que deve ser feito com as crianças estrangeiras.

[*Tempo médio para aquisição do português por parte duma criança estrangeira*] Acho que isso depende de vários fatores. Por exemplo, nós temos aqui um exemplo [que] tem levado algum tempo a criança a comunicar em Português, mas depois acho que depende dos outros contextos em que está também, como a família, se a família provavelmente também não fomenta e não fala, e não tem facilidade poderá levar mais tempo, mas não lhe sei dizer quanto tempo é que poderá ser. Isso deve depender também de criança para criança e dos contextos em que é estimulada da forma que é estimulada, (...)

[*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] Pronto, isso passa muito pelo desenvolvimento também da oralidade nas crianças, uma coisa sem a outra, (...) para já, temos de pensar logo à partida no desenvolvimento da linguagem, para falarmos em escrita antes de mais temos de falar em desenvolvimento da linguagem e essa passa inevitavelmente por todo o contato que as crianças têm com o meio envolvente, (...) o contato diretamente com a escrita pode ser feito de várias formas desde explorar e trabalhar todos esses aspetos que eu disse, como canções, trava-línguas, poemas, recontos, histórias, o reconto de histórias também é muito importante como abordagem à escrita, é muitas vezes escrevermos ao pé deles e com eles, eles verem que o que é dito pode ser passado para o papel e ser escrito (...) e a partir daí eles vão ter todas, uma série de conceções sobre a escrita, (...) que se iniciam muito cedo e eles próprios inseridos no meio em que estão, têm contato desde muito cedo com o texto escrito, desde publicidade, desde os filmes que vêm na

televisão, desde livros, revistas, tudo isso se tiver sempre ao acesso deles, estamos a fomentar essa abordagem à escrita que passa por aí, não é só os meninos [ou] não concordo que seja fazerem cópias de textos ou de palavras ou seja como for, mas fomentar por outros aspetos.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] Pois é essa. Portanto, enriquecer o seu vocabulário.

[*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] Primeiramente acho que o mais importante é a oralidade (...) se dermos todas as ferramentas, e como mais uma vez volto a reforçar o vocabulário, (...) aí será mais fácil depois eles transporem para, para a escrita. não faz sentido é como darmos uma criança que não sabe falar algo para escrever, (...) a linguagem oral têm que ser trabalhada sempre, seja ele qual seja a criança de nacionalidade estrangeira ou não, de forma, desafiadora, fornecer-lhes todos esses instrumentos como vocabulário, etc, etc para depois conseguirmos passar para a escrita, acho que é exatamente a mesma coisa.

[*Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras*] Acho ótimo. Acho que é muito importante para todos eles. Podemos aprender não só a nível de outra língua, mas também de outras culturas, doutros costumes, doutras tradições, que eles nos podem trazer, mas como disse, aquele menino que eu tenho na sala que é de origem ucraniana ele trás pouco para cá, se calhar já está muito enraizada a família dele aqui nos nossos hábitos e trás muito pouco essa cultura. Eu gostaria que trouxesse mais, mas acho que é muito importante para os nossos portugueses também aprenderem com eles, (...) Culturas diferentes, costumes diferentes, hábitos diferentes, uma língua diferente. Por exemplo, eu quando pergunto isso, pergunto-lhe à frente dos outros para ver se ele diz, pronto era engraçado, nós sabermos palavras de uma outra língua, como eles às vezes dizem que já sabem inglês, porque não em ucraniano? Cada vez é uma realidade mais presente nas nossas vidas, mas ele recusa-se muito, acho que é muito, que já está muito enraizado e talvez tenha pouco contato, mesmos os amigos da família, ou assim já sejam muitos portugueses, percebe?

[*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] Estratégias diferentes? Não, destas que tenho estado a referir, não. Acho que basicamente estão todas, não sei.

[*Aspetos que queira acrescentar*] Não, a única coisa que posso dizer é que se realmente tiver alguma formação sobre esta área, se calhar poderei ter alguma coisa a aprender e no futuro adotar estratégias diferentes, mas para já como faço é assim.

Anexo 8 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Luísa

- 1L. [*Caracterização do seu percurso profissional*] (...) Licenciatura. Em Educação de Infância
- 2L. (...) vinte anos [de serviço no total e] (...)
- 3L. (...) dezasseis [na instituição] (...)
- 4L. (...) [*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] (...) Não [possuía qualquer tipo de experiência no trabalho com crianças estrangeiras] (...)
- 5L. [*Caracterização principais metodologias utilizadas*] (...) Utilizo diversos tipos de metodologias (...)
- 6L. (...) Pedagogia de projetos (...)
- 7L. (...) utilizo alguns instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna (...)
- 8L. (...) como o mapa de tarefas (...)
- 9L. (...) de presença (...)
- 10L. (...) de avaliação (...)
- 11L. (...) trabalho também às vezes centros de interesse (...)
- 12L. (...) mais ou menos essas metodologias (...)
- 13L. (...) Bem, em primeiro lugar porque tem mais a ver comigo enquanto pessoa (...)
- 14L. (...) com a minha formação (...)
- 15L. (...) e também porque acho que são instrumentos de trabalho que vão mais ao encontro também dos interesses do desenvolvimento das próprias crianças (...)
- 16L. (...) fomenta esse desenvolvimento (...)
- 17L. (...) quer a partir dos centros de interesse de coisas que eles trazem de casa já (...)
- 18L. (...) das aprendizagens deles feitas noutros contextos (...)
- 19L. (...) e a partir daí desenvolver projetos (...)
- 20L. (...) quer através pronto, como já referi esses instrumentos podem ser utilizados para, para a nossa rotina diária (...)
- 21L. (...) Importantes (...)
- 22L. (...) Pronto (...)
- 23L. (...) As vantagens são muitas (...)
- 24L. (...) também ter em conta como as crianças aprendem (...)
- 25L. (...) o que elas já trazem, quando chegam cá (...)
- 26L. (...) o que elas já trazem doutros contextos (...)
- 27L. (...) quer da família (...)
- 28L. (...) quer do meio, do meio em que estão inseridas (...)

