

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL

A abordagem à linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso

Raquel de Paula Amado

M

2019



Raquel de Paula Amado

A abordagem à linguagem escrita em contexto de
jardim de infância: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção de
grau de Mestre em Ciências da Educação,
sob a orientação da Professora Doutora
Preciosa Fernandes.

PORTO - PORTUGAL

2019

Resumo

O papel da Educação Pré-Escolar em relação ao desenvolvimento de competências de linguagem escrita é criar oportunidades para que a criança experimente, explore, estabeleça relações com os sinais escritos, além de criar um ambiente rico em estímulos e oportunidades de “brincar” com a língua e refletir a seu respeito (Fernandes, 2003; Mata, 2008).

Para uma maior clarificação da problemática em estudo foram definidos como objetivo geral *compreender como é que no dia-a-dia educadores/as de infância organizam seus processos de trabalho, no sentido de desenvolver competências a nível da linguagem escrita* e como objetivos específicos: caracterizar modelos pedagógicos que suportam a prática pedagógica de educadores/as de infância; identificar situações em que educadores/as trabalham as competências da linguagem escrita; compreender a intencionalidade educativa que subjaz à organização de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita.

O estudo é de natureza qualitativa, com recuros ao estudo de caso (Amado, 2014). Este foi realizado num Agrupamento de Escolas da região do grande Porto. Como técnicas de recolha de dados foi utilizada a observação participante, e respectivas notas de terreno, e a entrevista semi-estruturada. A observação foi realizada em três salas de um Jardim de Infância daquele Agrupamento de escolas, durante três meses num regime de rotatividade pelas três salas. As entrevistas semi-estruturadas foram feitas às três educadoras cujo trabalho acompanhamos, no final do período de observação.

Os principais resultados apontam para a existência de planificação do trabalho por parte das educadoras. Essa planificação evidencia objetivos claros e definidos em articulação com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPEPE) (Ministério da Educação, 2016), revelando haver intencionalidade educativa nas atividades que realizam, ainda que reconheçam também ser difícil sair dessa planificação inicial. Reconhecem todavia, que não recorrem a um modelo pedagógico específico, sendo as suas práticas fundamentadas em princípios que associam a diferentes modelos pedagógicos, não se identificando linhas condutoras bem diferenciadas (Evans, 1982; Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Linguagem escrita; Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar.

Abstract

The role of preschool education in developing written language skills is to create opportunities for the child to experiment, explore, relate to written signals, and to create an environment rich in stimuli and opportunities to 'play' with the language and reflect on it (Fernandes, 2003; Mata, 2008).

To further clarify the problem under study, it was defined as a general objective to understand how day-to-day kindergarten teachers organize their work processes, in order to develop written language skills, and as specific objectives: to characterize pedagogical models that support the pedagogical practice of early childhood educators; identify situations in which educators work written language skills; understand the educational intentionality that underlies the organization of pedagogical practices oriented to the development of written language skills.

The study is qualitative in nature, with case study resources (Amado, 2014). This was carried out in a grouping of schools in the Greater Porto region. As data collection techniques, participant observation and respective ground notes and semi-structured interviews were used. The observation was carried out in three rooms of a kindergarten of that school cluster for three months on a rotating basis for the three rooms. Semi-structured interviews were conducted with the three educators whose work we followed at the end of the observation period.

The main results point to the existence of work planning by the educators. This planning highlights clear and defined objectives in articulation with the content areas of the Curriculum Guidelines for Preschool Education (OCPEPE) (Ministério da Educação, 2016), revealing that there is educational intentionality in the activities they perform, although they also recognize that it is difficult to leave of this initial planning. They recognize, however, that they do not resort to a specific pedagogical model, and their practices are based on principles that associate with different pedagogical models, not identifying well differentiated lines (Evans, 1982; Bairrão & Vasconcelos, 1997)

Keywords: Preschool Education; Approach to written language; Curriculum Guidelines for Preschool Education; Childhood educator.

Resumé

Le rôle de l'éducation préscolaire dans le développement des compétences en langage écrit est de créer des opportunités pour que l'enfant puisse expérimenter, explorer, se rapporter à des signaux écrits et créer un environnement riche en stimuli et en possibilités de "jouer" avec l'enfant langue et réfléchir sur elle. (Fernandes, 2003; Mata, 2008).

Pour clarifier davantage le problème à l'étude, il a été défini comme objectif général de comprendre comment les enseignantes et enseignants de maternelle de tous les jours organisent leurs processus de travail, afin de développer les compétences en langue écrite et comme objectifs spécifiques: caractériser modèles pédagogiques qui soutiennent la pratique pédagogique des éducateurs de la petite enfance; identifier les situations dans lesquelles les éducateurs utilisent des compétences en langue écrite dans leur vie quotidienne avec les enfants; comprendre l'intentionnalité éducative qui sous-tend l'organisation de pratiques pédagogiques orientées vers le développement des compétences langagières écrites.

L'étude est de nature qualitative, avec des ressources d'étude de cas (Amado, 2014). Ceci a été réalisé dans un groupement d'écoles de la région du Grand Porto. En tant que techniques de collecte de données, l'observation des participants, des notes au sol et des entretiens semi-structurés ont été utilisés. L'observation a été effectuée dans trois salles d'un jardin d'enfants de ce groupe scolaire pendant trois mois, sur une base tournante pour les trois salles. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec les trois éducateurs dont nous avons suivi les travaux à la fin de la période d'observation.

Les principaux résultats indiquent l'existence d'une planification du travail par les éducateurs. Cette planification met en évidence des objectifs clairs et définis qui s'articulent avec les contenus des Principes directeurs du curriculum pour l'éducation préscolaire (OCPEPE) (Ministerio da Educação, 2016), révélant qu'il existe une intention éducative dans les activités qu'ils exercent, bien qu'ils reconnaissent également qu'il est difficile de quitter de cette planification initiale. Ils reconnaissent toutefois qu'ils ne recourent pas à un modèle pédagogique spécifique et leurs pratiques reposent sur des principes qui s'associent à différents modèles pédagogiques, sans identifier de lignes bien différenciées (Evans, 1982; Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Keywords: Éducation préscolaire; Approche de la langue écrite; Principes directeurs pour l'enseignement préscolaire; Éducateur de l'enfance.

Agradecimento

Fim de mais uma etapa, concluída com muito esforço, muitos aprendizados, muito crescimento e principalmente muita gratidão às oportunidades que me chegaram e as pessoas que fizeram parte desse processo.

Primeiramente gostaria de agradecer a professora Doutora Preciosa Fernandes, orientadora desse trabalho, pelo permanente apoio, confiança, incentivo ao longo de todo esse processo. Agradeço o seu contributo, disponibilidade, dedicação e carinho para comigo ao longo da realização deste trabalho.

Às educadoras participantes neste estudo pela disponibilidade, pela confiança e por me deixarem fazer parte do dia a dia de delas e me abrirem a sua sala nesse período, onde pude aprender muito com cada uma delas.

Às crianças das turmas que acompanhei por me acolherem com tanto amor e carinho e por me deixarem fazer parte do grupo e trazer alegria e tornar esse momento muito mais leve e divertido.

À diretora da escola onde o trabalho foi desenvolvido por me abrir as portas e estar sempre disponível e muito atenciosa para com as minhas necessidades ali dentro, e pela troca de experiências que foi muito importante para meu crescimento.

A minha mãe, minha base, meu alicerce de sustentação, meu tudo, que mesmo de longe sempre esteve presente e sem a qual não seria possível estar aqui.

Aos meus irmãos e todos os meus familiares pelo estímulo, tolerância, incentivo e por sempre me encorajarem e acreditarem em mim.

Lista de Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

IOS – Instituto de Obras Sociais

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL – UMA LEITURA DIACRÓNICA	15
I.1.A Educação Pré-Escolar: fundamentos teórico-normativo	15
CAPÍTULO II- MODELOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ..	20
II.1. Movimento Escola Moderna (MEM)	20
II.1.1. O MEM e a linguagem escrita.....	22
II.2. O modelo High Scope	24
II.2.1. Linguagem Escrita no modelo High Scope	26
II.3. Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)	27
II.3. 1. Linguagem Escrita na Metodologia de Trabalho por Projeto.....	29
CAPÍTULO III- LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	31
III.1. A Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar	31
III.2. Consciência fonológica.....	35
III.3. Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar em Portugal: o que enunciam sobre a linguagem escrita?	37
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA	41
IV.1. Paradigma de investigação de natureza qualitativa com recurso ao estudo de caso.....	41
IV.2. Técnicas de recolha de informação	45
IV.2.1- Observação participante.....	45
IV.2.2. Entrevista semiestruturada	47
IV.3. Análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação.....	49
IV.4. Questões éticas	50
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52

V.1. Caracterização do contexto de investigação.....	52
V.2. Procedimentos seguidos na análise dos dados	54
V.2.1. Dimensões e categorias de análise	55
V.2.1.1 - Percurso Pedagógico e de Formação das educadoras.....	56
A – Formação Inicial e Formação Contínua.....	56
B – Modelo Pedagógico e papel da criança no seu desenvolvimento	59
V.2.1.2 – Rotina e Planificação do trabalho	64
V.2.1.3 – Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar	71
A – Relevância da Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar	71
B - Atividade Intencionalmente planificada ou informalmente desenvolvida de linguagem escrita	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	93
ANEXOS.....	100

Índice de Anexo

Anexo I – Guião da Entrevista	III
Anexo II – Parecer favorável da Comissão de Ética.....	V
Anexo III – Carta de autorização do Agrupamento.....	VI
Anexo IV – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	VII
Anexo V – Carta de informação aos participantes.....	VIII
Anexo VI – Consentimento dos pais e encarregados de educação.....	IX
Anexo VII – Transcrição das Entrevistas.....	X
Anexo VIII – Notas de Terreno.....	XXII
Anexo IX – Grelha de Análise de Conteúdo.....	LVII

INTRODUÇÃO

O interesse desta investigação parte do pressuposto de que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita requerem o desenvolvimento de competências prévias relacionadas com o sentido rítmico, lateralidade, sons, jogos de associação dentre outros. A literatura (Maluf, 2005; Mata, 2008; Diniz, 2012; Santos & Barrera, 2017) nos mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que começa a se desenvolver muito precocemente, antes mesmo da criança ir para a escola, consequência de sua vivência no meio em que faz parte, e não somente quando existe o ensino formal. Este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança tome consciência disso, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e/ou formas tipo letra. Posteriormente, as crianças compreendem que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas.

Alguns autores (Barrera & Maluf, 2003; Dias, 2013) trazem o contributo sobre a importância de a criança antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita poder, em contexto de Jardim de Infância, entrar em contato e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua. Para isso, é essencial que os educadores conheçam as principais etapas do desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita para poderem mobilizar estratégias pedagógicas mais intencionais a fim de potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita (Borzone de Manrique & Signorini, 1988; Maluf & Barrera, 1997; Soares, 2008).

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar foi reconhecida como parte integrante do sistema educativo oficial somente em 1973, mas apenas em 1979, com a aprovação do estatuto do Jardim de Infância da rede pública (Decreto lei 542 de 1979, de 31 de dezembro) foram divulgados os objetivos para a Educação Pré-Escolar. Orientados/as por estes objetivos que os/as educadores/as portugueses/as foram seguindo modelos pedagógicos diversos, alguns, muito em linha com a sua formação inicial, outros recorrendo a um modelo “pedagógico misto”, o que favoreceu uma não consciência dos referenciais teóricos que, implicitamente, influenciava a sua prática pedagógica (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Com a publicação da Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) e posterior publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), os/as educadores/as passaram a ter como referência um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos no desenvolvimento do processo educativo com as crianças. Estas foram reformuladas em 2016 mantendo-se, no entanto, os princípios basilares (Ministério da Educação, 2016).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem-se como um quadro de referência comum a todos os/as educadores/as portugueses/as, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. Por se constituírem um documento de suporte às práticas dos/as educadores/as, as OCEPE

(...) acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 2016: 18).

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea nos diversos ambientes sociais em que vivem, é reconhecida a importância de, em contexto de pré-escola, se organizar um ambiente educativo, com atividades orientadas por intencionalidades educativas promotoras de aprendizagens diversificadas. Ou seja, as OCEPE reconhecem a criação de um ambiente culturalmente rico e estimulante e o desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem tenham sentido e ligação entre si. Como à data sublinharam Bairrão e Vasconcelos (1997), as OCEPE revelam a preocupação de uma maior clarificação dos conteúdos de aprendizagem, sendo dada uma maior atenção a planificação do trabalho. Para estes autores, trata-se de articular a fundamentação curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos...) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de articulação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia.

Entendendo então que essas Orientações Curriculares para Educação de Pré-Escolares são uma das fontes de referência para orientar o trabalho dos/as

educadores/as de infância portugueses/as, tomá-las-emos como base, para esse estudo, no que tange à área da Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita. Por que se reconhece como importante o trabalho de planificação e as intencionalidades educativas que subjazem às atividades que são desenvolvidas pelos/as educadores/as, propusemo-nos a realizar uma investigação orientada pelas seguintes questões de partida: Que modelos pedagógicos suportam as práticas de educadores/as de infância portugueses/as que trabalham na rede pública? Que práticas pedagógicas utilizam esses/as educadores/as para potenciarem o desenvolvimento de competências de linguagem escrita preconizadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar? Que intencionalidades pedagógicas estão subjacentes à organização dessas práticas?

Para uma maior clarificação da problemática em estudo foram definidos como objetivo geral *compreender como é que no dia-a-dia os/as educadores/as de infância organizam seus processos de trabalho, no sentido de desenvolver competências a nível da linguagem escrita* e como objetivos específicos:

- Caracterizar modelos pedagógicos que suportam a prática pedagógica dos/as educadores/as de infância;
- Identificar situações em que os/as educadores/as trabalham as competências da linguagem escrita no seu dia a dia com as crianças;
- Compreender a intencionalidade educativa que subjaz à organização de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita.

O trabalho foi realizado num Agrupamento de Escolas da região do grande Porto, através de um *estudo de caso* (Amado, 2014) realizado nas salas de três educadores/as da infância que trabalham na Educação Pré-Escolar inserido numa escola pública do primeiro ciclo do ensino básico, daquele Agrupamento.

A ideia de que numa sala de pré-escolar o mais importante são as crianças se sentirem bem, devendo o/a educador/a criar um ambiente educativo que estimule os interesses e a criatividade das crianças e o seu desenvolvimento global, não se opõe à ideia da existência de um trabalho planificado, pensado com intencionalidade e desenvolvido de forma contínua, numa abordagem sistêmica. Esta é, aliás, a filosofia que está subjacente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar, que integram a Área de Expressão e Comunicação e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, prevendo-se, assim, que as competências globais para o uso da linguagem escrita devam ser trabalhadas. A existência destas orientações não significa, contudo, que os/as educadores/as não devam assumir uma visão crítica sobre as mesmas, e sobre as múltiplas referências que integram diferentes experiências educacionais e socioculturais, construindo um currículo e estabelecendo uma relação entre saberes e competências em contextos significativos para as crianças (Kot-Kotech, 2013). O que estamos a sustentar é que, cada educador/a tenha a liberdade de escolher a pedagogia a adotar conforme as suas convicções teóricas, a sua experiência prática e as suas crenças e valores, respeitando, naturalmente, os interesses, ritmos de aprendizagem e direitos das crianças.

É nesta linha de raciocínio que nos situamos e que se situa esta investigação. Espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão dos/as educadores/as de infância sobre suas ações educativas nomeadamente sobre a importância de realizarem trabalho planificado com as crianças, que lhes permita desenvolverem competências de linguagem escrita tal como previsto nas OCEPE. E é nesse ponto que encontro articulação desse trabalho com o domínio desse Mestrado, no qual esse trabalho de dissertação se insere, Educação, Comunidades e Mudança Social, nomeadamente no que diz respeito à oportunidade dos/as educadores/as de refletirem acerca de suas práticas e promoverem seu desenvolvimento profissional e formação continuada.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos principais. No Capítulo I fazemos um breve levantamento histórico acerca da educação da infância no contexto português, sua relevância, seu surgimento, legislação que a suporta.

O Capítulo II é dedicado aos modelos pedagógicos para educação de infância, de entre os quais: Movimento da Escola Moderna, High Scope, Pedagogia por Projeto, na sua relação com o papel dos educadores de infância e com a linguagem escrita. No Capítulo III apontamos a relevância do desenvolvimento de competências da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar. Além disso analisamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no que diz respeito às

competências de linguagem escrita e a consciência fonológica, importante no processo de aquisição da linguagem escrita.

O Capítulo IV, é dedicado à metodologia. Nele é apresentada uma descrição de todos os processos e percursos metodológicos, instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados e tratamento das informações necessárias ao desenvolvimento da investigação.

No Capítulo V faz-se a apresentação, análise e discussão dos dados tentando responder às questões e objetivos de partida.

Por fim, tecem-se considerações finais, realçando implicações do estudo, e suas limitações, e apresentando algumas pistas para investigações futuras.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL – UMA LEITURA DIACRÓNICA

O presente capítulo apresenta um breve relato histórico e normativo acerca da Educação Pré-Escolar em Portugal, a fim de contextualizar e tentar perceber como a Educação de Infância é concebida em seus objetivos e intenções, além das legislações que a legitimam. Esta trajetória dá conta do surgimento e evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal até à Lei Base do Sistema Educativo e Lei Quadro para Educação Pré-Escolar. Referimo-nos também às Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que orienta o trabalho dos/as educadores/as de infância em Portugal, que serão aprofundadas em capítulo posterior

I.1.A Educação Pré-Escolar: fundamentos teórico-normativo

A Educação Pré-Escolar em Portugal, à semelhança de outros países europeus, começou a desenvolver-se no final do século XIX, altura da progressiva industrialização onde a mulher passou a ter um papel mais ativo no mercado de trabalho, tendo que se ausentar do lar e não podendo assegurar na totalidade o papel que tradicionalmente lhe era atribuído, o de proteger e educar as suas crianças (Zão, 1997). Segundo esta autora, foi nessa altura que surgiram, quer de inspiração religiosa quer filantrópica, associações de apoio às crianças das famílias mais desfavorecidas e que passaram a constituir um marco de referência vital no desenvolvimento das primeiras instituições de educação de infância. Mas, foi sobretudo a partir do período da Monarquia Constitucional, no decorrer do reinado de D. Pedro IV, 1834, que foram criadas as primeiras instituições de apoio a crianças, numa perspectiva de assistência à família. Estas instituições eram sobretudo destinadas ao apoio de crianças oriundas de famílias pertencentes a classes sociais desfavorecidas e tinham por finalidade dar assistência aos pais e dar proteção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos (Zão, 1997).

Como bem assinala a autora que estamos a convocar, na luta pela conquista de um carácter institucional específico da educação de infância foi fundamental o contributo de Froebel (1782-1852), o criador do primeiro *kindergarten*

em 1837 na Alemanha. Fortemente influenciado pelas ideias de Rosseau e Pestalozzi, Froebel valorizava a atividade da criança no processo educativo. O seu método era ativo, centrado nas necessidades da criança, na valorização da liberdade de ação e do processo de aprendizagem da existência.

Segundo Zão (1997) identifica-se aí uma mudança na redefinição das instituições para infância que passaram de uma função meramente assistencial e de proteção às crianças de classes menos favorecidas cujas mães trabalhavam, a uma função educativa. À data, começam a ser ensaiados e valorizados métodos e técnicas pedagógicos visando o desenvolvimento das crianças e o respeito pelas suas necessidades de modo a favorecer o seu processo de aprendizagem.

O primeiro Jardim de Infância em Portugal foi fundado em Lisboa em 1882. Ao mesmo tempo, um grande pedagogo e poeta português João de Deus, desenvolveu um método de iniciação à leitura (Cartilha Maternal) e as escolas móveis, com objetivo de difundir esse novo método de leitura. Este método era bastante diferente dos métodos tradicionais e anunciava uma revolução pedagógica baseada na eficácia e na rapidez das aprendizagens (Vasconcelos, 2000). Através do método João de Deus, deram origem a uma rede privada de Jardins de Infância ainda hoje existentes no país.

Segundo Zão (1997:74) "a necessidade de institucionalizar o ensino normal, assente numa base científica e técnica, veio reforçar e consolidar a pedagogia". Inicia-se um período fértil de muita discussão sobre a procura de um método pedagógico, com o objetivo de alfabetizar, formar professores primários, além de surgirem muitas produções pedagógicas que permitiram uma autêntica renovação pedagógica no campo educativo português.

Com o advento do Salazarismo em 1926, a educação de infância oficial é extinta e, de forma ideológica, a educação das crianças passa para a responsabilidade das mulheres, mães de família. Pensava-se ser dever das mães ficarem em casa para cuidar dos filhos (Zão, 1997). As responsabilidades pelo apoio às mães e crianças pequenas foi então transferida para a Obra Social das Mães pela Educação Nacional (Ministério da Educação, 1998). Contudo, e continuando a seguir o raciocínio de Zão (1997), após a revolução de 1974 desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas ligadas à progressiva tomada

de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, a sua iniciativa laboral e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças. Como sublinha Vasconcelos (2000), a educação da infância veio a ser influenciada de forma decisiva pelas mudanças políticas e sociais dos anos subsequentes.

Com efeito, é com a publicação da Lei 5/77 de 1 de fevereiro, que, segundo Zão (1997), se inaugura um novo ciclo de Educação Pré-Escolar que procurou dar corpo aos ideais da democratização do ensino, do princípio de igualdade em educação e ao decreto das crianças de usufruírem de uma educação laica e gratuita. A referida lei criou o sistema público de Educação Pré-Escolar, permitindo a criação de Jardim de Infância público e a expansão da sua rede pelo país.

Em 1979 é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância (Decreto de Lei 542/79), que veio regulamentar alguns princípios orientadores formulados na Lei 5/77 permitindo entender algumas questões deixadas em aberto. Neste Decreto de Lei a Educação Pré-Escolar é constituída como um processo de educação complementar a família sendo-lhe acometida fundamentalmente as funções educativas e compensatórias.

É, sobretudo, com a publicação da Lei Base do Sistema Educativo (Lei 46/86), e na década de 90, com a Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) que a Educação Pré-Escolar se consagra em Portugal.

Segundo a Lei Base do Sistema Educativo Português (LBSE) e a Lei 5/97, a Educação Pré-Escolar configura a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementada da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário; a frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, mas compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar (Lei 46/86; Lei 5/97).

Um dos objetivos para Educação Pré-Escolar segundo a Lei Quadro (Lei 5/97) é:

(...) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento

global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (...) (Lei 5/97, artigo 10º)

Como se referiu, foi com a publicação da Lei Base do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, que a educação de infância começou a ser valorizada pela sociedade e pelas famílias, reconhecendo-lhe, como sublinha Cardona (2007: 16) “o papel relevante que esta pode desempenhar no combate contra o insucesso escolar”.

Em 1997, surgem as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 10 julho), que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizadores da prática educativa do educador de infância, com vista a organização e promoção da qualidade da Educação Pré-Escolar, que sofreu uma reformulação em 2016 (Ministério da Educação, 2016).

As OCEPE tem por finalidade constituir-se como um ponto de apoio para a Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estruturada de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida (Ministério da Educação, 2016).

Além disso, segundo Moniz (2009), elas surgem fundamentadas em seis principais razões: sistematizar a ação educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da Educação Pré-Escolar e dos seus agentes; facilitar o *continuum* educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar; proporcionar uma dinâmica de inovação.

Desde então tem sido reconhecido que as OCEPE são um importante instrumento de reflexão, referência e apoio à construção do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar, promotores da visibilidade das práticas pedagógicas de todos os educadores de infância em Portugal porque lhes facultam indicações facilitadoras do processo educativo a desenvolver com as crianças e lhes possibilita a escolha de diversas metodologias (Kot-Kotechi, 2013).

Em 2010, em linha com as OCEPE, foram definidas pelo Ministério da Educação as Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010). A função das Metas de Aprendizagem contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar (Ministério da Educação,

2010), facultando um referencial comum que, se objetiva, vir a ser útil aos educadores de infância para planear processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Frias, 2014).

As Metas de Aprendizagem surgem como uma estratégia para apoiar o trabalho dos/as educadores/as e para contribuir com o sucesso das aprendizagens. Como refere Frias (2014), as Metas de Aprendizagem são:

como um auxiliar do trabalho docente na vertente deliberativa, coletiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a ação docente, devidamente diferenciada no sentido do sucesso das aprendizagens. (p. 10)

Como nos elucidam as novas Metas de Aprendizagem em relação a linguagem oral e abordagem a escrita, no final da Educação Pré-Escolar, as crianças devem ter adquirido um conjunto de conhecimentos linguísticos determinados na aprendizagem da leitura e da escrita e consequente sucesso escolar, tais como a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes da leitura e escrita.

Em síntese, pudemos perceber, ao longo desse capítulo, que a Educação Pré-Escolar em Portugal passou por diversas etapas até ser considerada hoje, como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e ser considerada importante para o desenvolvimento infantil. Também se compreendeu que as OCEPE e as Metas de Aprendizagem são implementadas pelo Ministério da Educação como instrumentos auxiliares do trabalho do educador ao nível da planificação e desenvolvimento curricular.

CAPÍTULO II- MODELOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

São vários os modelos pedagógicos que têm fundamentado as práticas educativas em contexto de Jardim de Infância. Segundo Formosinho (2007: 11), os modelos pedagógicos "são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática". Eles resultam de diferentes teorias que nos fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança, pertencente a um determinado meio sócio cultural. Também Freitas Luís (2014) considera que os modelos pedagógicos permitem pensar em torno de como pode o educador sistematizar o seu quotidiano educativo, isto é, quando e porque deve intervir no contexto.

No quadro da problemática em estudo, considerou-se importante neste capítulo II abordar alguns desses modelos pedagógicos, nomeadamente aqueles que se reconheceu, quer através das leituras que fizemos, quer das entrevistas com as educadoras, serem os mais referenciados: Movimento da Escola Moderna, o modelo High Scope e a Metodologia de Trabalho por Projeto. Apresentam-se as características, princípios e objetivos relativos a cada um desses modelos e, procura-se explicitar também os aspectos da linguagem escrita descritos por esses modelos.

II.1. Movimento Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna iniciou-se em Portugal nos anos 60, através de uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação ativa e de desenvolvimento cultural e social (Niza, 2007). Segundo este autor, e mentor do MEM, as finalidades ou dimensões formativas valorizadas neste modelo centram-se essencialmente em três aspectos: na iniciação às práticas democráticas, na reinstituição dos valores e das significações sociais, e reconstrução cooperada da cultura. Na mesma linha, também Moniz (2009) e Amaral (2015) ressaltam que os objetivos educacionais deste modelo compreendem a fundamentação de práticas educativas democráticas, a

implementação de valores sociais e cooperação educativa, quer na formação de professores quer no trabalho com os alunos.

Do ponto de vista da ação docente, o MEM enfatiza a interação entre os pares, a interajuda, a colaboração formativa e o enriquecimento cognitivo e sócio cultural, tendo como principal inspiração, a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1998) desafiando, assim, a visão individualista do desenvolvimento infantil e, em contrapartida, propondo uma perspectiva social, onde o desenvolvimento se constrói através das práticas sociais.

Segundo esta perspectiva, a criança não é vista isoladamente, mas como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que importa conhecer e respeitar (Moniz, 2009). O desenvolvimento da criança é compreendido a partir dos contatos sociais com os seus pares, outras crianças e/ou adultos, que a introduzem na herança cultural da sociedade.

Considera-se a criança como um todo, dentro da vivência cultural e social. Por isso o grupo tem papel essencial neste modelo, pois é visto, como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. O grupo proporciona a criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora, o que a leva a ir mais além no seu desenvolvimento constituindo um autêntico desafio para os educadores de infância, na medida em que estes percebem a criança individualmente, ouvem-na, valorizam-na, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo. O educador tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente (Folque, 1999).

Segundo Niza (2007), os educadores deverão

criar com seus educandos as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p.127)

A filosofia educativa assenta no princípio de que todos ensinam e todos aprendem. Os alunos responsabilizam-se por cooperarem com os professores na planificação das atividades curriculares por se interajudarem nas aprendizagens decorrentes dos trabalhos. A cooperação é entendida neste contexto como um

alicerce educativo, em que os alunos trabalham juntos para atingirem objetivos comuns, considerando que o sucesso de um contribui para o sucesso de todos os outros membros da turma.

Segundo Ferreira (2014), no que respeita à Educação Pré-Escolar o modelo pedagógico do MEM apoia-se em três condições fundamentais: grupos heterogêneos (idade e culturalmente); existência de um clima que favoreça a expressão livre; proporcionar as crianças tempo para brincar, explorar e descobrir, estando o espaço educativo organizado por áreas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem tarefas previamente escolhidas e por uma área e polivalente de trabalho coletivo (Moniz, 2009). A organização das salas de atividades por áreas é considerada por um dos mentores deste movimento como fundamental, de forma a que todos os dias as crianças possam escolher o que querem fazer Niza (1997).

II.1.1. O MEM e a linguagem escrita

A concepção do MEM em relação a literacia fundamenta-se em algumas condições: o ensino é organizado para que as crianças compreendam a utilização do ato de ler e escrever; a linguagem escrita é detentora de significado para a criança, classificando o seu quotidiano; a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança e não como um treino motor imposto pelo exterior (Ferreira, 2014).

A escrita é utilizada como uma estratégia facilitadora de um processo metacognitivo de produção para a compreensão. Partindo do texto individual, as crianças envolvem-se na descoberta do código escrito, reproduzindo-o. Estas começam a produzir texto sem ainda saberem escrever. A criança começa por imitar a escrita adulta até conseguir memorizá-la e reproduzi-la sem copiar.

No contexto da Educação Pré-Escolar, segundo Ferreira (2014), o/a educador/a tem a função de proporcionar um ambiente onde a criança tenha um papel importante, de forma a despertar a sua curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

Na perspectiva de Moniz (2009), o texto livre que a criança verbaliza ao educador, e o mesmo transcreve para o papel, pode ser o ponto de partida para muitas

outras atividades, como por exemplo o drama, a música, desenho, pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM funcionando como representações que ampliam as formas de comunicação, ou seja, desenvolvem os diferentes tipos de linguagem da criança (ibidem). Seguindo o pensamento de Moniz (2009) segundo este modelo existe um dia da semana em que o grande grupo se reúne e este é considerado o momento de regulação, em que é feita uma leitura dos instrumentos utilizados ao longo da semana (tabelas, diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte, atividades que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita por parte das crianças.

Segundo Niza (2007), essas atividades propostas por esse modelo (plano de atividades, lista semanal de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, mapa das presenças, diário de grupo), ajudam na planificação, gestão e avaliação das atividades, e a sua utilização vai depender da utilização de competências no domínio da leitura e escrita. Ao realizar essas atividades, as crianças estão em contato direto com o código escrito, o que implica necessariamente a mobilização de competências de leitura e escrita por parte do educador quer da criança.

Ainda segundo as ideias pontuadas por Moniz (2009), os simples nomes que se escrevem para identificar as produções das crianças, convidam também a criança a se envolver na sua produção e posterior compreensão. Primeiro começam por usar os seus próprios rabiscos idiossincráticos até que descobre que os seus nomes têm uma certa forma de escrever que deve ser respeitado. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta até que conseguem memorizá-la sem copiar. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses, como por exemplo, juntar palavras.

O papel do educador é o de proporcionar um ambiente rico em estímulos de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta, pelas crianças, dos códigos linguísticos, uma vez que a linguagem escrita está em todas as áreas de trabalho, permitindo assim realizar uma abordagem à linguagem escrita nas mais variadas situações e nos mais variados contextos.

II.2. O modelo High Scope

O modelo High Scope foi iniciado em 1960, por David Weikart, situando-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Segundo Coelho (2004) este modelo propõe um currículo de orientação cognitivista, que se define como uma estrutura inovadora e aberta para promover o desenvolvimento das crianças. Tem na sua base a manipulação e exploração de novas experiências, pressupondo a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos.

Por seu lado, Moniz (2009) considera que o High Scope contempla um conjunto de características específicas como a integração de conteúdos e a utilização de conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos, tendo como objetivo melhorar a qualidade do atendimento educacional, de modo a promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças que frequentam a pré-escola.

Os princípios básicos do currículo High Scope emergiram baseados no processo planear – fazer - rever e na componente parental, em que se favorece e estimula a comunicação entre pais e professores. Um desses princípios fundamentais é o da aprendizagem ativa, ou seja, a criança aprende através da ação, construindo o seu próprio conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo. O poder desta aprendizagem vem da iniciativa própria. As crianças atuam no seu desejo natural de explorar; questionam as pessoas, os materiais, acontecimentos e procuram resolver os problemas (Moniz, 2009). As crianças são encorajadas a terem as suas próprias iniciativas e a envolverem-se em indicadores chave do desenvolvimento que lhes permitem interagir com pessoas e materiais. Estes indicadores possibilitam à criança fazer escolhas de forma autónoma, manipular materiais, interagir com os pares e com os adultos, refletir e vivenciar e ao mesmo tempo permitem ao adulto observar, avaliar e planificar (Freitas Luís, 2014).

Essa aprendizagem ativa depende inequivocamente da interação positiva entre o adulto e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que forem pertinentes. Dessa forma a criança sentirá confiante e com liberdade para

manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Moniz, 2009). Para este autor, o espaço é um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento no seu arranjo e equipamento.