- 29L. (...) acho que é uma vantagem partir disso (...)
- 30L. (...) das suas experiências (...)
- 31L. (...) desvantagens (...)
- 32L (...) não vejo nenhuma que possa referir (...)
- 33L. (...) Sim, porque elas (...)
- 34L. (...) Eu não, não sou, não penso que se deve apenas utilizar (...)
- 35L. (...) apologista de utilizar (...)
- 36L. (...) apenas uma metodologia (...)
- 37L. (...) e ser rigorosamente só aquela metodologia (...)
- 38L. (...) e já não fazemos mais nada que não vá ao encontro dessa metodologia (...)
- 39L. (...) mas sim ter metodologias diversificadas (...)
- 40L. (...) também consoante as nossas necessidades (...)
- 41L. (...) é mais por aí (...)
41. [*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] (...) Não (...)
- 42L. [*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] (...) Bem. Isso aí, desde cedo, começa logo na creche (...)
- 43L. (...) como sabe nós aqui acompanhamos um grupo desde a sala de um ano até aos cinco (...)
- 44L. (...) desde jogos (...)
- 45L (...) com instrumentos musicais (...)
- 46L. (...) jogos com sons da natureza (...)
- 47L. (...) discriminação auditiva (...)
- 48L. (...) o treino de discriminação auditiva (...)
- 49L. (...) jogos nos mais velhinhos já também com os sons das falas (...)
- 50L. (...) as canções (...)
- 51L. (...) as rimas (...)
- 52L. (...) trava-línguas (...)
- 53L. (...) exploração de poemas (...)
- 54L. (...) o reconto de histórias (...)
- 55L. (...) agora também já nos quatro, cinco anos muita construção silábica (...)
- 56L. (...) basicamente isso (...)
- 57L. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] (...) É assim, eu não tenho nestes anos todos, pode parecer incrível mas não tenho grande experiência com crianças de nacionalidade estrangeira (...)
- 58L. (...) Apenas tive uma criança (...)

- 59L. (...) há muitos anos atrás, inglesa (...)
- 60L. (...) e, os pais eram também ingleses (...)
- 61L. (...) não falavam uma única palavra em português (...)
- 62L. (...) e a criança tinha associado a tudo isto um problema de saúde grave (...)
- 63L. (...) e ausentava-se com muita frequência (...)
- 64L. (...) o que levou a que esta criança nunca conseguisse (...)
- 65L. (...) pelo menos enquanto esteve comigo (...)
- 66L. (...) adquirir o português (...)
- 67L. (...) fosse fluente e falar (...)
- 68L. (...) sabia palavras soltas (...)
- 69L. (...) não muito mais (...)
- 70L. (...) De resto, por exemplo desde o ano passado tenho uma criança de nacionalidade, os pais são de nacionalidade ucraniana, ela já é portuguesa (...)
- 71L. (...) mas não trás nada da sua cultura (...)
- 72L. (...) nada das suas origens (...)
- 73L. (...) Os pais falam português (...)
- 74L. (...) ela aqui fala perfeitamente português (...)
- 75L. (...) e muitas vezes até sou eu que lhe pergunto (...)
- 76L. (...) digo-lhe "como é que se diz isto em ucraniano?" (...)
- 77L. (...) e a criança recusa-se (...)
- 78L. (...) Já está tão bem integrado (...)
- 79L. (...) e sabe porque em casa fala (...)
- 80L. (...) mas aqui tem muitas vezes vergonha de falar (...)
- 81L. (...) E então tem alguma dificuldade com isso (...)
- 82L. (...) não tenho grande experiência nessa área (...)
- 83L. [*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] (...) Em termos de crianças estrangeiras, acho que só o facto de ela estar integrada num grupo de crianças (...)
- 84L. (...) neste caso portuguesas (...)
- 85L. (...) e estar bem integrada (...)
- 86L. (...) e relacionar-se com todos (...)
- 87L. (...) logo à partida tem o que é mais importante para poder começar a aprender a falar a língua (...)
- 88L. (...) que neste caso é secundária (...)
- 89L. (...) de resto o que é que nós como profissionais podemos fazer? (...)
- 90L. (...) inicialmente fornecer o vocabulário (...)

- 91L. (...) quer através de, de ficheiros de imagens (...)
- 92L. (...) de, mesmo de explicar n situações como é que se diz (...)
- 93L. (...) levá-la em vez de ser por gestos (...)
- 94L. (...) muitas vezes estas crianças recorrem a gestos (...)
- 95L. (...) dizermos como uma criança quando aprende a falar a Língua Materna (...)
- 96L. (...) a criança aponta, nós não devemos fazer a vontade à criança e dar-lhe aquilo que ela nos está a pedir (...)
- 97L. (...) mas também levá-la a que diga o nome do objeto (...)
- 98L. (...) ou da ação que executar (...)
- 99L. (...) o mesmo acho que deve ser feito com as crianças estrangeiras (...)
- 100L. [*Tempo médio para aquisição do português por parte duma criança estrangeira*] (...) Acho que isso depende de vários fatores (...)
- 101L. (...) Por exemplo, nós temos aqui um exemplo [que] tem levado algum tempo a criança a comunicar em Português (...)
- 102L. (...) mas depois acho que depende dos outros contextos em que está também (...)
- 103L. (...) como a família (...)
- 104L. (...) se a família provavelmente também não fomenta e não fala (...)
- 105L. (...) e não tem facilidade poderá levar mais tempo (...)
- 106L. (...) mas não lhe sei dizer quanto tempo é que poderá ser (...)
- 107L. (...) Isso deve depender também de criança para criança (...)
- 108L. (...) e dos contextos em que é estimulada da forma que é estimulada (...)
- 109L. [*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] (...) Pronto, isso passa muito pelo desenvolvimento também da oralidade nas crianças (...)
- 110L. (...) uma coisa sem a outra (...)
- 111L. (...) para já, temos de pensar logo à partida no desenvolvimento da linguagem (...)
- 112L. (...) para falarmos em escrita antes de mais temos de falar em desenvolvimento da linguagem (...)
- 113L. (...) e essa passa inevitavelmente por todo o contato que as crianças têm com o meio envolvente (...)
- 114L. (...) o contato diretamente com a escrita pode ser feito de várias formas (...)
- 115L. (...) desde explorar (...)
- 116L. (...) e trabalhar todos esses aspetos que eu disse (...)
- 117L. (...) como canções (...)
- 118L. (...) trava-línguas (...)
- 119L. (...) poemas (...)