Amaral (2015), também nos alerta sobre a importância do ambiente educativo ser estruturado por áreas pedagógicas de modo a favorecer a experimentação social da criança. Essa organização possibilita a circulação orientada entre áreas, para que a criança saiba sempre onde está e tenha ao seu dispor um espaço aberto, com materiais sempre ao seu alcance, para que elas possam utilizá-los de forma independente.

Também Freitas Luís (2014) considera que quando a criança age de acordo com os seus desejos e tem a oportunidade de explorar livremente o que circunda, corre atrás das suas próprias intenções e envolve-se em experiências-chave que são próprias à construção de seus conhecimentos. À luz deste modelo pedagógico a “criança é vista como um aprendiz ativo, curioso, interessado, desembaraçado, independente e responsável a quem é dado poder para agir e pensar, capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o mundo” (Freitas Luís, 2014: 71). O educador encoraja a ação da criança, assim como a sua capacidade de iniciativa e de tomada de decisão. O educador oferece o suporte a atividade educacional que a criança desenvolve ao longo da rotina educativa e procura desenvolver o seu papel de extensão.

Os autores convocados (Moniz, 2009; Freitas Luis, 2014) são consensuais quanto à relação entre a qualidade do desempenho profissional dos educadores e a qualidade da sua formação, inicial e continuada, reconhecendo que o desenvolvimento profissional de excelência visa melhorar o nível do atendimento educacional de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste âmbito, um outro aspecto importante neste modelo destacado por Moniz (2009) é o trabalho em equipe educativa que integra educadores, auxiliares, pais e outros elementos interessados na educação das crianças.

Também o envolvimento da família é considerado importante no desenvolvimento das crianças, reconhecendo-se que aquele se faz ao longo de todo o processo educativo desenvolvido nos diferentes ambientes de aprendizagem no

sentido de dar credibilidade e valor às raízes familiares, sociais e culturais da criança (Kot-Kotechi, 2013).

II.2.1. Linguagem Escrita no modelo High Scope

Segundo Santos (2007), inicialmente este modelo contemplou a linguagem oral como a principal forma de comunicação possível para as crianças em idade pré-escolar. A linguagem escrita era muito centrada no educador, onde a criança se limitava a observar situações onde a escrita era utilizada, mas não tinha oportunidade de experimentar a escrita de forma direta. Só mais recentemente é que a linguagem escrita passou a ser contemplada no currículo desse modelo, passando a considerar a criança como leitor e escritor ativo, que possui interesse pela leitura e escrita já na Educação Pré-Escolar e que deveriam ser encorajadas a fazê-lo à sua maneira. Ainda segundo a autora, foram definidos um conjunto de princípios que orientam o trabalho do educador: aprender a ler e escrever começa com o nascimento da criança e vai-se construindo a partir das suas necessidades básicas de comunicar; as crianças aprendem a ler e escrever em ritmos diferentes e de diferentes formas; as crianças desenvolvem competências de leitura através de experiências-chave relacionadas com o falar, ouvir, ler e escrever; a leitura e escrita são aprendidas melhor num contexto onde as competências de leitura são significativas; e que a criança aprende a ler e escrever porque gosta de o fazer e querem aproximar-se do adulto enquanto modelo de leitor e escrito.

Os seguidores deste modelo acreditam que o educador deve, especialmente, promover interações com a criança, sustentadas por uma relação de confiança entre eles, permitindo-lhe expressar pensamentos (Moniz, 2009). O desenvolvimento da linguagem escrita é abordado através do uso dos mais diversos materiais e através da interação que é proporcionada à criança.

Segundo Santos (2007), é frequente que as crianças escrevam e leiam de modos não convencionais, utilizando garatujas, desenhos ou símbolos parecidos com letras para transmitir pensamentos ou descrever ideias. É indicado que os educadores reconheçam essas formas não convencionais de escrita da criança como estratégias válidas de abordagem, estimulando o desenvolvimento contínuo da capacidade para

escrever proporcionando muitas oportunidades informais para as crianças observarem, explorarem e experimentarem a escrita.

Assim cabe ao educador disponibilizar materiais que "multipliquem as oportunidades de contactar com o código escrito, criar oportunidades onde as crianças possam observar e para escreverem sobre assuntos significativos" (Santos, 2007: 82). O educador deve criar um ambiente rico em escrita e permitir que a sua utilização possa acontecer ao longo da rotina diária.

Além disso, a utilização da escrita deve surgir de forma contextualizada, significativa para a criança, evitando a utilização de métodos de repetição, ou seja, "evitando sugestões, pelo educador, de como se devem escrever as letras, ou de como se escrevem convencionalmente certas palavras" (Santos, 2007:83).

II.3. Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) surgiu enquanto resultado de pesquisa de Montessori, Decroly, Claparède, de entre outros, e teve, na América do Norte, dois grandes mentores: Dewey e Kilpatrick, que criaram os "Métodos por Projetos" (Moniz, 2009).

Mas, a Metodologia de Trabalho por Projeto, tal como a conhecemos hoje, não corresponde ao que foi idealizado por Kilpatrick, em 1918, então utilizada como metodologia centrada na resolução de problemas como meio de iniciação das crianças no método científico. Como lembra Coelho (2004), a referência a esse método tem sido sobretudo utilizada para designar um conjunto de práticas que se estruturam em torno da resolução concreta de problemas ligados com a realidade social, correspondendo a práticas relativamente indiferenciadas do ponto de vista dos seus referenciais, mas cuja teoria se centra na promoção da autonomia, criatividade, socialização e capacidade de resolver problemas.

Contrariamente aos modelos anteriores, a Metodologia de Trabalho por Projeto não se constitui como um modelo pedagógico em si, mas, como o próprio nome diz, uma metodologia de trabalho que se pretende possa complementar e intensificar as aprendizagens das crianças nas restantes partes do currículo (Santos, 2007).

O trabalho por projeto é definido por Katiz e Chard (1997) como a parte do currículo que encoraja as crianças a utilizar as suas capacidades emergentes no desenvolvimento de atividades informais e abertas, que as levem a compreender o mundo em que vivem.

Segundo Moniz (2009) essa metodologia pretende promover uma mudança no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Evidencia-se numa pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

É um modelo educativo que supõe a explicitação de quatro componentes fundamentais: valores e teorias científicas em que se baseia; características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação (Cardona, 2008). Ainda segundo a autora citada, a MTP baseia-se nos interesses e no questionamento das crianças, nomeadamente através de estratégias como chuva-de-ideias, diálogos entre o grupo e o trabalho a pares e em pequenos grupos.

Na perspectiva de Amaral (2015), o trabalho é feito levando em consideração os interesses/necessidades do grupo. Tanto a planificação como a realização das atividades são feitas em equipe (educador e grupo), onde a criança protagoniza o papel de investigador e ao educador cabe o papel de orientador, considerado como guia de todo o processo.

A educação através de projetos permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos. Segundo Moniz (2009), os educandos

vivenciam as situações-problema, refletem sobre eles e tomam atitudes perante os fatos. Ao educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações. (p.57)

A aprendizagem passa a ser vista como um processo complexo e global, onde a teoria e a prática não estão dissociadas, onde o conhecimento da realidade e a intervenção se tornam aliadas. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informação, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Todo o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e passa a ser espaço de experimentação (Moniz, 2009).

A Metodologia por Projeto permite a criança: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, aprender a ser (Delors, et al, 1996). Além disso, ela permite ao educador valorizar o espaço e os materiais que o constituem. O espaço é um local cheio de interações, aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O espaço deverá ser acessível as crianças considerando uma utilização autônoma por parte deles, a fim de explorar temas, instigar curiosidade (Amaral, 2015).

O educador, na perspectiva desse modelo, tem um papel fundamental na medida em que pode proporcionar à criança a oportunidade de participar e de ser o agente ativo de um projeto. Ao participar de um projeto a criança está envolvida numa experiência educativa em que o processo de construção de conhecimentos está integrado nas práticas vividas (Moniz, 2009).

II.3. 1. Linguagem Escrita na Metodologia de Trabalho por Projeto

A linguagem em geral, tem papel fundamental dentro da Metodologia de Trabalho por Projeto. Também o registo é uma estratégia permanente, sendo todas as ideias, sugestões, experiências e resultados registados através de desenhos, esquemas ou até mesmo através da escrita, com o apoio do educador.

Segundo Santos (2007), a linguagem escrita surge associada a diversas atividades, por exemplo, nas atividades de construção, onde à medida que as crianças constroem modelos, fazem perguntas sobre desenhos, falam sobre os problemas que possam surgir, observam e escrevem o objeto que estão a construir, relatando a forma como o fizeram, os materiais que utilizaram.

Reportando-nos à realidade portuguesa, segundo o Ministério da Educação, no documento intitulado Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar (1998) é ao longo da educação infantil que “as crianças desenhavam, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, etc. Leem para adquirir informações, escrevem e cantam

canções relacionadas com o que andam a pesquisar, utilizando a maior variedade possível de linguagem gráfica” (Ministério da Educação, 1998 :145).

Pensando nisso, a linguagem escrita deverá fomentar o interesse das crianças nessa idade em relação a leitura e escrita, explorando em livros, coleções, produzindo e elaborando grelhas, notas, registros de observação das atividades realizadas pelo grupo.

Em linhas gerais, a linguagem escrita entra, nesta metodologia de trabalho de forma contextualizada dentro dos projetos que fazem parte da aprendizagem que se quer global e integrada.

CAPÍTULO III- LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este capítulo foca a problemática da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar, e qual a sua relevância nessa etapa do desenvolvimento da criança.

No decorrer desse capítulo, levantamos a discussão de como abordar atividades que envolvam as competências necessárias para aquisição da linguagem escrita de forma prazerosa, lúdica, e motivadora para as crianças.

São analisadas as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar que, como já referenciado anteriormente, são um importante referencial para o trabalho dos/as educadores/as, no sentido de se compreender o que nelas é preconizado acerca da linguagem escrita, além da relevância da consciência fonológica nesse processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.

III.1. A Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar

Ainda antes de entrar na pré-escola a criança confronta-se com experiências e ações sociais que a colocam em contacto com a simbologia da linguagem escrita. Ao ver a mãe e/ou o pai escrever a lista de compras ou quando observa o pai, mãe ou irmãos, a digitar uma mensagem no celular, escrever um bilhete, a criança começa a perceber que a escrita é importante para a comunicação e a perceber o significado das diferentes situações. Ela revela, também desde cedo, interesse por histórias e pelo significado das letras, começando, assim, a compreender o processo da alfabetização (Melo, 2014).

Em uma sociedade em que a escrita é tão valorizada, o contato das crianças com a cultura letrada acontece cada vez mais cedo e, muitas vezes, a alfabetização é apresentada como um objetivo de aprendizagem já na Educação Pré-Escolar.

Considerando, pois, o desafio de levar em conta as especificidades do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, a criança como sujeito ativo, a área educacional se depara com questões referentes ao *quê* e ao *como ensinar*, em instituições educativas voltadas para a primeira infância. Qual seria a especificidade do trabalho com a linguagem escrita na pré-escola? Qual é a função da Educação

Pré-Escolar no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o papel da linguagem escrita na formação de leitores? Que práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas junto as crianças em relação a leitura e escrita? Como planejar e executar situações de aprendizagem com o objetivo de promover a inserção das crianças na cultura letrada? Este estudo não visa responder a todos esses questionamentos, mas levantar uma reflexão acerca desses diferentes aspectos necessários e tão relevantes na Educação Pré-Escolar.

Além disso, colocar estas questões não significa que estejamos a defender que se deve promover a escrita formal em contexto de pré-escola. Ler e escrever são atividades que envolvem muito mais do que simplesmente a capacidade para (des)codificar letras em sons. A Educação Pré-Escolar é, por excelência, um espaço educativo que potencia o desenvolvimento global das crianças (Vasconcelos, 2000) em diferentes domínios de competências. Competências de linguagem escrita estão previstas nas OCEPE na área de Expressão e Comunicação. Cabe, pois aos educadores criar um ambiente educativo e organizar atividades que permitam às crianças explorar e viver situações promotoras do desenvolvimento dessas competências.

Esta perspectiva entronca na teoria de Vygotsky (1998) que postula que toda criança carrega uma pré-história da escrita de sua cultura e que tal escrita, quando usada como objeto escolar, deve ter significado para os indivíduos, sendo incorporada a ela uma tarefa essencial e relevante para suas trajetórias. Segundo esse autor, as práticas educativas devem estar relacionadas com a realidade dos educandos, permitindo que eles conheçam e compreendam os diversos usos da linguagem escrita. Como sublinha,

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1998:139).

Como referimos, abordar a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar não significa fazer uma propedêutica da escrita convencional, mas sim proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento de competências de raciocínio, argumentação, ritmo, lateralidade, realizar desenhos, registros de situações, dentre outros. Entendemos, pois, que a educação infantil não é um espaço de antecipação

de conteúdo do ensino fundamental, porém consideramos pertinente trabalhar de forma lúdica com a linguagem escrita apresentando a criança diversas práticas onde a leitura e a escrita se fazem presentes, fazendo-a refletir acerca da língua e seus elementos, fazendo-as pensar sobre a própria língua.

Para Luize (2016), o desafio enfrentado pela Educação Pré-Escolar está em como estruturar uma proposta pedagógica que contemple as especificidades do segmento e as características e demandas das crianças nessa faixa etária, inserindo na rotina diária situações comunicativas em que a linguagem escrita esteja presente e, ao mesmo tempo, se torne objeto de reflexão.

O trabalho com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar traz polêmicas e debates que geram divergências entre diversos teóricos, mas também traz um ponto em comum, que é relacionado com a ideia de que a aprendizagem da linguagem escrita se faz por meio da ludicidade (Mata, 2008; Baptista, 2010; Ministério da Educação, 2016). É por meio das brincadeiras que a criança se descobre a si própria, os outros e o mundo ao seu redor, além de desenvolver a criatividade, a expressividade e as múltiplas linguagens: os gestos, as expressões faciais, a manipulação de objetos e materiais, o desenho, a dança, a música, etc. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem possibilitar a organização de espaços, tempos e situações para o brincar, assim como a disponibilização de artefatos, acervos e objetos, criando maneiras lúdicas que proporcionem a vivência plena da infância que estimulem a aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

O brincar e a participação em situações nas quais a escrita é central para a interação e para o alcance de um propósito compartilhado são atividades fundamentais na pré-escola. A criança participa com interesse em jogos e em brincadeiras que envolvem a linguagem escrita e que, para o educador têm finalidade pedagógica. Quando o educador instiga a criança com perguntas provocadoras que a ajudam a refletir sobre hipóteses que ela faz a respeito dos usos da escrita e da representação da fala pela escrita, a criança fica tão interessada e curiosa para procurar respostas, que isso é lúdico, lúdica é toda atividade que responde a interesses e satisfaz curiosidades (Nowack, 2015).

Em harmonia com estas ideias, também Baptista (2010), reconhece ser preciso proporcionar um trabalho mais amplo do que simplesmente desenvolver

competências para a escrita. Respeitar a infância é propor um trabalho que possibilite à criança o contato com os textos a partir da leitura, comentários, comparações, registros escritos da educadora enfim, envolver a criança na cultura letrada, trabalhando com literatura sem perder de vista a imaginação, ludicidade, interações pessoais, enfim, as atividades significativas que garantem o direito de ser criança.

Como referimos, entendemos que na Educação Pré-Escolar, trabalhar a linguagem escrita não deve significar alfabetizar, mas sim proporcionar à criança formas expressivas de contato com o escrito por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, leitura mediada de livros literários, contação de histórias, vivenciando práticas de leitura e escrita que promovam a percepção das relações entre o falar e o escrever, de modo a favorecer a atribuição de significados para os textos presentes no cotidiano escolar. Para isso, é fundamental sempre respeitar o direito de ser criança de toda criança.

Segundo Luize (2016) é preciso que o educador amplie seu olhar para a própria rotina diária, enxergando situações nas quais os diferentes campos de experiência podem convergir.

Uma outra questão polêmica que encontramos em relação à abordagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar é a ideia de que a criança precisa estar mais adiantada para se preparar para o ingresso no ensino formal, na educação escolar. Para os pais e para a sociedade em geral, as expectativas sobre a educação das crianças são as de que se alfabetize o quanto antes, devido a diversos fatores como a possibilidade de reduzir gastos na educação, a preparação para mercado de trabalho e a expectativa de sucesso escolar e financeiro (Gonzalez, 2004).

Nesta ordem de ideias, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar deve ser pensado à luz das especificidades da infância, as suas características, considerando a sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira (Baptista, 2010).

III.2. Consciência fonológica

Aprender a escrever em um sistema de escrita alfabética é uma tarefa muito complexa, pois requer mecanismos perceptivos, cognitivos, linguísticos, motivacionais e até conhecimento de mundo (Barbosa, Medeiros, & Vale, 2016).

Estudos recentes apontam que o uso de estratégias que ajudem as crianças a desenvolver habilidades de manipulação consciente da linguagem oral, ou seja, estratégias de consciência fonológica, ajudam no processo de entendimento e aquisição da linguagem oral (Coutinho, Vale & Bertelli, 2003; Maluf, 2005).

Esta é uma dimensão tida em consideração nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), onde se enuncia que a consciência fonológica é

a capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras. Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo a criança, uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos (p. 68).

No mesmo documento pode ainda constatar-se que, essas capacidades devem ser promovidas criando oportunidades de jogos para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstituição de palavras, exploração de situações em que há repetições de palavras ou som, através de histórias, conversas, canções; proporcionando ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava língua e cantar canções (Ministério da Educação, 2016). A este propósito, também Ribeiro e Brito (2017), referem que utilização das rimas, trava língua, parlenda, poesias, canções populares, enfim, os jogos de linguagem e as diversas brincadeiras presentes na cultura infantil são sumamente recomendadas como auxiliares no desenvolvimento da linguagem escrita e na formação leitora. Corroborando com essas ideias, Sim-Sim (1998) sugere que a prática de rimas, recitação de poesias, exercícios lúdicos de segmentação ou soletração, como pedir que indique quantas sílabas tem uma palavra, que repita a palavra, ou que indique palavras que começam (aliteração) ou terminam (rima) com determinada sílaba, são atividades de nível pedagógico que ajudam a criança a desenvolver a consciência silábica.

Ou seja, é reconhecido que o desenvolvimento desta competência proporcione a capacidade de refletir sobre os sons os quais compõem a fala e sua organização na formação das palavras (Barbosa, Medeiros & Vale, 2016).

Em harmonia com esta perspectiva também Sim-Sim (1998) considera a consciência fonológica como o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição do sistema de sons dessa língua. Para aprender a ler e escrever em uma língua alfabética é necessário, portanto, compreender as regras do princípio alfabético da escrita, ou seja, compreender que utilizamos grafemas (letras) que representam fonemas (sons) e os elos entre esses fonemas e grafemas. O reconhecimento por parte da criança de que a fala é segmentada em palavras e que estas palavras podem ser segmentadas em unidades menores, as sílabas, e que as menores unidades de som são os fonemas, é um elemento facilitador da alfabetização (Maluf, 2005; Santos & Maluf, 2010).

Com efeito, estudos têm evidenciado que o desenvolvimento da consciência fonológica se relaciona diretamente e parece ser preditor de maior facilidade na aprendizagem da linguagem escrita. Os aprendizes que têm mais desenvolvida a consciência fonológica encontram maior facilidade no processo de alfabetização (Barrera & Maluf, 2003; Maluf, 2005; Adams et al 2006; Santos & Maluf, 2010).

Em síntese, na perspectiva dos autores convocados, são vários os benefícios que a consciência fonológica pode proporcionar as crianças em idade pré-escolar. Por isso, proporcionar nessa etapa formativa ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança, são estratégias que podem ajudar no desenvolvimento da linguagem das crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Além disso, a implementação de programas de treinos relativos a consciência fonológica durante a Educação Pré-Escolar facilita o processo formal da aprendizagem da linguagem escrita.

III.3. Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar em Portugal: o que enunciam sobre a linguagem escrita?

Um dos principais instrumentos de gestão curricular, no âmbito da Educação Pré-Escolar, emanados pelo Ministério da Educação em Portugal, considerado documento de referência são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016). Este documento oficial, decorrente da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, é considerado quadro de referência de grande importância para todos/as os/as educadores/as.

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o/a educador/a nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Foram desenvolvidas com a preocupação em elaborar uma proposta que considerasse e respeitasse a tradição pedagógica existente em Portugal no domínio da Educação Pré-Escolar, e ainda pela intenção de que o documento que viesse a ser organizado não conduzisse a uma uniformização de práticas (Coelho, 2004).

Nas OCEPE podemos encontrar orientações globais para a ação profissional dos/as educadores/as relativamente à interligação das várias etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular) que caracterizam a prática pedagógica, demarcando a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade exige que o educador reflita e analise criticamente a sua intervenção e considere a criança um ser competente e construtor das suas aprendizagens e saberes, de forma a compreender e agir no contexto sociocultural que a rodeia, desenvolvendo atividades predominantemente espontâneas e lúdicas.

As OCEPE destinam-se a apoiar a construção e gestão dos currículos na pré-escola, de acordo com cada contexto social, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipe educativa do estabelecimento / Agrupamento (Ministério da Educação, 2016).

É importante referir que as OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas em articulação umas com as outras. São elas agrupadas em: área de Formação Pessoal e Social (aborda a forma como a criança constrói a sua identidade, afetividade e relacionamento com os outros;

corresponde à aprendizagem e desenvolvimento de espírito crítico, a reflexão dos valores cívicos, morais, espirituais, componentes importantes para a intervenção no meio sociocultural); área de Expressão e Comunicação (integra vários domínios que estão estreitamente relacionados porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos e linguagens que são meios de relação com os outros, de recolha do mundo interior e do mundo que rodeia a criança – domínio da educação motora, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática); área do Conhecimento do Mundo (integradora de diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia) (Ministério da Educação, 2016). Para esse trabalho nosso foco será o domínio da linguagem escrita, na área de Expressão e Comunicação.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal (Ministério da Educação, 2016).

O/a educador/a tem um papel fundamental nesta área pois deverá:

(...) proporcionar o contato com diversos tipos de textos escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio. (Ministério da Educação, 2016:71)

A abordagem à escrita é adotada, segundo as OCEPE, como conteúdo curricular a ser desenvolvido na pré-escola, numa perspectiva de literacia, com carácter transversal, tendo em atenção as relações intrínsecas entre escrita e oralidade (Marques, 2005), ou seja, a linguagem escrita deve ser abordada no contexto da Educação Pré-Escolar transversalmente com as outras áreas, realizando assim um trabalho interligado e não isolado, de treino motor.

Dionísio e Pereira (2006) também alertam sobre a questão do acesso a linguagem escrita das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar não ser visto como uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas como uma forma de

facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita, envolvendo as crianças em atividades informais de literacia.

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações.

As OCEPE não se tratam de uma introdução formal e clássica a leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita, isto é, de entender a abordagem a escrita

numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (Ministério da Educação, 2016: 69)

Com este documento, os/as educadores/as finalmente são levados a perceber que é importante que os ambientes de educação de infância favoreçam a emergência de concepções sobre a literacia e que muitas coisas que acontecem hoje em dia nas pré-escolas portuguesas são o resultado destas orientações oficiais, quando se trata de tornar estas orientações gerais em ações concretas na sala, é a investigação que se tem desenvolvido nas universidades que melhor orientações oferece a estes profissionais da educação (Dionísio & Pereira, 2006).

Além disso, o/a educador/a precisa estar atento/a às suas práticas e contextualizá-las de acordo com seus objetivos. A intencionalidade de suas práticas, permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. É enorme a responsabilidade do/a educador/a em desenvolver uma prática pedagógica com uma determinada intencionalidade educativa, fazendo emergir um currículo e uma gestão curricular contextualizados. Destinando-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim "uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo" (Ministério da Educação, 2016: 14).

Portanto, é fundamental que o/a educador/a seja observador, sensível, curioso, criativo e dinamizador de contextos educativos que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e de todas as crianças que estão à sua responsabilidade, sendo que todas as opções metodológicas devem conduzir a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a intencionalidade educativa e reflexão/ação do/a educador/a (Moniz, 2009).

Por isso a relevância desse trabalho na intencionalidade de se fazer refletir sobre as práticas educativas e os programas utilizados por esses profissionais, a fim de melhor desenvolver as competências de linguagem escrita pelas crianças, trazendo para a Educação Pré-Escolar saberes cada vez mais diversificados e atuais, o que acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tendo em conta as características dos diferentes contextos socioculturais.

É cada vez mais importante que a ação do/a educador/a seja mais direcionada e planificada. Que eles reconheçam a importância das habilidades metafonológicas para o processo de aquisição da linguagem escrita, e consequentemente, desenvolvam práticas de ensino a fim de que as crianças compreendam o carácter segmental da linguagem e a relação entre letra e som.

Em síntese, parece pois, depreender-se que as OCEPE não preconizam uma introdução formal e clássica da leitura e escrita, mas, sim, visam facilitar um entendimento de uma abordagem à escrita “numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 2016: 69).

Com este documento, os educadores são levados a perceber que é importante que os ambientes de educação de infância favoreçam a emergência de concepções sobre a literacia nas crianças em idade pré-escolar. Para esta compreensão muito tem também contribuído a investigação que se tem desenvolvido nas universidades (Dionísio & Pereira, 2006).

CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

Este capítulo centra-se nos aspectos metodológicos desta investigação. Nele apresentam-se os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. São também revelados os cuidados que o investigador deve ter no percurso de sua investigação, de forma a respeitar os intervenientes e salvaguardar a autenticidade dos seus resultados.

A aceção metodológica adotada nesta investigação é o estudo de caso qualitativo. As principais técnicas de recolha de dados são a observação participante e a entrevista semiestruturada.

IV.1. Paradigma de investigação de natureza qualitativa com recurso ao estudo de caso

Os paradigmas, segundo Santos (2007), são definidos enquanto um conjunto de crenças que guiam a ação e cujos conteúdos podem dizer respeito a diferentes âmbitos: questões ontológicas (a natureza do conhecimento ou da realidade); questões epistemológicas (natureza das relações entre conhecedor e conhecimento); questões metodológicas (a forma como o conhecedor olha para o conhecimento).

Para Bogdan e Biklen (1994) um paradigma consiste

num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação (...) seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica, os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. (p. 52)

É no quadro dos diversos paradigmas de investigação que se encontra, portanto, uma fundamentação filosófica, sobretudo, na fundamentação epistemológica (assente em determinados conceitos de verdade e de ciência) que justifiquem as escolhas ao nível das teorias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação (Amado, 2014).

Diante dessas questões, esse estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico interpretativo, assente numa visão holística, uma vez que um dos pontos centrais nessa investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, perspectivas, concepções – que os/as educadores/as de infância têm acerca do trabalho que desenvolvem (Amado, 2014). O interesse é sobretudo a compreensão dos significados que os atores atribuem às ações em que se empenham, passando a olhar mais para o processo do que para o produto, características de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Merriam, 1998).

Segundo Triviños (1987) a abordagem qualitativa trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção dos fenômenos dentro do seu contexto.

Corroborando com essa ideia, Gil (2008) considera que o uso desse tipo de abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada.

A investigação qualitativa segundo Denzin e Lincoln (1998) envolve uma perspectiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objeto de estudo. Isto implica que os investigadores qualitativos estudem a realidade no seu contexto natural, procurando dar-lhe sentido, interpretando os fenômenos de acordo com os significados que têm para os processos envolvidos.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento. Ela supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo.

Em termos gerais, poder-se-á considerar que a metodologia qualitativa se caracteriza pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção da teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000; Yin, 2001).

A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. E esse é o nosso interesse com este trabalho, tentar perceber como os/as educadores/as entendem o trabalho da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar.

Dentro da abordagem qualitativa, optámos pelo **estudo de caso** que, segundo Ponte (2006) visa conhecer uma entidade bem definida no seu contexto real, com objetivo de compreender em profundidade o *como* e os *porquês* dessa entidade, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. Ou seja, usa-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria.

Já segundo Yin (2001), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenómenos pesquisados.

Ainda segundo o mesmo autor, o estudo de caso pode ser restrito a um ou a várias unidades, caracterizando-se como único ou múltiplo. Tais unidades poderão ser definidas como indivíduos, organizações, processos, programa, dentre outros.

Stake (1999:11) define estudo de caso como "o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes".

Para Gil (2008: 49-50) estudo de caso é "caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados".

No estudo de caso, a intenção do pesquisador vai para além do conhecimento dos valores intrínsecos do caso, visando conceitualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar, contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso em estudo (Amado, 2014).

Quanto aos propósitos e a abordagem metodológica encontra-se alguma variedade de classificação dos estudos de caso.

Merriam (1998) caracteriza os estudos de caso consoante os seus objetivos: descritivos (procuram dar informação rica, completa, pormenorizada do fenómeno em estudo), interpretativo (assentado na descrição igualmente rica, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados), avaliativos (tem como finalidade primeira formular julgamento e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) podemos fazer estudos de caso de: organização numa perspectiva histórica (incidem sobre uma população específica durante um determinado período e procura conhecer o seu desenvolvimento), de observação (habitualmente assentam no uso da observação participante de um local específico dentro da organização), história de vida (envolve a possibilidade de se elaborar um estudo de caso com base sobretudo nas características do sujeito potencial).

Ainda em relação aos diferentes tipos de estudo de caso, Stenhouse (1994) identifica quatro estilos possíveis: etnográfico (estudo em profundidade de um único caso, através da observação participante, apoiada pela entrevista, não foca diretamente as necessidades práticas dos atores, mas preocupa-se com as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam); avaliativo (sentido de facilitar informação útil aos educadores ou aos decisores políticos que permita ajuizar do valor de políticas, programas, dentre outros); educacionais (preocupação do investigador é a de contribuir para o desenvolvimento do caso através do *feedback* de informação que pode guiar a revisão e refinamento da ação).

De acordo com os argumentos explicitados, um estudo de caso pode assumir formas e finalidades diferentes, como também admitir múltiplas abordagens metodológicas. Para esse trabalho optou-se por desenvolver um estudo de caso descritivo, de observação e cariz etnográfico, na medida em que se enfatiza um processo sistemático de observação, detalhe, documentação e análise de um processo de forma a compreender-se o seu modo de vida no seu contexto natural. (Vasconcelos, 2000; Stake, 1999). O desenvolvimento do estudo de caso de natureza eminentemente qualitativa implica uma imersão prolongada do investigador no terreno

e o estabelecimento de interações como os atores do caso. Isso vai permitir ao investigador compreender os atores, as suas atitudes, intenções e percepções.

IV.2. Técnicas de recolha de informação

Os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais numa investigação uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade dessa investigação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008:186) os procedimentos e instrumentos de pesquisa dependem “dos objetivos da investigação, do modo de análise e das características do campo de análise”. Além disso, esses autores afirmam que a recolha de dados é o processo para obter informações de diversas fontes de modo a permitir passar de um nível de conhecimento de uma situação para outro.

Nesta linha de pensamento, optou-se nesta investigação por selecionar enquanto técnicas de recolha de dados a **observação participante** e, consequentemente, o registo de notas de terreno, a **entrevista semiestruturada**. Salienta-se, ainda, que as opções efetuadas procuram, essencialmente, enriquecer a investigação e melhor compreender as ações dos participantes.

IV.2.1- Observação participante

A observação é um processo sistemático através do qual um especialista recolhe informações relacionadas com o problema que se propõe investigar. Neste processo intervêm as percepções do sujeito que observa e as suas percepções acerca do que foi observado (Gomes, Flores & Jiménez, 1999).

Para Gil (2008: 100) "a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano". Na perspectiva deste autor segundo os meios utilizados, a observação pode ser, ou não, estruturada (existe um roteiro de observação), e segundo o grau de participação do observador, pode ser participante, ou não participante. A observação participante consiste na participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada; neste caso o observador assume o papel de um membro do grupo). No

caso da observação não participante o investigador é somente um observador de toda a situação, e não participa ou interfere em nada (Gil, 2008).

Segundo Ponte (2006), a observação participante procura conhecer os processos, dinâmicas e perspectivas dos intervenientes numa dada situação. Esta visão está em linha com a perspectiva de Gomez, Flores e Jiménez (1999), ao reconhecerem que os olhos e os ouvidos são instrumentos essenciais para os investigadores qualitativos, proporcionando uma representação da realidade. Também através da observação criam-se momentos de excelência para a reflexão sobre a própria ação. Através dela pode-se ir para além da descrição do que se observa, uma vez que a observação atenta permite a interpretação de fenómenos sem, todavia, descuidar a atribuição de significados dos participantes do estudo.

Também Bogdan e Biklen, (1994) sustentam que a observação participante é caracterizada pela inserção do investigador no contexto, com os sujeitos, permitindo assim uma observação, escuta e análise de todas as interações estabelecidas, pelo que é intenção do investigador “(...) compreender o significado que os acontecimentos e interações tem para pessoas vulgares, em situações particulares” (p. 53).

Trata-se de uma técnica privilegiada no sentido em que, intencionalmente, permite ter uma atenção pormenorizada às dinâmicas do contexto e dos sujeitos possibilitando a aquisição de informações relevantes, visualização de comportamentos e atitudes, bem como a escuta de discursos e interações.

Tuckman (2000) refere que o aspecto mais crítico da observação é olhar tentando aprender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo que se está a olhar.