- 120L. (...) recontos (...)
- 121L. (...) histórias (...)
- 122L. (...) o reconto de histórias (...)
- 123L. (...) também é muito importante como abordagem à escrita (...)
- 124L. (...) é muitas vezes escrevermos ao pé deles e com eles (...)
- 125L. (...) eles verem que o que é dito pode ser passado para o papel (...)
- 126L. (...) e ser escrito (...)
- 127L. (...) e a partir daí eles vão ter todas (...)
- 128L. (...) uma série de conceções sobre a escrita (...)
- 129L. (...) que se iniciam muito cedo (...)
- 130L. (...) e eles próprios inseridos no meio em que estão (...)
- 131L. (...) têm contato desde muito cedo com o texto escrito (...)
- 132L. (...) desde publicidade (...)
- 133L. (...) desde os filmes que vêm na televisão (...)
- 134L. (...) desde livros (...)
- 135L. (...) revistas (...)
- 136L. (...) tudo isso se tiver sempre ao acesso deles (...)
- 137L. (...) estamos a fomentar essa abordagem à escrita que passa por aí (...)
- 138L. (...) não é só os meninos [ou] não concordo que seja fazerem cópias de textos ou de palavras ou seja como for (...)
- 139L. (...) mas fomentar por outros aspetos (...)
- 140L. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] (...) Pois é essa (...)
- 141L. (...) Portanto, enriquecer o seu vocabulário (...)
- 142L. [*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] (...) Primeiramente acho que o mais importante é a oralidade (...)
- 143L. (...) se dermos todas as ferramentas (...)
- 144L. e como mais uma vez volto a reforçar o vocabulário (...)
- 145L. (...) aí será mais fácil depois eles transporem para, para a escrita (...)
- 146L. (...) não faz sentido (...)
- 147L. (...) é como darmos uma criança que não sabe falar algo para escrever (...)
- 148L. (...) a linguagem oral têm que ser trabalhada sempre (...)
- 149L. (...) seja ele qual seja a criança (...)
- 150L. (...) de nacionalidade estrangeira (...)
- 151L. (...) ou não (...)

- 152L. (...) de forma, desafiadora, fornecer-lhes todos esses instrumentos como vocabulário (...)
- 153L. (...) etc, etc (...)
- 154L. (...) para depois conseguirmos passar para a escrita (...)
- 155L. (...) acho que é exatamente a mesma coisa (...)
- 156L. [*Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras*] (...) Acho ótimo (...)
- 157L. (...) Acho que é muito importante para todos eles (...)
- 158L. (...) Podemos aprender não só a nível de outra língua (...)
- 159L. (...) mas também de outras culturas (...)
- 160L. (...) doutros costumes (...)
- 161L. (...) doutras tradições (...)
- 162L. (...) que eles nos podem trazer (...)
- 163L. (...) mas como disse, aquele menino que eu tenho na sala que é de origem ucraniana ele trás pouco para cá (...)
- 164L. (...) se calhar já está muito enraizada a família dele aqui nos nossos hábitos (...)
- 165L. (...) e trás muito pouco essa cultura (...)
- 166L. (...) Eu gostaria que trouxesse mais (...)
- 167L. (...) mas acho que é muito importante para os nossos portugueses também aprenderem com eles (...)
- 168L. (...) Culturas diferentes (...)
- 169L. (...) costumes diferentes (...)
- 170L. (...) hábitos diferentes (...)
- 171L. (...) uma língua diferente (...)
- 172L. (...) Por exemplo, eu quando pergunto isso, pergunto-lhe à frente dos outros para ver se ele diz (...)
- 173L. (...) pronto era engraçado (...)
- 174L. (...) nós sabermos palavras de uma outra língua (...)
- 175L. (...) como eles às vezes dizem que já sabem inglês (...)
- 176L. (...) porque não em ucraniano? (...)
- 177L. (...) Cada vez é uma realidade mais presente nas nossas vidas (...)
- 178L. (...) mas ele recusa-se muito (...)
- 179L. (...) acho que é muito, que já está muito enraizado (...)
- 180L. (...) e talvez tenha pouco contato (...)
- 181L. (...) mesmos os amigos da família (...)
- 182L. (...) ou assim já sejam muitos portugueses, percebe? (...)

183L. [*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] (...) Estratégias diferentes? Não (...)

184L. (...) destas que tenho estado a referir, não (...)

185L. (...) Acho que basicamente estão todas (...)

186L. (...) não sei (...)

187L. [*Aspetos que queira acrescentar*] (...) Não (...)

188L. (...) a única coisa que posso dizer é que se realmente tiver alguma formação sobre esta área (...)

189L. (...) se calhar poderei ter alguma coisa a aprender (...)

190L. (...) e no futuro adotar estratégias diferentes (...)

191L. (...) mas para já como faço é assim.

Anexo 9 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Luísa

1. ASPETOS BIOGRÁFICOS-PROFISSIONAIS

1.1. Tempo de serviço

1.1.1. No total

2L. (...) vinte anos (...)

1.1.2. Na Instituição

3L. (...) dezasseis (...)