Esta técnica permitiu-nos observar o trabalho das educadoras, percebendo assim, as suas formas de trabalho no que tange ao aspecto do desenvolvimento da linguagem escrita. A observação foi realizada em três salas de um Jardim de Infância de uma escola pública em um Agrupamento de escolas da região do grande Porto. A observação teve duração de 3 meses (outubro, novembro e dezembro de 2018), e foi realizada passando uma semana em cada sala a fim de observar a conduta dos/as educadores/as, num regime de rotatividade pelas 3 salas.

Após a realização das observações, os dados recolhidos foram registados em notas de terreno. Estas são para Bogdan e Biklen (1994:150) como um “relato

escrito daquilo que (se) ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

As notas de terreno se apresentaram como um importante instrumento de recolha de dados, tornando-se uma pertinente fonte de reflexão. Elas permitiram, a partir dos momentos de observação refletir e compreender as diversas ocorrências no campo de pesquisa. Tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, as notas de terreno devem focar as imagens e observá-las através de palavras do espaço, tempo e interações como também o ponto de vista do observador, além de serem consideradas um dos dados mais importantes na pesquisa educativa.

Não existiram guias para condução da observação, sendo que esta se desenvolveu com base nos objetivos da pesquisa e visou a descrição pormenorizada das atividades realizadas e conversas em sala, ou fora dela com os/as educadores/as. Partindo desse pressuposto, as notas de terreno foram organizadas por dia de observação em cada sala, e foram alvo de registro episódios relevantes para este trabalho e que possuíam consonância direta com os objetivos dessa investigação, uma vez que no dia a dia de sala há muitas rotinas repetitivas que não são relevantes e não se relacionam com os objetivos em questão.

IV.2.2. Entrevista semiestruturada

Quando se observa considera-se também necessário entender à relação entre o que se diz e o que se escreve, assim como, entre o que se diz fazer e o que de fato se faz. Por isso, como técnica complementar, e com objetivo de conhecer melhor as referências e modelos pedagógico que sustentam o trabalho dos/as educadores/as que aceitaram colaborar nesta pesquisa, e tentar perceber qual a intencionalidade na realização das atividades observadas (o que se faz, porque se faz, como se faz e quem o faz), optamos também, como se referiu, por recorrer à entrevista semiestruturada (Tuckman, 2000). Estas foram realizadas no final do período de observação aos/às educadores/as cujo trabalho acompanhamos. Para isso, concebemos um guião de entrevista que contempla perguntas sobre: percurso educacional dos/as educadores/as, referências pedagógicas(s) utilizada(s),

estratégias/atividades a que recorrem para o desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras (Anexo I).

Segundo Amado (2014), a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. É uma técnica amplamente usada na investigação qualitativa com o propósito de obter informação sobre as questões relevantes para os objetivos da investigação. A principal tarefa da entrevista é perceber o significado do que é dito pelo entrevistado.

Em concordância com Amado também Coutinho (2014) e Morgado (2012) consideram que a entrevista constitui uma poderosa técnica de recolha de informações, uma vez que permite uma interação direta de informação entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando desta forma conseguir a obtenção de dados que outras técnicas poderiam não permitir.

As entrevistas podem ser classificadas de diferentes modos. Segundo Amado (2014), podem ser: estruturadas (centram-se geralmente num tema determinado e restritivo, com perguntas programadas e previamente elaboradas); semiestruturadas (as questões derivam de um guião, onde se define e regista, o essencial que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de respostas ao entrevistado por não haver uma imposição rígida de questões, permite ao entrevistado discorrer sobre o tema, salientando que lhe for mais relevante); e não estruturadas (partem de uma noção de grande complexidade do comportamento humano pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras de investigação; as perguntas derivam da interação, não existindo qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se a lógica do discurso do entrevistado).

O tipo de entrevista escolhida para esse trabalho foi a entrevista semiestruturada, pois acredita-se que este tipo de entrevista permite ao entrevistador, tanto quanto possível, segundo Quivy e Campenhoudt (2008) dar liberdade ao entrevistado para que este possa falar abertamente, com as suas palavras, como desejar e pela ordem que lhe convier, cabendo apenas ao investigador esforçar-se por encaminhar a entrevista aos objetivos da investigação cada vez que o entrevistado

deles se afastar e por colocar as perguntas nas quais o entrevistado não chega por si só no momento mais apropriado aos objetivos.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados, para posterior transcrição e análise, salvaguardando-se os critérios de anonimato e de confidencialidade dos dados.

IV.3. Análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 225) "a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido". Corroborando esta visão, Gil (2008) considera que a análise dos dados tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. É o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu, leu, ou seja, é o processo de formação de significado.

No caso da pesquisa que neste documento se dá conta, após a recolha de todo o material empírico, procedemos ao seu tratamento. De entre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa (Merriam, 1998), a escolhida foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Esta técnica permite classificar as diversas componentes em conjuntos segundo critérios com sentido, por se tratar de "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2011:9), na busca de uma organização sistemática do material recolhido, com o objetivo de aumentar a sua compreensão e se conseguir apresentar e conjugar tal material. Deste modo, permite "identificar o que está sendo dito a respeito de uma determinada comunicação verbal ou não verbal ou de um determinado tema que se propõe investigar" (Bardin, 2011: 140).

Em proximidade com Bardin (2011), também Bogdan e Biklen, (1994: 205) argumentam que esta análise envolve "o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos

aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido”.

Neste seguimento, decide-se o tipo de categorização que se pretende efetuar, designadamente as categorias, os indicadores e as unidades de registo temáticas uma vez que a análise por categorias se dá através do desmembramento do texto em categorias através de agrupamentos similares (Bardin, 2011).

Deste modo, a tipologia de categorização utilizada procura fazer análise de conteúdo por temáticas através da criação de categorias que albergam unidades de registo (Esteves, 2006).

Após a realização dessa análise das entrevistas, procuramos discutir os temas abordados com as observações realizadas e as reflexões das notas de terreno, a fim de tentar responder as questões de partida e aos objetivos propostos para esse trabalho, trabalho que consta do capítulo V.

IV.4. Questões éticas

Os investigadores normalmente devem-se preocupar com a integridade dos casos, seu objeto de estudo e com as finalidades da investigação, por isso são cruciais a identificação do contexto apropriado, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo (Amado, 2014). Nesse sentido, este trabalho foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Parecer Ref^a 2018/11-6) (Anexo II).

Para que o trabalho pudesse ser realizado foi solicitado previamente uma autorização à diretora do Agrupamento (Anexo III) e foi também pedida autorização aos/às educadores/as da instituição, através do Termo de Consentimento Esclarecido (Anexo IV). O projeto de investigação foi previamente apresentado aos/às três educadores/as de infância que foram convidadas a participar do estudo, dando-lhes a conhecer, de forma clara, os objetivos e métodos de recolha de dados que lhes foram também entregues em documento (Anexo V).

Os/as educadores/as foram ainda esclarecidos/as sobre a possibilidade de, a qualquer momento, poderem desistir do estudo sem nenhum prejuízo para os

mesmos. Foi-lhes também explicado que todo o material recolhido será para fins exclusivos da pesquisa (gravação da entrevista, notas de terreno) e que lhes seria devolvido as transcrições das entrevistas pela investigadora para que pudessem aferir a fiabilidade das informações.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IV), que foi previamente lido e esclarecido pelo investigador aos participantes a fim de tirar todas as dúvidas em relação à sua participação na pesquisa.

Os/As educadores/as e a própria instituição não serão mencionadas no trabalho escrito, sendo utilizada a seguinte codificação: Educador 1 (E1), Educador 2 (E2) e Educador 3 (E3) a fim de salvaguardar os direitos de anonimato e confidencialidade.

Foi feito também um pedido de consentimento informado aos pais das crianças (Anexo VI), no qual se esclarece sobre os objetivos do estudo e se solicita a sua autorização para que a observação possa ser realizada na sala que os seus filhos frequentam. Os/As educadores/as apresentaram a investigadora às crianças que lhes explicou o motivo de sua presença ali e lhes solicitou o seu consentimento para permanecer na sala e acompanhar as suas atividades, o que foi consentido pelas crianças.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo aborda a apresentação e interpretação/discussão dos dados e a apresentação dos resultados.

Iniciamos com uma breve descrição e caracterização do contexto onde essa pesquisa foi realizada, tomando cuidado em não identificar a instituição para que os/as educadores/as do presente estudo permanecessem em anonimato, conforme estabelecido e acordado no Termo de Consentimento Informado.

Posteriormente, descrevemos os procedimentos realizados para análise dos resultados, suas dimensões de análise e suas categorias.

Seguidamente, discorreremos, em subcapítulos específicos seguindo o sistema categorial identificado e fazendo a discussão com base no referencial teórico mobilizado.

V.1. Caracterização do contexto de investigação

A instituição onde este estudo foi realizado situa-se na região norte de Portugal, num concelho do distrito Porto. Mais especificamente, o estudo foi realizado num Jardim de Infância da rede pública que integra um Agrupamento de Escolas. Este foi criado em 2003/2004, e abrange três freguesias. Integram esse Agrupamento 11 escolas, sendo dessas: 1 escola dos 2º e 3º ciclo, que é também a sede do Agrupamento; 1 Jardim de Infância; 1 escola do 1º ciclo e 8 escolas do 1º ciclo com Jardim de Infância integrado.

A escola onde este estudo foi realizado possui uma oferta educativa que abrange 1º ciclo do ensino básico e o Jardim de Infância.

Optámos por não identificar a instituição onde o trabalho foi realizado, a fim de se preservar o anonimato dos/as educadores/as participantes deste estudo, uma vez que todos/as educadores/as de infância da instituição participaram deste trabalho, sendo fácil assim identificá-los/as.

A escola onde este trabalho foi realizado, é uma escola de tipologia P3, constituída por 13 salas de aula (3 destinadas à Educação Pré-Escolar e 10 ao 1º Ciclo do Ensino Básico).

O Jardim de Infância, contexto do estudo, tem capacidade para atender 75 crianças, sendo frequentado no ano de 2018/2019 por 65 crianças. Em relação aos recursos humanos fazem parte: 1 diretora, corpo docente com 3 educadoras de infância, 3 assistentes operacionais, 2 animadoras.

Quanto ao espaço físico do Jardim de Infância, existem 3 salas de atividade, situadas na rés-de-chão, devidamente equipadas e adequadas a este nível de formação; 2 conjuntos de casas de banho (uma feminina e outra masculina) com sanitas independentes, lavatório; e 2 casas de banho para adultos. O 1º Ciclo, funciona no andar de cima e parte no rés-de-chão.

A escola tem ao dispôr de todas as salas do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico um gabinete destinado à coordenação da escola, sala dos professores, refeitório comum à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo, uma biblioteca, um polivalente desportivo equipado para atividades físicas, além de uma área externa de pátio que circunda toda a escola, uma área de parque infantil com brinquedos de *play ground* com piso revestido de borracha, uma área arborizada e chão de terra, além de uma pequena horta.

Como se referiu, foram as 3 as salas de Educação Pré-Escolar observadas da escola referida. As turmas têm em média de 20 a 25 crianças, do sexo masculino e feminino, nas idades de 3, 4, 5 anos. As educadoras participantes deste estudo eram todas do sexo feminino. Normalmente cada educadora tem a ajuda de uma auxiliar, mas que não ficam o tempo todo na sala com a educadora, pois as mesmas também possuem outras funções a cumprir.

Observamos também nessas salas a presença de crianças com necessidades educativas especiais (autismo, paralisia cerebral moderada), que são acompanhadas por um professor de educação especial. Estas estão muito bem incluídas no grupo e as educadoras têm sempre um olhar diferenciado e atento para com essas crianças.

As salas estão organizadas por áreas de interesse: área da biblioteca, plasticina, construção, pintura, desenho, ciências, matemática, faz-de-conta, jogos de mesa. Em todas as salas há um espaço no tapete, onde se reúnem as crianças com a educadora para rodas de conversa, contação de história. Além disso as salas também disponibilizam mesas, normalmente agrupadas em pequenos grupos para outras atividades. Somente em uma das salas, as mesas são dispostas todas no

centro da sala formando uma grande mesa, onde as crianças normalmente se reúnem em volta dela para atividades e assembléias, embora não caibam todas as crianças em volta dessa grande mesa, o que, por vezes, gera alguma confusão e desconforto por parte das crianças.

V.2. Procedimentos seguidos na análise dos dados

Como se referiu, os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo e seguindo-se as etapas propostas por Bardin (2011). Assim, as entrevistas, depois de previamente transcritas – Anexo VII; e notas de terreno – Anexo VIII, foi realizada uma leitura flutuante de todo o material com o intuito de criar familiaridade com o mesmo. Algumas hipóteses e objetivos foram traçados nessa etapa, além da sistematização de algumas ideias colocadas pelo quadro conceitual.

Seguidamente, demos início à exploração do material, onde identificamos e definimos as categorias de análise. Na etapa de exploração do material também foi realizada a análise textual, que é distinta da leitura flutuante por ser uma leitura com profundidade, que busca compreender cada conteúdo a partir de cada frase ou palavra encontradas nos textos selecionados como importantes segundo os objetivos da pesquisa (Bardin, 2011).

Também como prática de análise textual, foi anotado ao lado de cada mensagem as ideias centrais de cada uma. A análise textual é um procedimento anterior ao processo de codificação e categorização, mas é por meio dela que vão despontando os sintagmas que comporão as unidades de contexto (Bardin, 2011). A etapa seguinte, foi a codificação e resultou na definição das unidades de registro e das unidades de contexto, das categorias e dos temas.

Assim, o texto das entrevistas e notas de terreno foram recortados em unidades de registro (frases, parágrafos) e agrupadas tematicamente em dimensões e categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Por esse processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala das entrevistadoras, mas também buscar-se outra significação ou outras mensagens ocultas (Bardin, 2011).

Cada conjunto de unidades de registro foi então colocado numa determinada categoria ou subcategoria para então ser analisado, de forma a compreender-se em que sentido aponta a informação nele contido, procurando-se detectar as principais tendências de respostas, comportamento ou percepções encontradas e relacionadas as conclusões decorrentes da análise dos diferentes ficheiros. Foram identificadas 5 categorias, que foram organizadas em 3 temas. Tudo isso foi reinterpretado com base no referencial teórico de base à pesquisa, permitindo concretizar as análises de conteúdo.

A definição de categorias, as codificações, bem como o tratamento dos dados foram realizados como recurso ao programa do Nvivo11.

Após a codificação e identificação das categorias foi realizada a última etapa da análise de conteúdo que é o tratamento dos dados, a construção de inferências e interpretação dos resultados, momento de análise reflexiva e crítica, onde ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais. Essa etapa consistiu em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (Bardin, 2011). Os discursos das educadoras foram codificados com as letras EE1 (entrevista educadora 1), EE2 (entrevista educadora 2), EE3 (entrevista educadora 3) e os registos de observação / notas de terreno com as letras NT, seguida da data e página em anexo em que se encontra.

V.2.1. Dimensões e categorias de análise

Como já se referiu, foi realizado um estudo de caso numa escola do ensino básico com Jardim de Infância integrado num Agrupamento de escolas da região do grande Porto. Para a análise de conteúdo do material recolhido (entrevistas e notas de terreno das observações participantes) identificamos um conjunto de dimensões e de categorias de análise, que o Quadro nº1 sistematiza. A grelha completa com toda a análise de conteúdo pode ser consultada no anexo IX.

Quadro nº 1- Dimensões e categorias de análise

Dimensões de Análise	Categorias
Percurso Pedagógico e de Formação das educadoras	Formação Inicial e contínua
	Modelos pedagógico e papel da criança no seu desenvolvimento
Rotina e Planificação do trabalho	Rotina, planificação do trabalho
Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar	Relevância da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar
	Atividade de linguagem escrita intencionalmente planificada/Informalmente desenvolvida

É com base nestas dimensões e categorias que se analisam e discutem os dados à luz dos objetivos e questões da investigação e do quadro teórico mobilizado.

V.2.1.1 - Percurso Pedagógico e de Formação das educadoras

A – Formação Inicial e Formação Contínua

Todas as educadoras desse estudo formaram-se há mais de 15 anos e trabalham como educadoras desde então. Em geral, todas reconheceram a importância da formação inicial e contínua no desenvolvimento da sua atividade profissional.

A formação de professores é considerada como um processo de desenvolvimento contínuo, fundamental na melhoria do sistema educativo, sendo reconhecido nesse processo duas etapas evidentes: a formação inicial, etapa que antecede o exercício de funções; e a formação contínua, que se refere a todo o percurso ao longo da carreira (Braga, 2012).

Sendo uma das finalidades principais da formação inicial preparar o futuro profissional para desempenhar seu cargo, continuando este a desenvolver-se e a sentir-se mais seguro na prática do ensino, as primeiras experiências práticas nem sempre são fáceis (Gomes & Medeiros, 2005). Para estes autores, o impacto com a realidade, a confrontação inicial com o complexo contexto profissional, as diferenças

entre a teoria adquirida e as práticas quotidianas de sala de aula nem sempre são fáceis.