1.2. Formação para o trabalho com crianças

1L. (...) Licenciatura. Em Educação de Infância (...)

41L. [*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] (...) Não (...)

1.3. Experiência anterior em trabalho com crianças estrangeiras

4L. (...) Não [possuía qualquer tipo de experiência no trabalho com crianças estrangeiras] (...)

2. CARACTERIZAÇÃO PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS

2.1. Metodologias utilizadas

5L. (...) Utilizo diversos tipos de metodologias (...)

6L. (...) Pedagogia de projetos (...)

7L. (...) utilizo alguns instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna (...)

8L. (...) como o mapa de tarefas (...)

9L. (...) de presença (...)

10L. (...) de avaliação (...)

11L. (...) trabalho também às vezes centros de interesse (...)

12L. (...) mais ou menos essas metodologias (...)

13L. (...) Bem, em primeiro lugar porque tem mais a ver comigo enquanto pessoa (...)

14L. (...) com a minha formação (...)

15L. (...) e também porque acho que são instrumentos de trabalho que vão mais ao encontro também dos interesses do desenvolvimento das próprias crianças (...)

16L. (...) fomenta esse desenvolvimento (...)

- 17L. (...) quer a partir dos centros de interesse de coisas que eles trazem de casa já (...)
- 18L. (...) das aprendizagens deles feitas noutros contextos (...)
- 19L. (...) e a partir daí desenvolver projetos (...)
- 20L. (...) quer através pronto, como já referi esses instrumentos podem ser utilizados para, para a nossa rotina diária (...)
- 21L. (...) Importantes (...)
- 22L (...) Pronto (...)

2.2. Vantagens

- 23L. (...) As vantagens são muitas (...)
- 24L. (...) também ter em conta como as crianças aprendem (...)
- 25L. (...) o que elas já trazem, quando chegam cá (...)
- 26L. (...) o que elas já trazem doutros contextos (...)
- 27L. (...) quer da família (...)
- 28L. (...) quer do meio, do meio em que estão inseridas (...)
- 29L. (...) acho que é uma vantagem partir disso (...)
- 30L. (...) das suas experiências (...)
- 33L. (...) Sim, porque elas (...)
- 34L. (...) Eu não, não sou, não penso que se deve apenas utilizar (...)
- 35L. (...) apologista de utilizar (...)
- 36L. (...) apenas uma metodologia (...)
- 37L. (...) e ser rigorosamente só aquela metodologia (...)
- 38L. (...) e já não fazemos mais nada que não vá ao encontro dessa metodologia (...)
- 39L. (...) mas sim ter metodologias diversificadas (...)
- 40L. (...) também consoante as nossas necessidades (...)
- 41L. (...) é mais por aí (...)

2.3. Desvantagens

- 31L. (...) desvantagens (...)
- 32L. (...) não vejo nenhuma que possa referir (...)

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ORALIDADE

3.1. Para promover a oralidade

- 42L. (...) Bem. Isso aí, desde cedo, começa logo na creche (...)
- 43L. (...) como sabe nós aqui acompanhamos um grupo desde a sala de um ano até aos cinco (...)
- 44L. (...) desde jogos (...)
- 45L (...) com instrumentos musicais (...)
- 46L. (...) jogos com sons da natureza (...)
- 47L. (...) discriminação auditiva (...)
- 48L. (...) o treino de discriminação auditiva (...)
- 49L. (...) jogos nos mais velhinhos já também com os sons das falas (...)
- 50L. (...) as canções (...)
- 51L. (...) as rimas (...)
- 52L. (...) trava-línguas (...)
- 53L. (...) exploração de poemas (...)
- 54L. (...) o reconto de histórias (...)
- 55L. (...) agora também já nos quatro, cinco anos muita construção silábica (...)
- 56L. (...) basicamente isso (...)

3.1.1. Com as crianças estrangeiras

- 57L. (...) É assim, eu não tenho nestes anos todos, pode parecer incrível mas não tenho grande experiência com crianças de nacionalidade estrangeira (...)
- 58L. (...) Apenas tive uma criança (...)
- 59L. (...) há muitos anos atrás, inglesa (...)
- 60L. (...) e, os pais eram também ingleses (...)
- 61L. (...) não falavam uma única palavra em português (...)
- 62L. (...) e a criança tinha associado a tudo isto um problema de saúde grave (...)
- 63L. (...) e ausentava-se com muita frequência (...)
- 64L. (...) o que levou a que esta criança nunca conseguisse (...)
- 65L. (...) pelo menos enquanto esteve comigo (...)
- 66L. (...) adquirir o português (...)
- 67L. (...) fosse fluente e falar (...)
- 68L. (...) sabia palavras soltas (...)

- 69L. (...) não muito mais (...)
- 70L. (...) De resto, por exemplo desde o ano passado tenho uma criança de nacionalidade, os pais são de nacionalidade ucraniana, ela já é portuguesa (...)
- 71L. (...) mas não trás nada da sua cultura (...)
- 72L. (...) nada das suas origens (...)
- 73L. (...) Os pais falam português (...)
- 74L. (...) ela aqui fala perfeitamente português (...)
- 75L. (...) e muitas vezes até sou eu que lhe pergunto (...)
- 76L. (...) digo-lhe "como é que se diz isto em ucraniano?" (...)
- 77L. (...) e a criança recusa-se (...)
- 78L. (...) Já está tão bem integrado (...)
- 79L. (...) e sabe porque em casa fala (...)
- 80L. (...) mas aqui tem muitas vezes vergonha de falar (...)
- 81L. (...) E então tem alguma dificuldade com isso (...)
- 82L. (...) não tenho grande experiência nessa área (...)

3.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

- 83L. [*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] (...) Em termos de crianças estrangeiras, acho que só o facto de ela estar integrada num grupo de crianças (...)
- 84L. (...) neste caso portuguesas (...)
- 85L. (...) e estar bem integrada (...)
- 86L. (...) e relacionar-se com todos (...)
- 87L. (...) logo à partida tem o que é mais importante para poder começar a aprender a falar a língua (...)
- 88L. (...) que neste caso é secundária (...)
- 89L. (...) de resto o que é que nós como profissionais podemos fazer? (...)
- 90L. (...) inicialmente fornecer o vocabulário (...)
- 91L. (...) quer através de, de ficheiros de imagens (...)
- 92L. (...) de, mesmo de explicar *n* situações como é que se diz (...)
- 93L. (...) levá-la em vez de ser por gestos (...)
- 94L. (...) muitas vezes estas crianças recorrem a gestos (...)
- 95L. (...) dizermos como uma criança quando aprende a falar a Língua Materna (...)

- 96L. (...) a criança aponta, nós não devemos fazer a vontade à criança e dar-lhe aquilo que ela nos está a pedir (...)
- 97L. (...) mas também levá-la a que diga o nome do objeto (...)
- 98L. (...) ou da ação que executar (...)
- 99L. (...) o mesmo acho que deve ser feito com as crianças estrangeiras (...)

3.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa

- 100L. (...) Acho que isso depende de vários fatores (...)
- 101L. (...) Por exemplo, nós temos aqui um exemplo [que] tem levado algum tempo a criança a comunicar em Português (...)
- 102L. (...) mas depois acho que depende dos outros contextos em que está também (...)
- 103L. (...) como a família (...)
- 104L. (...) se a família provavelmente também não fomenta e não fala (...)
- 105L. (...) e não tem facilidade poderá levar mais tempo (...)
- 106L. (...) mas não lhe sei dizer quanto tempo é que poderá ser (...)
- 107L. (...) Isso deve depender também de criança para criança (...)
- 108L. (...) e dos contextos em que é estimulada da forma que é estimulada (...)

4. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ESCRITA

4.1. Para trabalhar a abordagem à escrita

- 109L. (...) Pronto, isso passa muito pelo desenvolvimento também da oralidade nas crianças (...)
- 110L. (...) uma coisa sem a outra (...)
- 111L. (...) para já, temos de pensar logo à partida no desenvolvimento da linguagem (...)
- 112L. (...) para falarmos em escrita antes de mais temos de falar em desenvolvimento da linguagem (...)
- 113L. (...) e essa passa inevitavelmente por todo o contato que as crianças têm com o meio envolvente (...)
- 114L. (...) o contato diretamente com a escrita pode ser feito de várias formas (...)
- 115L. (...) desde explorar (...)
- 116L. (...) e trabalhar todos esses aspetos que eu disse (...)

- 117L. (...) como canções (...)
- 118L. (...) trava-línguas (...)
- 119L. (...) poemas (...)
- 120L. (...) recontos (...)
- 121L. (...) histórias (...)
- 122L. (...) o reconto de histórias (...)
- 123L. (...) também é muito importante como abordagem à escrita (...)
- 124L. (...) é muitas vezes escrevermos ao pé deles e com eles (...)
- 125L. (...) eles verem que o que é dito pode ser passado para o papel (...)
- 126L. (...) e ser escrito (...)
- 127L. (...) e a partir daí eles vão ter todas (...)
- 128L. (...) uma série de conceções sobre a escrita (...)
- 129L. (...) que se iniciam muito cedo (...)
- 130L. (...) e eles próprios inseridos no meio em que estão (...)
- 131L. (...) têm contato desde muito cedo com o texto escrito (...)
- 132L. (...) desde publicidade (...)
- 133L. (...) desde os filmes que vêm na televisão (...)
- 134L. (...) desde livros (...)
- 135L. (...) revistas (...)
- 136L. (...) tudo isso se tiver sempre ao acesso deles (...)
- 137L. (...) estamos a fomentar essa abordagem à escrita que passa por aí (...)
- 138L. (...) não é só os meninos [ou] não concordo que seja fazerem cópias de textos ou de palavras ou seja como for (...)
- 139L. (...) mas fomentar por outros aspetos (...)

4.1.1. Com as crianças estrangeiras

- 140L. (...) Pois é essa (...)
- 141L. (...) Portanto, enriquecer o seu vocabulário (...)

4.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

- 142L. (...) Primeiramente acho que o mais importante é a oralidade (...)
- 143L. (...) se dermos todas as ferramentas (...)

- 144L. (...) e como mais uma vez volto a reforçar o vocabulário (...)
- 145L. (...) aí será mais fácil depois eles transporem para, para a escrita (...)
- 146L. (...) não faz sentido (...)
- 147L. (...) é como darmos uma criança que não sabe falar algo para escrever (...)
- 148L. (...) a linguagem oral têm que ser trabalhada sempre (...)
- 149L. (...) seja ele qual seja a criança (...)
- 150L. (...) de nacionalidade estrangeira (...)
- 151L. (...) ou não (...)
- 152L. (...) de forma, desafiadora, fornecer-lhes todos esses instrumentos como vocabulário (...)
- 153L. (...) etc, etc (...)
- 154L. (...) para depois conseguirmos passar para a escrita (...)
- 155L. (...) acho que é exatamente a mesma coisa (...)

5. POSTURA DAS EDUCADORAS

5.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras

- 156L. (...) Acho ótimo (...)
- 157L. (...) Acho que é muito importante para todos eles (...)
- 158L. (...) Podemos aprender não só a nível de outra língua (...)
- 159L. (...) mas também de outras culturas (...)
- 160L. (...) doutros costumes (...)
- 161L. (...) doutras tradições (...)
- 162L. (...) que eles nos podem trazer (...)
- 163L. (...) mas como disse, aquele menino que eu tenho na sala que é de origem ucraniana ele trás pouco para cá (...)
- 164L. (...) se calhar já está muito enraizada a família dele aqui nos nossos hábitos (...)
- 165L. (...) e trás muito pouco essa cultura (...)
- 166L. (...) Eu gostaria que trouxesse mais (...)
- 167L. (...) mas acho que é muito importante para os nossos portugueses também aprenderem com eles (...)
- 168L. (...) Culturas diferentes (...)
- 169L. (...) costumes diferentes (...)
- 170L. (...) hábitos diferentes (...)