Os relatos das educadoras participantes desse estudo são um pouco divergentes em relação a esse assunto. No discurso de uma das educadoras percebe-se esses mesmos questionamentos e dificuldades, reconhecendo que já na época em que se formou a formação inicial

“não era uma formação muito completa porque focou-se essencialmente nas teorias e tivemos muita pouca prática, muita pouca formação em estágio, em prática do jardim de infância (...) sendo que comecei logo a trabalhar naquilo que aprendi, não tanto é claro por ser a base, mas naquelas formações que nos iam atualizando (...)” (EE2).

Já outra educadora diz o contrário:

“na altura era a escola mais exigente que havia a nível da educação pré-escolar, muita gente não conseguia terminar o curso e tinha uma parte prática muito, muito forte. Nós tínhamos que fazer praticamente todo o material que tínhamos na sala, jogos inclusive (...) no primeiro ano em termos de estágio tínhamos uma manhã de estágio (...) no segundo ano passávamos 15 dias na sala, sendo que era uma semana para ajudar a colega que estava no terceiro ano a preparar a sala (...) isso me deu em termos de traquejo muita ajuda” (EE1).

A desarticulação entre teoria e prática na formação inicial de professores tem sido um problema identificado por investigadores deste campo. Já, em 1997, Estrela e Estrela chamaram a atenção para este aspeto considerando que tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas prática ou teórico-práticas), são fundamentais na formação inicial do professor. Na mesma linha situam-se também Gomes e Medeiros, (2005) quando reconhecem que a relação teoria-prática permite “que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projetos pedagógicos da escola e da turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (p. 20).

Niza (1997) corrobora com essas ideias, ao considerar que é no trabalho de cooperação intelectual e social desenvolvido pelo grupo que se desencadeiam as transformações em nível dos sujeitos, do grupo, e do próprio processo de produção desenvolvido por este.

Em relação à formação contínua, as educadoras relataram estarem sempre preocupadas em se atualizar. Todas relatam que ao longo de sua experiência prática, sempre procuraram se atualizar, mesmo que nem sempre a instituição onde trabalhavam lhes oferecesse esse tipo de formação:

“depois eu estive por ai 8 anos numa instituição particular que não nos dava formação” (EE1);

“logo comecei a fazer formação (...) eu fazia 4 dias a observar a tal pedagogia de situação (...) depois fui para a creche, tinha formação com uma enfermeira que trabalhava na Gulbekian em Lisboa e vinha nos dar formação, tive formação sobre música com uma senhora brasileira (...) tínhamos um psicólogo de apoio que era o doutor Sales que também apoiava todos os jardins de infância (...) e fui fazendo sempre muita formação ao longo do meu percurso” (EE2).

Braga (2012) nos alerta sobre a distância que se verifica cada vez mais, entre os conhecimentos obtidos no processo de escolarização e os processos científicos e tecnológicos, exigindo uma atualização e formação permanente por parte dos educadores. Ainda de acordo com esta autora, a formação inicial e a formação contínua constituem duas fases coerentes pertencentes ao mesmo processo de formação, devendo acompanhar o professor durante toda a carreira exigindo deste uma aplicação constante de conhecimento e um permanente aperfeiçoamento de competências.

Em relação a abordagem da linguagem escrita, Fernandes (2003) considera que a formação inicial do educador de infância não é ainda muito clara sobre essa abordagem e que subsistem sempre muitas dúvidas relativamente às práticas pedagógicas neste domínio. Por isso também a importância da formação contínua para desenvolver novas habilidades, formas de pensar, aprender com outras experiências. Esse parece ser o entendimento desta entrevistada:

“aqui em termos de formação básica no que diz respeito mesmo a literacia era essencialmente a volta de contar histórias (...) depois tive ao nível da literacia, mas aí mais voltada para como é que as histórias desenvolvem os miúdos, mais na parte da literacia do escrever a partir da escrita (...) aí tive formação na área da literacia que me explicou as diferentes etapas pelas quais as crianças passam até chegar propriamente a altura onde vão aprender a ler e escrever” (EE1).

Durante a formação inicial adquirem-se conhecimentos basilares para poder desempenhar adequadamente a docência, mas a cada dia surgem novos desafios à sua função, se tornando indispensável a busca constante pelo aperfeiçoamento e atualização.

Seria útil que todos os professores usufruíssem de uma formação inicial completa, de uma formação de cariz teórico e prático que preparasse devidamente o futuro profissional docente para a prática pedagógica. Contudo, como afirmou Perrenoud (1993) a formação inicial por mais adequada e completa que seja, nunca conferirá ao futuro professor todas as competências necessárias para desenvolver a docência.

Por isso, conforme esclarece Novoa (1995), a formação de professor é um constructo importante para o desenvolvimento profissional, um processo contínuo, cimentado na experiência dos professores. A seu ver, esse processo formativo deve considerar o professor como agente de sua própria formação, capaz de desenvolver um pensamento autônomo, com base na reflexão crítica sobre as práticas.

B – Modelo Pedagógico e papel da criança no seu desenvolvimento

O programa de atividade de cada estabelecimento pode incluir vários modelos pedagógicos, tais como: modelo MEM, fundamentado numa perspectiva construtivista da aprendizagem com base nos trabalhos de Freinet e Vygotsky; High Scope, de entre outros (Ministério da Educação, 1998).

Bairrão e Vasconcelos (1997) consideram que a maior parte dos/as educadores/as portugueses/as seguem modelos indiferenciados, que resultam numa mistura de várias práticas, e que por isso não estão conscientes dos quadros conceptuais subjacentes a essa mesma prática.

No mesmo sentido vai Evans (1982), ao considerar que a prática tradicional do Jardim de Infância é um *“pot-pourri”*, uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica.

Com efeito, os discursos das entrevistadas dão conta desse hibridismo pedagógico:

“eu não tenho nenhum modelo pedagógico que eu sigo, eu, digamos que procuro tirar aquilo que se adapta às crianças e a mim também, eu tenho que estar segura para poder trabalhar com as crianças, a pedagogia de projeto sim, é a que eu mais gosto, mas depois meto outras coisas, invento muito” (EE2);

“já vi muitos métodos de trabalho diferentes, o que aprendi e que utilizo, mas geralmente não aplico só aquele método que realmente aprendi, que é a pedagogia de projeto, também utilizo a pedagogia de situação” (EE3).

Uma das educadoras segue o modelo do Movimento da Escola Moderna. Segundo a mesma foi em contato com essa nova abordagem que a mesma começou a ter mais segurança e justificativas que embasassem melhor o seu trabalho, inclusive ideias sobre os aspectos da literacia:

“onde eu vou ter depois uma grande mudança foi quando eu entro em contato com o Movimento da Escola Moderna em que vou trabalhar para um Agrupamento em Santa Bárbara com duas colegas que trabalhavam o MEM e explicavam-me porque faziam as coisas” (EE1).

Quando falamos em modelo pedagógico, estamos a pensar no âmbito das grandes finalidades educacionais e seus objetivos, ou seja, num sistema educacional que se caracteriza por um quadro de valores, uma base manifesta de conhecimento que incorpora uma teoria e uma prática, nomeadamente aspectos de fundamentação da filosofia educacional, aspectos de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de avaliação educacional (Kot-Kotechi, 2013). Os discursos das educadoras parecem manifestar uma ausência de referências a esse nível:

“E3 diz que na educação pré-escolar não importa muito essas diferentes metodologias, e sim uma mistura de todas elas, pois a educação pré-escolar deve ser mais livre. Todas concordam que depende da metodologia usada por cada uma, e que cada educadora usa aquilo que faz mais sentido para ela” (NT dia 18/10, p. XXVII);

“a educadora diz que acredita que não existe um modelo pedagógico específico melhor para se usar, que ela normalmente usa os vários modelos existentes, principalmente o High Scope, Metodologia de Trabalho por Projeto e o que ela sentir necessidade na hora. Que a sua experiência já é muito grande e ela acredita que não segue um modelo específico, ela

segue aquilo que ela acredita ser o melhor para aqueles meninos naquele momento” (NT dia 03/12, p. XLV).

Para Formosinho (2007), os modelos pedagógicos resultam de diferentes teorias que nos fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais são os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança, pertencente a um determinado meio socio cultural. São importantes para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem hábitos de aprender.

Em suma, os modelos pedagógicos são considerados um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e construir um referencial prático para pensar a ação, na ação e sobre a ação” (Formosinho, 2007: 34).

Para além do sentido híbrido das práticas pedagógicas das educadoras entrevistadas, observamos também que cada educadora segue um modelo diferente: Movimento da Escola Moderna, Metodologia de Trabalho por Projeto, High Scope. Apesar disso, todas se respeitam muito e sempre estão preocupadas em trocar, em ajudar umas as outras e a fazer um trabalho harmónico, cada uma desenvolvendo seu trabalho de acordo com a metodologia em que acredita. Refletem, contudo, haver um trabalho sempre conjunto, onde o diálogo está sempre presente, inclusive com a coordenadora da escola, que também está sempre disponível para as educadoras. Esse clima harmonioso de trabalho entre educadoras e coordenadora foi por nós também observado:

“A coordenadora foi na sala (...) a educadora questionou o que elas poderiam fazer em relação a ele (estavam discutindo sobre uma das crianças), como agir. A coordenadora foi dando alguns exemplos de atividades e estratégias que ela poderia usar com ele, a fim de incentivar mais a participação e interesse” (NT, dia 26/11, p. XXXII);

“na hora do intervalo as educadoras aproveitaram para discutir o que elas poderiam fazer e como desenvolver o projeto do Erasmus (projeto institucional), qual a ideia que cada uma tinha acerca do tema e como elas poderiam desenvolver isso” (NT, dia 30/10,p. XLIX);

“enquanto as crianças estão no almoço, E1 e E2 aproveitam, juntamente com a professora de inglês para discutir as estratégias que poderiam utilizar para o projeto do bilinguismo. Elas aproveitam também esse momento para estudar, juntamente com a professora de inglês mais sobre a língua e organizar as atividades a serem utilizadas” (NT, dia 07/11, p. XXX).

Essas iniciativas profissionais corroboram com as ideias de Novoa (1995) quando refere que a troca de experiências, a partilha de saberes, o diálogo entre os educadores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na Educação Pré-Escolar certas práticas tradicionalmente sem sentido para as crianças, nem menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (Moniz, 2009).

Independente do modelo pedagógico a seguir, Moniz (2009) defende que é importante que os educadores conheçam os modelos curriculares propostos para a educação de infância e que apliquem, de forma consciente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Um aspecto que nos chamou bastante a atenção no discurso e prática das educadoras deste estudo foi o protagonismo das crianças no processo de construção do seu conhecimento:

“As crianças chegam e se assentam no tapete. O menino que é autista logo começa a cantar a música do bom dia em inglês, a educadora então pergunta a ele se ele não gostaria de cantar para os colegas. Ele prontamente se levanta e começa a cantar corretamente a música e a falar o nome dos colegas, fazer os gestos, e a comandar a música do bom dia” (NT dia 13/11, p. XXXL);

“Uma das meninas diz que queria cantar o “bom dia” em português que ela estava cansada do inglês. A educadora diz então para eles escolherem e pergunta as crianças o que eles preferiam, cantar em inglês ou português e a maioria escolhe em inglês. A educadora então diz que hoje eles iriam cantar em inglês, pois foi o que a maioria decidiu, mas que no dia seguinte eles cantariam em português. A menina então concorda e todos cantam a música” (NT dia 15/11, p. XLII);

“As crianças aqui, esta pedagogia de projeto, das situações que surgem e tudo, eu acho que são muito enriquecedoras, na medida em que as crianças são mais envolvidas nos trabalhos, sabem o que estão a fazer e dão sempre a sua opinião, eles tem sempre oportunidade de dar a opinião e de planejar, de organizar e de concretizar (...) eles tem a possibilidade de planejar com a educadora o que vamos fazer, depois de organizar como vamos fazer e depois de concretizar quando é que já está feito” (EE3).

A participação das crianças articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, descrito nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016). É essa possibilidade de participação que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo.

Pudemos observar também que nos vários modelos pedagógicos descritos no capítulo II, a criança é o principal ator do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que é necessário que o educador recrie contextos educativos adequados as condições culturais e pessoais da criança, encarando-a como sujeito e agente do processo educativo. Isto significa que as práticas pedagógicas devem partir sempre das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades (Kot-Kotech, 2003; Ministério da Educação, 2016). Das observações realizadas pudemos constatar que as educadoras tinham plena consciência da importância desse tipo de práticas:

“As crianças chegam e vão se assentar no tapete para roda de conversa e assinar as presenças. Nesse momento a educadora aproveita para conversar com as crianças sobre o que eles vão fazer, o que está acontecendo, o que eles sabem, e os meninos gostam muito” (NT dia 12/11, p. XXXIX);

“o que utilizamos para uma criança, a estratégia que funciona numa, não funciona noutra e temos que arranjar, o educador tem que tocar os instrumentos todos, porque tem que perceber, porque é o que temos para uma criança muitas vezes não é eficaz para outra, e não se aplica a outra” (EE3).

Estes registos encontram eco nas ideias de Graça (2015) quando sustenta que é fundamental que a criança seja valorizada, escutada e observada, reconhecendo que as aprendizagens para serem significativas devem partir dos interesses e

características de cada criança. Estas devem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, sentindo prazer na construção do conhecimento.

É nesta ordem de ideias que, como Ribeiro e Brito (2017), consideramos ser fundamental o papel do educador/professor para a aprendizagem das crianças, não como proprietário absoluto do saber mas como mediador desses saberes, e um facilitador que, através do planejamento e desenvolvimento de suas práticas, oportuniza às crianças/alunos a construção de aprendizagens diversas.

V.2.1.2 – Rotina e Planificação do trabalho

O dia de atividades nas salas observadas, começa com o habitual acolhimento, nomeadamente a canção do “bom dia”, em inglês, nas salas onde há implantado o projeto do bilinguismo (em duas das três salas, pois a outra educadora não se sentiu confortável e dominante na língua para implantar o projeto na sua sala), seguindo-se da marcação das presenças e conversa sobre o que as crianças fizeram e o que irão fazer naquele dia. Após essa parte inicial, as crianças vão normalmente ou fazer alguma atividade previamente planejada pela educadora, ou são distribuídas pelas áreas de interesse. O meio da manhã tem o lanche e depois eles vão para o recreio. Na volta do recreio continuam a fazer as atividades previamente iniciadas ou vão novamente para as áreas. Estas atividades fazem parte da rotina diária, tal como evidenciam as seguintes notas de terreno:

“Meninos chegam e vão todos para o comboio para marcar as suas presenças, e depois vão se assentando no tapete. A educadora canta a música do bom dia e depois vão todos para a mesa continuar a atividade das cartas do pai natal” (NT, dia 28/11, p. XXXIII);

“Depois do recreio se assentam de novo no tapete, pois um dos colegas levou um ouriço e queria mostrar a todos. A educadora então diz: Vamos todos assentar pois D. Tem uma surpresa para nos mostrar (...) depois é a hora de escolher o livro para levarem para casa(...)” (NT, dia 09/11, p. XXXI);

“Crianças chegam e se assentam no tapete. A educadora logo começa marcando a presença de todos no quadro, e depois vai trabalhar com os nomes. Ela pega as fichas onde estão escritos os nomes das crianças e

pergunta: “O que é isto?” (e apontou para uma letra)(...) ” (NT dia 18/10, p. XXV).

De acordo com Hohmann et al (1987: 81) a rotina diária é uma estrutura coerente que permite “libertar as crianças e os adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permitir-lhes usar energias criativas nas tarefas que tem entre mãos”.

Também Formosinho (1996) reconhece que a rotina diária se reveste de um papel essencial pois apoia a autonomia da criança tendo como característica a prodicabilidade, a criança sabe o que fazer e quando, assim, vai desenvolver noções temporais e vai aprender a gerir o seu tempo. Segundo esta autora, “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 71).

A rotina diária deve contemplar um tempo para planear, um tempo para concretizar, um tempo para avaliar e um tempo para reformular (Cardona, 1992; Formosinho, 1996; Vasconcelos, 1998; Ministério da Educação, 2016).

Ainda em relação as rotinas observadas, todas as crianças das três salas do Jardim de Infância, uma vez por semana, em dias e horário pré-determinados, vão a biblioteca para a “hora do conto”, onde a bibliotecária lê uma história para as crianças. O contato e o recurso com/da a biblioteca é reconhecido como importante nesta idade, dando oportunidade às crianças para utilizar, explorar diferentes materiais de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura e escrita (Ministério da Educação, 2016).