- 171L. (...) uma língua diferente (...)
- 172L. (...) Por exemplo, eu quando pergunto isso, pergunto-lhe à frente dos outros para ver se ele diz (...)
- 173L. (...) pronto era engraçado (...)
- 174L. (...) nós sabermos palavras de uma outra língua (...)
- 175L. (...) como eles às vezes dizem que já sabem inglês (...)
- 176L. (...) porque não em ucraniano? (...)
- 177L. (...) Cada vez é uma realidade mais presente nas nossas vidas (...)
- 178L. (...) mas ele recusa-se muito (...)
- 179L. (...) acho que é muito, que já está muito enraizado (...)
- 180L. (...) e talvez tenha pouco contato (...)
- 181L. (...) mesmos os amigos da família (...)
- 182L. (...) ou assim já sejam muitos portugueses, percebe? (...)

5.2. Estratégias futuras de intervenção

- 183L. (...) Estratégias diferentes? Não (...)
- 184L. (...) destas que tenho estado a referir, não (...)
- 185L. (...) Acho que basicamente estão todas (...)
- 186L. (...) não sei (...)

6. ASPECTOS A ACRESCENTAR

- 187L. (...) Não (...)
- 188L. (...) a única coisa que posso dizer é que se realmente tiver alguma formação sobre esta área (...)
- 189L. (...) se calhar poderei ter alguma coisa a aprender (...)
- 190L. (...) e no futuro adotar estratégias diferentes (...)
- 191L. (...) mas para já como faço é assim.

Anexo 10 - Protocolo da Entrevista à Educadora Marisa

Código de identificação do ficheiro: Entrevista **Marisa**

Localidade (Concelho/Distrito): Olhão/Faro
Data: 17 de maio de 2014
Hora: 12h30
Data da transcrição: 20 de maio de 2014
Entrevistador (a): Sónia Favinha
Total de palavras da transcrição: 609 palavras

Legenda	
Situação	Convenção
Inquiridor	INQ
Informante	INF
Pausa breve	...
Pausa Longa	(pausa ?s) s = segundos
Fáticos	ah, eh, ahhh, ammm, tá, né
Hipótese	()
Truncamento, interrupção discursiva	/
Simultaneidade de vozes	/

INQ Quais são as suas habilitações?

INF Pós-graduação em Ciências da Educação.

INQ Quanto tempo de serviço tem, no total?

INF Tenho onze anos de serviço.

INQ E na instituição?

INF Dez.

INQ Antes da conclusão do seu curso possuía qualquer tipo de experiência em trabalhar com crianças estrangeiras?

INF Não. Nenhum tipo de experiência com crianças.

INQ De qualquer tipo?

INF De qualquer tipo.

INQ Trabalha segundo alguma metodologia específica ou utiliza diversos tipos de metodologias.

INF Trabalho com a metodologia de trabalho projeto mais especificamente mas adequo a minha prática consoante as necessidades do grupo, utilizando outro tipo de metodologias também, intercalando. A principal vantagem é centrar, é desenvolver uma prática centrada nos interesses do grupo e potenciar assim todo o seu desenvolvimento. Até agora não encontro nenhuma desvantagem nesta metodologia.

INQ Na sua formação, inicial ou ao longo da vida, teve acesso a algum tipo de formação sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ou sobre didática das línguas estrangeiras?

INF Tive, tive uma abordagem à aquisição de língua estrangeira mas foi muito superficial.

INQ E foi?

INF Foi na universidade.

INQ Para promover o desenvolvimento da oralidade com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

INF Conto histórias, dramatizações, o reconto dessas mesmas histórias por parte das crianças, o registo escrito, o grafismo, (ahhhh) ficheiros de imagem e as atividades entre os pares, brincadeiras e não só.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Se sim, qual ou quais e porquê?

INF Não, elas estão incluídas em todas as atividades com o grupo e eles são estimulados a participarem nas mesmas utilizando o recurso da nossa oralidade e da nossa língua para os motivar para as atividades propostas, não havendo diferenciação em nenhum tipo de aspeto, havendo inclusão deles nas atividades.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados no desenvolvimento da oralidade de crianças estrangeiras?

INF A interação com os pares, a relação que estabelecem com os colegas e o diálogo com os adultos

INQ Da sua experiência profissional, em média, quanto tempo leva uma criança estrangeira a conseguir comunicar em português?

INF Em média, deveria dizer dois, três meses mas depois depende das vivências familiares.

INQ Para promover a abordagem à escrita com as crianças, quais são as estratégias que utiliza?

R - (Ah) registos, registos escritos, registos orais e (e e) histórias, (ah) ficheiros de imagens, (ahh) fichas de seriação, associação de palavras e imagens, (ahhh) e a criação de livros de histórias com as crianças, tabelas de dupla entrada, tabelas de registo.

INQ No trabalho com crianças de nacionalidade estrangeira adota algum tipo de estratégia diferente. Qual ou quais?

INF Não, não adoto. São as mesmas estratégias utilizadas.

INQ Na sua opinião, quais são as estratégias que apresentam melhores resultados na abordagem à escrita de crianças estrangeiras?

INF É o ficheiro de imagens.

INQ O que pensa sobre a frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras e que não dominam a Língua Portuguesa?

INF É positiva e é essencial, visto que muitas famílias em casa não falam português e a (a a a) inclusão dessas crianças na língua materna, no português tem de que passar por uma entrada no jardim de infância para que eles se sintam incluídas na sociedade, senão não conseguem.

INQ No futuro, pensa adotar alguma postura e/ou estratégia diferente no trabalho com crianças estrangeiras que tenham o Português como Língua Não Materna?

INF Não.

INQ Considera que ficou alguma coisa por dizer que queira acrescentar?

INF (...) Não.

Anexo 11 - Primeiro Tratamento da Entrevista à Educadora Marisa

[*Caracterização do seu percurso profissional*] (...) Pós-graduação em Ciências da Educação. Tenho onze anos de serviço. Dez [na instituição].

[*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] Não. Nenhum tipo de experiência com crianças. De qualquer tipo.

[*Caracterização principais metodologias utilizadas*] Trabalho com a metodologia de trabalho projeto mais especificamente mas adequo a minha prática consoante as necessidades do grupo, utilizando outro tipo de metodologias também, intercalando. A principal vantagem é centrar, é desenvolver uma prática centrada nos interesses do grupo e potenciar assim todo o seu desenvolvimento. Até agora não encontro nenhuma desvantagem nesta metodologia.

[*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] Tive, tive uma abordagem à aquisição de língua estrangeira mas foi muito superficial. Foi na universidade.

[*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] Conto histórias, dramatizações, o reconto dessas mesmas histórias por parte das crianças, o registo escrito, o grafismo, ficheiros de imagem e as atividades entre os pares, brincadeiras e não só.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] Não, elas estão incluídas em todas as atividades com o grupo e eles são estimulados a participarem nas mesmas utilizando o recurso da nossa oralidade e da nossa língua para os motivar para as atividades propostas, não havendo diferenciação em nenhum tipo de aspeto, havendo inclusão deles nas atividades.

[*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] A interação com os pares, a relação que estabelecem com os colegas e o diálogo com os adultos

[*Tempo médio para aquisição do português por parte duma criança estrangeira*] Em média, deveria dizer dois, três meses mas depois depende das vivências familiares.

[*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] registos, registos escritos, registos orais e histórias, ficheiros de imagens, fichas de

seriação, associação de palavras e imagens, e a criação de livros de histórias com as crianças, tabelas de dupla entrada, tabelas de registo.

[*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] Não, não adoto. São as mesmas estratégias utilizadas.

[*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] É o ficheiro de imagens.

[*Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras*] É positiva e é essencial, visto que muitas famílias em casa não falam português e a inclusão dessas crianças na língua materna, no português tem de que passar por uma entrada no jardim de infância para que eles se sintam incluídas na sociedade, senão não conseguem.

[*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] Não.

[*Aspetos que queira acrescentar*]

(...) Não.

Anexo 12 - Pré-categorização da Entrevista à Educadora Marisa

- 1M. [*Caracterização do seu percurso profissional*] (...) Pós-graduação em Ciências da Educação (...)
- 2M. (...) Tenho onze anos de serviço (...)
- 3M. (...) Dez [na instituição] (...)
- 4M. [*Caracterização experiência anterior à conclusão do curso no trabalho com crianças estrangeiras*] (...) Não (...)
- 5M. (...) Nenhum tipo de experiência com crianças (...)
- 6M. (...) De qualquer tipo (...)
- 7M. [*Caracterização principais metodologias utilizadas*] (...) Trabalho com a metodologia de trabalho projeto mais especificamente (...)
- 8M. (...) mas adequo a minha prática consoante as necessidades do grupo (...)
- 9M. (...) utilizando outro tipo de metodologias também (...)
- 10M. (...) intercalando(...)
- 11M. (...) A principal vantagem é centrar (...)
- 12M. (...) é desenvolver uma prática centrada nos interesses do grupo (...)
- 13M. (...) e potenciar assim todo o seu desenvolvimento (...)
- 14M. (...) Até agora não encontro nenhuma desvantagem nesta metodologia (...)
- 15M. [*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] (...) Tive (...)
- 16M. (...) tive uma abordagem à aquisição de língua estrangeira (...)
- 17M. (...) mas foi muito superficial (...)
- 18M. (...) Foi na universidade (...)
- 19M. [*Estratégias utilizadas para promover a oralidade*] (...) Conto histórias (...)
- 20M. (...) dramatizações (...)
- 21M. (...) o reconto dessas mesmas histórias por parte das crianças (...)
- 22M. (...) o registo escrito (...)
- 23M. (...) o grafismo (...)
- 24M. (...) ficheiros de imagem (...)
- 25M. (...) e as atividades entre os pares (...)
- 26M. (...) brincadeiras (...)
- 27M. (...) e não só (...)
- 28M. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na promoção da oralidade*] (...) Não (...)
- 29M. (...) elas estão incluídas em todas as atividades com o grupo (...)
- 30M. (...) e eles são estimulados a participarem nas mesmas (...)

- 31M. (...) utilizando o recurso da nossa oralidade (...)
- 32M. (...) e da nossa língua (...)
- 33M. (...) para os motivar (...)
- 34M. (...) para as atividades propostas (...)
- 35M. (...) não havendo diferenciação (...)
- 36M. (...) em nenhum tipo de aspeto (...)
- 37M. (...) havendo inclusão deles nas atividades (...)
- 38M. [*Estratégias de desenvolvimento da oralidade que apresentam melhores resultados*] (...) A interação com os pares (...)
- 39M. (...) a relação que estabelecem com os colegas (...)
- 40M. (...) e o diálogo com os adultos (...)
- 41M. [*Tempo médio para aquisição do português por parte duma criança estrangeira*] (...) Em média (...)
- 42M. (...) deveria dizer dois (...)
- 43M. (...) três meses (...)
- 44M. (...) mas depois depende das vivências familiares (...)
- 45M. [*Estratégias utilizadas para promover a abordagem à escrita em crianças estrangeiras*] (...) registos (...)
- 46M. (...) registos escritos (...)
- 47M. (...) registos orais e histórias (...)
- 48M. (...) ficheiros de imagens (...)
- 49M. (...) fichas de seriação (...)
- 50M. (...) associação de palavras e imagens (...)
- 51M. (...) e a criação de livros de histórias com as crianças (...)
- 52M. (...) tabelas de dupla entrada (...)
- 53M. (...) tabelas de registo (...)
- 54M. [*Estratégias de trabalho com crianças estrangeiras na abordagem à escrita*] (...) Não (...)
- 55M. (...) não adoto (...)
- 56M. (...) São as mesmas estratégias utilizadas (...)
- 57M. [*Estratégias de abordagem à escrita que apresentam melhores resultados*] (...) É o ficheiro de imagens (...)
- 58M. [*Frequência do jardim de infância por parte de crianças estrangeiras*] (...) É positiva (...)
- 59M. (...) e é essencial (...)
- 60M. (...) visto que muitas famílias em casa não falam português (...)