Esse contato direto com os livros e a imersão constante da leitura proporcionada pelo meio, possibilitam às crianças criarem suas próprias estratégias de leitura, testando hipóteses, buscando encontrar regularidades na língua (Melo, 2014). Como refere uma das Educadoras entrevistadas, mostrar à criança a importância da leitura em suas vidas, a sua utilização é importantíssimo para despertar o interesse da mesma por essa atividade : *“Quem lê? Quem escreve? O que escreve? O que que as pessoas escrevem? E para o que que isso serve?” (EE1).*

Cabe, pois, ao educador/professor, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização. Não é portanto, o simples contato com textos que vai fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e escrita,

mas a proposição de atividades que problematizem os textos trabalhados (Melo, 2014).

Um ponto que também nos chamou atenção foi o número excessivo de projetos, relatórios e atividades a serem realizadas pelas educadoras em suas rotinas, que inclusive foi alvo de discussão e de alguma insatisfação:

“não consigo dar atenção necessária aos miúdos que precisam, porque tenho que ficar dando satisfação ao Ministério da Educação com esses tanto de projetos e relatórios que precisamos fazer” (NT dia, 06/11, p. XXIX);

“a educadora diz que não tem muito tempo de ficar ali brincando com eles individualmente pois tem muitas outras coisas a fazer além das outras crianças todas para dar atenção, mas que sente falta desse tempo com cada um”(NT, dia 22/11, p. LII-LIII).

No período de observação, uma série de projetos estavam em andamento e inclusive pude participar de alguns deles, em sua fase de elaboração, execução e conclusão. Os projetos realizados são projetos institucionais (projeto alimentação saudável, outono, natal, inclusão) ou de exigência do Ministério da Educação (Erasmus, bilinguismo) onde as educadoras discutem entre si sobre o mesmo, o que fazer, como fazer, trocam ideias, e depois levam a proposta para discutir com as crianças, que opinam muito pouco sobre a sua execução.

Os projetos permitem aprendizagens significativas uma vez que incitam a criança a encontrar sentido para as suas experiências, colocar questões a resolver e a aumentar a consciência de fenômenos significativos (Fernandes, 2003). Segundo Vasconcelos (1998: 132) o desenvolvimento de projetos "(...) pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para uma resolução de problemas". Além disso ele deve resultar dos interesses das crianças (uma pergunta, um objeto novo, uma história, uma situação problema) e implica a participação de todos eles e do educador.

Quando questionadas a respeito da planificação do trabalho, as educadoras referiram realizar os sumários necessários e exigidos pela Direção Geral de Educação e planejarem previamente as atividades mensalmente objetivando a área a ser desenvolvida, tendo como base as recomendações das OCEPE:

“eu normalmente quando planifico o meu mês vejo que área eu vou privilegiar desta vez, ou o que que estou a falhar (...) há muitas atividades que precisamos, são as atividades emergentes, que surgem do interesse do grupo e tentar naquela altura, nem sempre consigo ter em mente qual os objetivos mas acho aquilo extremamente interessante para trabalhar essa área, ou aquela outra, como trabalhar melhor aquela competência ou outra” (EE1);

“a minha planificação, eu posso mostrar depois, também é nesse sentido, eu não planifico assim “vamos dar a poesia do porquinho” ou “os objetivos da poesia do porquinho” eu faço “natal: perguntar as crianças o que é o natal, o que é que elas sabem, depois, histórias, canções, poesias, trabalhos nas áreas da expressão das artes visuais” faço assim a minha planificação, (...) eu organizo aquilo que eu tenho, aquilo que eu quero fazer de natal e não estou a desenvolver objetivos porque já os sei e eles são para mim e não tenho que mostrar a ninguém, mas tenho a planificação das áreas que eu quero desenvolver” (EE2).

Apesar de valorizarem a planificação, as educadoras também reconhecem que não têm de ficar “presas” a ela, admitindo que muitas vezes precisavam modificar essa planificação de acordo com as demandas e exigências das crianças:

“eu planifico mensalmente e ao planificar eu tenho um fio condutor, mas se surgem coisas que as crianças querem obviamente que eu tenho que modificar um cadinho a minha planificação porque são situações surgidas, são atividades emergentes, (...)a gente depois tem aquelas atividades que surgem, e também dependem de como está o grupo no momento porque as vezes eu tenho uma atividade planeada e o grupo não adere” (EE3);

“porque o placar que eu tenho ali do natal eu não tinha bem planeado aquilo, surgiu, mas os meninos motivaram, foi a partir de uma história que é o que eles estavam motivados, que é a pedagogia por projetos, e eu construí o placar onde cada um, com a sua especificidade e com a sua particularidade contribuiu e assim fizemos a construção do placar de natal” (EE3).

Mas, notou-se que, muitas vezes, as educadoras tinham atividades planejadas, mas por que o grupo não aderiu, ou tiveram algum imprevisto, tiveram de reconfigurar a atividade dando-lhe outro sentido. Estes são momentos nem sempre fáceis de gerir pedagogicamente, conforme as situações ilustradas abaixo:

“a educadora ia filmar a musica do lanche, mas diante da confusão ela se confunde toda, fica chateada a ponto de não conseguir fazer mais nada. A professora de inglês ainda sugere que elas entreguem novamente o pão,

somente para poder filmar, mas a educadora se recusa alegando que não estava em condições de realizar a filmagem e que deixasse para o período da tarde” (NT, dia 07/11, p. XXX);

“A educadora quer contar novamente a história que eles ouviram na biblioteca sobre o gatinho preto, pois ela gostaria que eles fizessem um registro da história. Pede a auxiliar para ir até a biblioteca pegar o livro, mas a biblioteca está fechada. Após o recreio, a auxiliar vai novamente até a biblioteca tentar pegar o livro, mas o mesmo não se encontrava na biblioteca e ninguém sabe onde ele está. A educadora ficou meio sem saber o que fazer, pois tinha planeado realizar o registro da história. Então, divide as crianças nas áreas para que os mesmos pudessem brincar até dar a hora de ir para a educação física” (NT, dia 31/10, p. XLIX).

Sair do que foi planejado e se reinventar de acordo com o que o meio exige requer uma grande maturidade pedagógica e capacidade de improvisação. Para Nunes (2004) a improvisação pode ser considerada como um saber resultante da experiência adquirida. Em suas pesquisas com professores, há uma divergência de opiniões em relação a improvisação em sala de aula. Alguns professores colocam a improvisação como algo negativo, advindo da falta de planificação ou descompromisso. Em contrapartida, outros exaltam o improviso como expressão de criatividade e inovação na sala de aula. Para a autora, o improviso não dispensa a elaboração de uma boa planificação, mas ele é visto como um elemento enriquecedor, que contribui para a aprendizagem.

Essencial se faz na rotina diária, a planificação das atividades a serem realizadas e a condução da dinâmica do dia para que o trabalho possa ser melhor estruturado e organizado. A planificação surge, pois, do conhecimento que o educador tem acerca de cada criança e do grupo, ou seja, permite desenvolver atividades que proporcionem aprendizagens significativas e diversificadas, realizado com a participação das crianças valorizando seus interesses. Segundo Fernandes (2003), planejar implica, assim, a capacidade de reflexão do/a educador/a acerca das interações educativas e a sua adequação aos interesses e necessidades das crianças e deverá ser tudo em conta a articulação das áreas de conteúdo.

Também Braga (2012) alerta para o facto de, no processo de planificação, o professor ter de decidir qual o tipo de prática mais adequada em cada momento, sendo um executor de princípios, teorias, técnicas e estratégias elaboradas construindo e

aplicando a sua própria concepção de projeto educativo. Esta perspectiva parece ir de encontro às ideias e práticas das educadoras deste estudo:

“nunca fui muito de fazer, faz assim porque é assim, faço assim porque? Para desenvolver o que? O que eu pretendo com isto? Não parece que vai fazer alguma coisa porque é bonito, pode sim senhor ser bonito mas tem que ser desenvolvido alguma coisa porque se não não vale a pena” (EE1);

“Eu trabalho de forma articulada, não é “agora vamos trabalhar a matemática e agora vamos trabalhar a história”, não, trabalha-se tudo ao mesmo tempo, a gente tem que ter na cabeça os objetivos, aquilo que pretende, e depois com a nossa maneira de gerir a situação leva os meninos a...” (EE2).

No decorrer do processo de planificação o professor deve estimular a autonomia do aluno, partir da experiência destes para facilitar as aprendizagens, ocupar-se mais dos procedimentos e das competências do que dos conhecimentos escritos e introduzir a interdisciplinaridade (Braga, 2012), conforme uma das educadoras relata *“eu vou construindo as minhas planificações e a dinâmica com o grupo (...) a partir de uma motivação que os miúdos me trazem ou surgem”. (EE3)*

A planificação, enquanto reflexo da intenção educativa deve ter em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, deve ser flexível de modo a integrar propostas decorrentes da escuta das crianças, das situações emergentes, resultado dos acontecimentos quotidianos, e deve envolver a participação de grupo (Marques, 2005).

Quanto à planificação de atividades relacionadas com a linguagem escrita, as educadoras dão também conta do seu posicionamento:

“faço isso nas rotinas (trabalhar a linguagem escrita), eu até gostaria de poder trabalhar isso todos os dias, (...) para mim essa parte que tu falas das novidades que é o mostrar e eu escrever, segundo o MEM, devia ser feito todos os dias, mas eu acho que não dá, não dá” (EE1);

“(a linguagem escrita) é o passo seguinte. Ora bem, eu acho que as crianças visualizarem por exemplo os registros, que eu também trabalho muito, eles terem essa preceção de o que se fala escreve-se, (...) na educação de infância, eles não sabem ler, mas sabem primeiro “andar devagar”, sempre pela positiva, segundo “falar baixo”, eles não sabem escrever, eles não sabem ler, mas eles olham para lá e leem, não é? Portanto há aqui uma sequência de uma linguagem oral dum trabalho que

é feito com eles e que depois escrevemos eu acho que isso é muito importante” (EE2);

“a linguagem escrita nunca fica secundária, porque a linguagem escrita surge, emerge pelas atividades que vão dinamizando ao longo do dia e ao longo do ano (...) eles estão a toda hora a contactar com a linguagem escrita que é um meio para que consigam mais depressa fazerem emergir a linguagem” (EE3).

A flexibilidade que parece estar subjacente à realização deste tipo de atividades está em linha com o pensamento de Fernandes (2003) ao reconhecer que o educador deve planejar atividades que promovam a leitura e escrita mas, sobretudo, aproveitar todas as oportunidades que surgem no dia a dia para essa promoção, pois geralmente, essas oportunidades surgem de necessidades/interesses reais e significativos das crianças. Essas situações foram muito pouco utilizadas, sendo mais presente em uma das educadoras, ficando as outras educadoras mais presas às suas planificações:

“A educadora então sugere a eles: “E se escrevêssemos o nome dos coelhinhos? Vocês querem? Acham isso uma boa ideia? Acho que ia ficar giro”. A educadora escreve no quadro o nome dos coelhos da história para os meninos copiarem. Algumas crianças copiam sem grandes dificuldades, outros se recusam a copiar, outros pedem ajuda para o fazer” (NT, dia 03/12, p. XLIV);

“Ela então tem a ideia de fazer um teatro e me chama para a ajudar (...). A educadora então convida os meninos para fazerem o teatro e eles logo se prontificam e vão encenar o teatro. (...) Depois vão todos fazer o registro da história desenhando o seu amigo no papel. Todos escrevem seu nome e copiam do quadro os dizeres “os amigos”. (...) Ao entregar o desenho à educadora, a mesma pergunta: “Então, quem é este amigo que você desenhou?” As crianças dizem o nome e a educadora escreve o nome do amigo no desenho” (NT dia 15/11, p. XLII).

Em face destes discursos parece poder inferir-se que as atividades de leitura e escrita a serem realizadas no Jardim de Infância não devem ser isoladas nem descontextualizadas mas, antes, estar interligadas a outros tipos de atividades/situações que se vão observando na sala. Por isso, também se reconhece a importância da planificação e o olhar atento dos/as educadores/as ao que surge em

sala e às demandas das crianças a fim de aproveitar todas as oportunidades para estimular o desenvolvimento de competências de linguagem escrita.

V.2.1.3 – Linguagem escrita na Educação Pré-Escolar

Esta categoria engloba aspetos relacionados com a relevância da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e com atividade intencionalmente planificada ou informalmente desenvolvida de linguagem escrita.

A – Relevância da Linguagem escrita¹ na Educação Pré-Escolar

Relativamente a esta categoria, as educadoras assumem que é também papel do Jardim de Infância despertar nas crianças o interesse pela linguagem escrita, mostrar-lhes a importância que a leitura e a escrita têm na nossa vida, reconhecendo, todavia, que o seu papel não é o de alfabetizar.

Referem a propósito:

“e acho que é extremamente importante informarmos porque nós escrevemos, porque se nós passarmos essa ideia da importância que é a escrita na nossa vida (...) se nós passarmos a ideia de que a escrita é importante e é bom, daí as leituras todas as tardes, as poesias, travas línguas, mas tudo para lhes mostrar a importância que a escrita tem na nossa vida” (EE1);

“Exato, e repara que uma pessoa só abre muito mais horizontes de que lê e escreve do que quem não sabe, nos dias em que estamos é quase impossível viver sem saber ler e escrever, não é” (EE1).

O desenvolvimento da compreensão dos códigos escritos é algo que acontece quase naturalmente no Jardim de Infância, revelando as educadoras do presente estudo preocupações com esta matéria:

“é importante que eles percebam, e diferenciem, o que são letras e o que são números e que as letras é que compõem palavras, é que faz a função, e depois muitas palavras fazem uma construção de frase, para eles

¹ Lembramos que estamos empregando a expressão linguagem escrita para designar um trabalho educacional mais amplo do que o de simplesmente desenvolver competências para a leitura e escrita.

começarem a se familiarizarem e a perceber que há um código escrito e um código oral” (EE3);

“a educadora pega as fichas onde estão escritos os nomes das crianças e pergunta: “O que é isto?” (e apontou para uma letra). Todos responderam: “Letras”. Educadora: “Não são números não?” D. : “Não, números são 1, 2, 3, 4...” A educadora diz que para escrever os nomes precisávamos de letras e que os nomes eram compostos por pedaços pequenos que se chamavam sílabas” (NT, dia 18/10, p. XXV);

“A educadora vai então até o quadro negro, escreve uma palavra e pergunta as crianças: “O que é isso?”. As crianças respondem: “Uma palavra”. A educadora então completa: “Podemos dividir as palavras em bocadinhos. Vamos dividir?” E juntamente com eles separa a palavra com palmas” (NT, dia 30/10, p. XLIX).

Desde muito cedo a criança se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita. Os estudos da psicogênese da leitura e da escrita de Ferreiro e Teberosky (1984) nos mostram como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema, sobretudo porque elas se interessam em conhecê-lo e desejam dele se apropriar. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo (Baptista, 2010).

É papel do Jardim de Infância disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não significa apressar a escolarização, pelo contrário, mas assegurar a eles o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve, como nos aponta uma das educadoras : *“é isso o meu objetivo, é eles, é questioná-los é eles pensarem, é eles também produzirem linguagem, treinar a capacidade de se expressarem, de dizer aquilo que sentem, aquilo que pensem, levá-los a raciocinar ” (EE1).*

Como bem ressalta Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita no Jardim de Infância deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagens, pensadas à luz das especificidades da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para as crianças, e forma peculiar de se relacionarem com o mundo através da imaginação e da brincadeira.

Segundo Ribeiro e Teberosky (2010: 23) “para apropriar-se da escrita alfabética, não é suficiente apenas entender as correspondências entre a linguagem oral e escrita, é necessário ir mais além. É preciso fazer da linguagem um objeto de reflexão”. E esse é um dos principais papéis da Educação Pré-Escolar em relação a aquisição da linguagem escrita, trazer essa reflexão sobre a língua para a criança, de forma prazerosa e lúdica a fim de que a mesma tome curiosidade e brinque com a língua, levantando hipóteses em relação a sua forma de estruturação e organização.

Mata (2008) também corrobora essa ideia ao dizer que o grande objetivo da Educação Pré-Escolar deve ser o de proporcionar oportunidades para que todas as crianças possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.

No que tange a questão das atividades de linguagem escrita desenvolvidas nas salas observadas, podemos observar que todas as salas possuem uma área de biblioteca, com vários livros diferentes, de diferentes estilos literários (histórias, poesias, livros brinquedos, enciclopédias), onde as crianças têm livre acesso e um ambiente aconchegante e divertido. Baptista (2010) nos ressalta a importância desses espaços organizados para leitura, equipados com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente. Esses espaços devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que eles possam vir a tocar os livros, orientando assim as suas escolhas.

Mas a oferta de outros materiais como jornal, revistas, dicionários não foram observados nem no ambiente da biblioteca, nem nas atividades realizadas em sala. É também importante que no acervo desses espaços, haja livros e textos de diferentes tipos e gêneros para que a criança possa ter contato com diferentes formas de leitura (Baptista, 2010).