- 61M. (...) e a inclusão dessas crianças na língua materna (...)
- 62M. (...) no português tem de que passar por uma entrada no jardim de infância (...)
- 63M. (...) para que eles se sintam incluídas na sociedade (...)
- 64M. (...) senão não conseguem (...)
- 65M. [*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] (...) Não (...)
- 66M. [*Aspectos que queira acrescentar*] (...) Não

Anexo 13 - Categorização dos dados da Entrevista da Educadora Marisa

1. ASPETOS BIOGRÁFICOS-PROFISSIONAIS

1.1. Tempo de serviço

1.1.1. No total

2M. (...) Tenho onze anos de serviço (...)

1.1.2. Na Instituição

3M. (...) Dez [na instituição] (...)

1.2. Formação para o trabalho com crianças

1M. (...) Pós-graduação em Ciências da Educação (...)

15M. (...) [*Formação em aquisição de línguas estrangeiras ou didática das línguas estrangeiras*] Tive (...)

16M. (...) tive uma abordagem à aquisição de língua estrangeira (...)

17M. (...) mas foi muito superficial (...)

18M. (...) Foi na universidade (...)

1.3. Experiência anterior em trabalho com crianças estrangeiras

4M. (...) Não (...)

5M. (...) Nenhum tipo de experiência com crianças (...)

6M. (...) De qualquer tipo (...)

2. CARACTERIZAÇÃO PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS

2.1. Metodologias utilizadas

7M. (...) Trabalho com a metodologia de trabalho projeto mais especificamente (...)

8M. (...) mas adequo a minha prática consoante as necessidades do grupo (...)

9M. (...) utilizando outro tipo de metodologias também (...)

10M. (...) intercalando (...)

2.2. Vantagens

- 11M. (...) A principal vantagem é centrar (...)
- 12M. (...) é desenvolver uma prática centrada nos interesses do grupo (...)
- 13M. (...) e potenciar assim todo o seu desenvolvimento (...)

2.3. Desvantagens

- 14M. (...) Até agora não encontro nenhuma desvantagem nesta metodologia (...)

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ORALIDADE

3.1. Para promover a oralidade

- 19M. (...) Conto histórias (...)
- 20M. (...) dramatizações (...)
- 21M. (...) o reconto dessas mesmas histórias por parte das crianças (...)
- 22M. (...) o registo escrito (...)
- 23M. (...) o grafismo (...)
- 24M. (...) ficheiros de imagem (...)
- 25M. (...) e as atividades entre os pares (...)
- 26M. (...) brincadeiras (...)
- 27M. (...) e não só (...)

3.1.1. Com as crianças estrangeiras

- 28M. (...) Não (...)
- 29M. (...) elas estão incluídas em todas as atividades com o grupo (...)
- 30M. (...) e eles são estimulados a participarem nas mesmas (...)
- 31M. (...) utilizando o recurso da nossa oralidade (...)
- 32M. (...) e da nossa língua (...)
- 33M. (...) para os motivar (...)
- 34M. (...) para as atividades propostas (...)
- 35M. (...) não havendo diferenciação (...)
- 36M. (...) em nenhum tipo de aspeto (...)
- 37M. (...) havendo inclusão deles nas atividades (...)

3.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

38M. (...) A interação com os pares (...)

39M. (...) a relação que estabelecem com os colegas (...)

40M. (...) e o diálogo com os adultos (...)

3.2. Tempo médio para uma criança dominar a língua portuguesa

41M. (...) Em média (...)

42M. (...) deveria dizer dois (...)

43M. (...) três meses (...)

44M. (...) mas depois depende das vivências familiares (...)

4. CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS - ESCRITA

4.1. Para trabalhar a abordagem à escrita

45M. (...) registos (...)

46M. (...) registos escritos (...)

47M. (...) registos orais e histórias (...)

48M. (...) ficheiros de imagens (...)

49M. (...) fichas de seriação (...)

50M. (...) associação de palavras e imagens (...)

51M. (...) e a criação de livros de histórias com as crianças (...)

52M. (...) tabelas de dupla entrada (...)

53M. (...) tabelas de registo (...)

4.1.1. Com as crianças estrangeiras

54M. (...) Não (...)

55M. (...) não adoto (...)

56M. (...) São as mesmas estratégias utilizadas (...)

4.1.2. Estratégias que apresentam melhores resultados

57M. (...) É o ficheiro de imagens (...)

5. POSTURA DAS EDUCADORAS

5.1. Frequência do jardim de infância por crianças estrangeiras

58M. (...) É positiva (...)

59M. (...) e é essencial (...)

60M. (...) visto que muitas famílias em casa não falam português (...)

61M. (...) e a inclusão dessas crianças na língua materna (...)

62M. (...) no português tem de que passar por uma entrada no jardim de infância (...)

63M. (...) para que eles se sintam incluídas na sociedade (...)

64M. (...) senão não conseguem (...)

5.2. Estratégias futuras de intervenção

65M. [*Estratégias diferentes a serem implementadas com crianças estrangeiras no futuro*] (...) Não (...)

6. ASPECTOS A ACRESCENTAR

66M. (...) Não.