Através da manipulação e exploração de diferentes tipos de suporte e de texto, as crianças vão-se apropriando das várias funções da linguagem escrita. “Cabe assim ao educador proporcionar o contato com diversos tipos de textos escritos que levam as crianças a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (Ministério da Educação, 2016: 71).

As atividades de linguagem escrita estão presentes nas salas observadas, nomeadamente, na identificação das áreas, na área da pintura e desenho, onde as crianças tem que escrever seu nome e data nas folhas onde realizam as atividades e em alguns jogos na área dos jogos de mesa. Mas, como aponta Fernandes (2003), a linguagem escrita deve estar presente, por exemplo na área da casa, onde podem haver blocos e canetas, lista telefônica, folhetos publicitários; ou na área das construções e jogos podem conter papel e caneta para que se possa registrar os nomes do que se construiu ou até tabelas com resultados de jogos; manuais de instruções e folhetos de regras dos jogos. Ou seja, a linguagem escrita pode estar presente nos diversos ambientes, a fim de despertar nas crianças a curiosidade sobre a mesma, além de proporcionar o contato das crianças com as diferentes formas de expressão da linguagem escrita, fazendo-as descobrir semelhanças e diferenças sonoras, possibilitando dessa forma a reflexão e compreensão acerca da escrita e seus propósitos sociais.

B - Atividade Intencionalmente planejada ou informalmente desenvolvida de linguagem escrita

Em relação às atividades desenvolvidas com o grupo que contemplam habilidades de linguagem escrita, observamos um discurso das educadoras que parece fazer referência à descoberta da escrita como um processo de autodescobrimento e amadurecimento da própria criança:

“e constroem o seu pensamento, e estruturam o seu pensamento, a sua linguagem oral, a sua linguagem escrita, eles fazem isso tudo, ao mesmo tempo e vão, e crescem na medida em que, crescem a nível de todas as áreas” (EE3).

Além disso, as educadoras estão atentas às demandas desse desenvolvimento proporcionando as crianças oportunidades de refletir acerca da língua e desenvolver as habilidades necessárias para aquisição da linguagem escrita, auxiliando-as em suas dificuldades e potencializando suas competências:

“Isso é a base da escrita, por isso é que eu acho e incentivo e trago o livro para trabalharmos toda semana para casa, exatamente para criar nos pais

este hábito de leitura (...) importância que tem na aprendizagem de uma criança desenvolver hábitos de leitura, ou que leiam não é, vai criando depois, ser ele próprio a ler e escrever” (EE1);

“Uma das crianças tem muita dificuldade em marcar o nome (na lista de presença). Ele é novo na escola e não está muito acostumado a essa rotina, além de apresentar dificuldade em segurar o lápis. A educadora então segura na mão dele para que ele consiga marcar a sua presença no local correto” (NT, dia 16/10, p. XXIII);

“Depois da música todos vão assinar a presença. A educadora, nesse momento, sempre pergunta às crianças, se elas precisam do “ajudante” (ficha com o nome). Um dos meninos nunca quer o “ajudante”, mas o mesmo não consegue escrever o nome. Na verdade, ele não reconhece nenhuma letra do seu nome (ele tem 5 anos e meio), e simplesmente copia algumas letras que vê no quadro. Nesse dia a educadora, ao chamá-lo pergunta: “Você precisa do ajudante?”, e o mesmo disse “Não”. A educadora então diz: “Você não acha que seria melhor ter ajuda, que assim fica melhor? Venha cá, vou fazer com você” E a educadora então, pega a ficha dele, vai com ele até o cavalete e o orienta a copiar o seu nome, o que é feito com sucesso. A educadora então o parabeniza, reforça a ideia de que ter o ajudante era uma boa. ” (NT, dia 13/11, p. XXXL).

A escrita também está presente nas atividades desenvolvidas pelas três educadoras de infância, nas salas observadas: nos placares das atividades das crianças que são expostas nas paredes, na identificação das áreas, nos quadros de marcação disponíveis nas paredes (marcação das presenças, marcação do dia, do tempo...), o que nos faz pensar que essa é uma questão relevante para as educadoras no seu dia a dia:

“O espaço da sala é todo decorado com os trabalhos desenvolvidos pelas crianças (desenhos, pinturas) (...) No quadro principal estão afixados: a lista de presença (contém uma lista com o nome de todos os meninos onde os mesmos devem marcar um X no seu nome); dia e meses do ano; marcação sobre o tempo, onde eles têm uma folha em branco com os dias da semana e o menino escolhido, tem que desenhar ali no espaço do dia como o tempo está (sol, chuva, nublado...). Além desses marcadores usados diariamente, no quadro principal tem também um quadro com o número de meninas e meninos na sala de aula (as próprias crianças que se desenharam e fizeram o quadro), além da referência da idade de cada um (que também foi feito por eles, com o carimbo das mãos referenciando a sua idade) ” (NT dia, 16/10,p. XXII);

“há presença da escrita na minha sala (...) acho que a presença da escrita é muito importante na sala, nós fazemos sempre desenhos, placares, a

presença da escrita é mesmo importante, mas sem exageros, é isso que eu acho” (EE2);

“devemos ter em contexto de sala quanto mais escrita melhor, os educadores devem ter muita escrita afixada nos painéis, nos placares, nas paredes, daí a gente ter tudo com simbologia, a simbologia das áreas, a simbologia dos cabides, o quadro das presenças, daí nós temos tudo identificado, porque essas identificações faz com que a criança veja, visualize a escrita e ela começa a partir daí a familiarizar-se com a escrita, não só pelas revistas como eu disse a um bocado, pelas revistas, pelos painéis informativos, pela televisão, pelos livros que eles vão levar para casa, a escrita está em toda a minha sala” (EE3).

Sotomaior (2014) refere que as paredes da sala poderão constituir um recurso importante na exposição de materiais escritos como recados, notícias, regras da sala, quadros de presença/tempo/rotinas, e as próprias produções das crianças. Com a exposição destas diversidades de materiais na sala, a criança sentirá mais curiosidade em explorá-los com o educador, questionando a função de cada um e, desta forma, vai progredindo nas suas concepções sobre a linguagem escrita.

Essas questões apontadas pelas educadoras permitem refletir sobre qual a importância que a linguagem escrita tem para as mesmas e qual a sua intenção ao realizar as atividades que contemplam habilidades de linguagem escrita. Com efeito, durante o período de observação foram detectadas várias atividades que contemplam habilidades de linguagem escrita.

Em relação a atividades que desenvolvem habilidades de consciência fonológica, observamos em diversos momentos as educadoras utilizando o recurso a rimas, aliteração, lenga-lengas, poesias e até mesmo as próprias crianças brincando com esses recursos nas leituras das histórias, músicas, conforme registros de observação:

“a educadora mostra um livro que ela trouxe sobre algumas poesias (...) “Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes”. A. logo chama a atenção da palavra “surpreendente”: “surpreendente rima com dente”. Outra criança também diz: “e com serpente”. A educadora chama então a atenção a essa palavra “surpreendente”, separa-a em bocadinhos, e pede as crianças para a repetir para memorizarem a nova palavra.” (NT dia, 04/12, p. XLV);

“A educadora fez a chamada. Dessa vez ela resolve chamá-los de acordo com a primeira letra do nome: “Tem alguém aqui na sala cujo nome começa

com a letra A? Pode ir escrever seu nome.” (...) Eles ficam a olhar para os nomes escritos nas batatas para ajudar a identificar o colega cujo nome inicia com a letra dita pela educadora.” (NT dia 25/10, p. XXXVIII);

“Após esse momento da biblioteca todos voltam para a sala, e a educadora leva o livro para a sala. Ela mostra e reconta a história para as crianças. Na hora que apareciam os animais ela chama atenção para a primeira letra do nome do animal e pergunta: “Quem tem o nome que começa com essa mesma letra?” (G) “Quem tem o nome começado pela letra G?” E as crianças começam a nomear os colegas que começam com aquela letra.” (NT dia 23/10, p. XXXVIII);

“a educadora então faz uma grande roda com os meninos e vai cantar músicas, recitar parlendas e lenga-lengas. Os meninos das outras salas começam a chegar e vão também se juntando a roda. Ela então solicita a um dos meninos para ir até a sala e pegar o livro que eles têm de lenga-lengas e começa a ler para eles e eles iam repetindo juntamente com a educadora.” (NT dia 29/11. P. XXXIV).

As rimas, aliteração, além do trabalho com poesias, lengalengas permitem desenvolver várias competências essenciais para a descoberta de novas palavras (Sotomaior, 2014), o que favorece a emergência da linguagem escrita nesse período. E observamos que essas são atividades realizadas o tempo todo pelas educadoras e estão sempre nas suas planificações.

Observamos também as educadoras a realizar atividades que abordam a segmentação silábica, o que é realizado pelas crianças com prazer e sucesso, em diversos momentos, como por exemplo:

“Ela aproveita as fichas e os diferentes nomes dos alimentos para separar em “bocadinhos” as palavras, onde eles tinham que bater palmas para cada sílaba da palavra. A educadora vai então dividindo em bocadinhos as palavras, contando quantos bocadinhos tem cada palavra, qual palavra é maior e qual é menor” (NT dia 22/10, p. XXXVI);

“A atividade consiste em colorir o número de quadrados correspondente ao número de sílabas de cada figura desenhada no papel.” (NT dia 30/10, p. XLIX).

As investigações têm demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um bom preditor de sucesso posterior na aprendizagem da leitura (Silva, 2003; Alves Martins, 1994). Embora algumas competências fonológicas se vão desenvolvendo à medida que se aprende a ler e escrever, outras procedem a

aquisição da leitura convencional (Mata, 2008). E parece que as educadoras do nosso estudo também têm consciência dessa importância e realizam essas atividades de forma planejada, com objetivos claros:

“Não é aquilo de “agora vamos aqui a matemática, agora a tá, tá, tá”, (...) eu uso muito as mãos, tanto para os bocadinhos para a consciência fonológica, eles vão logo aos bocadinhos (e faz um gesto como se estivesse a contar nos dedos) e já lhes sai espontaneamente, como para a contagem “4 agora tira 1 quantos ficam?”, pronto, isto dá-lhes resposta ao raciocínio que eu pretendo que eles tenham, o raciocínio flexível e ao domínio da linguagem e ao domínio da matemática” (EE2).

Podemos perceber também a importância que as educadoras dão aos trabalhos das crianças e a todas as suas formas de tentativa de escrita, seja através da cópia, desenho ou escrita espontânea, além de possuírem a teoria do desenvolvimento da escrita bem definidas e utilizadas com propósitos claros e específicos a fim de proporcionar o desenvolvimento da mesma:

“as crianças leem os livros pelas imagens, é o primeiro contato que eles fazem, é ler os livros pelas imagens e depois tem os símbolos pictográficos que é o penúltimo grau para chegar a leitura, são os símbolos pictográficos” (EE3);

“A educadora tem então uma ideia de fazer uma sopa de legumes com as crianças (...) Ela então pergunta a cada criança, dentre aqueles alimentos, qual ela gostaria de trazer para fazerem a sopa. E cada um responde algo. A educadora então distribui um pequeno pedaço de papel a cada uma das crianças e diz: “Vocês vão então agora fazer um bilhete para os pais a falar qual o legume que querem trazer para nossa sopa”. As crianças logo questionam que eles não sabem escrever o bilhete. A educadora então diz: “Mas sabem desenhar? Então desenhem o legume que querem trazer”. E cada um então vai desenhar o seu bilhete. A educadora então sugere que os meninos escrevam o nome do legume que eles haviam desenhado: “O que vocês acham se escrevêssemos o nome do legume aqui ao lado? Vocês acham uma boa ideia?” Alguns meninos então querem escrever e a educadora pega um outro pedaço de papel, onde escreve o nome do legume para que a criança copie, o que é feito sem dificuldade por algumas das crianças mais velhas.” (NT, dia 22/10, p. XXXVI);

“eu nunca digo “faz; tens de fazer o teu nome” eu digo “tenta” por exemplo o R. ele é pequenino, ele não faz, ele não copia então eu digo “OK, então faz uma carinha, faz a tua carinha aqui que já sei que és tu” portanto há uma certa, há muita flexibilidade e há mistura se for preciso, não tem que escrever o nome, não tem que escrever as letras e nunca obrigo, (disse

fazendo o sinal de entre aspas), ninguém a fazer nada “olha, se quiserem está ali” e as crianças vão lá e todos tem gosto” (EE2).

As investigações pioneiras de Ferreiro e Teberosky (1984) mostram que as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita evoluem ao longo de um processo durante o qual as crianças vão reformulando o seu pensamento acerca da linguagem escrita. Ao longo desse processo constroem hipóteses sobre a linguagem escrita que refletem uma reconstrução ativa da lógica das unidades que são representadas na escrita. Ainda segundo as ideias das autoras, numa fase inicial de aquisição da linguagem escrita, as crianças socorrem-se do desenho enquanto marca gráfica para apoiar a interpretação ou leitura da sua mensagem.

Baptista (2010) também refere que a utilização de recursos como a escrita de bilhetes, cartas, mensagens, de registrar um fato importante ocorrido na sala, são exemplos de situações de aprendizagem que mostram para a criança as funções da escrita – preservar a memória, comunicar algo, nos emocionar. Tais situações também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e a sua relevância para a vida social. E essas intenções têm que ser muito claras aos/as educadores/as ao fazer uso desses recursos.

Percebemos, também, ao longo das nossas observações, e no próprio discurso das educadoras, vários momentos onde a linguagem escrita está presente intencionalmente em suas planificações como nas contações diárias de história:

“eu conto muitas histórias às crianças, o contato com o livro é fundamental” (EE3);

“Como já estava quase na hora do almoço, a educadora reúne todos no tapete para cantar algumas canções e recitar algumas lenga-lengas(...). Eles possuem um livro bem interessante de lenga-lengas que a educadora lê para eles. Algumas dessas lenga-lengas já são decoradas por eles, e quando a educadora começa a recitar eles já sabem e continuam.” (NT dia 16/10, p. XXIII);

“a educadora fala com eles para verem o que havia na mala e quando ela abre haviam vários livros lá dentro, e todos ficam surpresos. Ela então pega um dos livros e diz que vai contar a história (...) todos ficam em posição de história e a educadora conta então a história do “Quero ter um amigo”. (NT dia 15/11, p. XLII).

As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 2016).

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura e dialogar com a criança, como por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito, como descobrir que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para direita e de cima para baixo, que letras são para ler, não as ilustrações, que os livros têm autor, ilustrador, lombada, capa, editor (Amaral, 2015; Ministério da Educação, 2016).

Esta foi também uma situação observada na qual a educadora ao ler uma história para as crianças, a primeira coisa que ela fez foi mostrar a capa do livro, falar o título da história, quem era o autor, quem era o ilustrador, perguntou as crianças como se chamava as partes do livro, mostrou a elas as partes dos livros, tal como evidencia a seguinte nota de terreno:

“Antes de recontar a história a educadora mostra aos miúdos o livro, lê o título, fala quem ilustrou o livro, pergunta como se chama algumas partes do livro (contracapa, lombada), chama a atenção dos miúdos para o colorido do livro, e só depois começa a recontar a história” (NT dia 23/10, p. XXXVIII).

Pudemos perceber que essa é uma atividade de rotina, pois as crianças sabiam responder corretamente a todos os questionamentos da educadora. Além disso, as educadoras interagem com as crianças durante a leitura com perguntas a reforçar e verificar a compreensão das mesmas acerca da história, ao mostrar e deixar as crianças manipularem livremente os livros, além de se preocuparem com o tipo de livro, tema, forma de escrita trazida para as crianças:

“Nesse momento ela diz: “Posição de história”, e todos logo se assentam a frente dela em forma de semicírculo para ouvir a história. A educadora conta a história, encenando, fazendo barulhos, chamando a atenção para as partes que ela quer e assim ficam todos paralisados prestando atenção a história. A medida que ela conta a história ela vai interagindo também com os meninos, pergunta coisas sobre a história para ver se estão compreendendo, observa se eles estão entendendo.” (NT dia 12/11, p. XXXIX).

A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois segundo Mata (2008) permite não apenas promover o desenvolvimento da linguagem, aquisição de vocabulário e proporcionar o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, mas também potencializar o desenvolvimento de conceptualizações sobre a linguagem escrita e a compreensão de estratégias de leitura, o que parece ir de encontro com a intenção das educadoras ao realizar essas atividades, pois como relata uma das educadoras:

“eu conto todos os dias uma história, para não só desenvolver o imaginário, ou a fantasia que isso é muito importante na criança, mas também para os familiarizar com o livro, como o processo como se faz o livro, familiarizarem com as imagens, as cores, isso tudo, mas principalmente para ter o conteúdo do livro, para saber o conteúdo do livro, a compreensão da história, e o que nos diz a história, o que nos retratam as histórias” (EE3).

Em relação à cópia de letras e ou de outros símbolos, recurso muito utilizado na Educação Pré-Escolar e também observado em vários momentos neste estudo, Teberosky (2001: 36) propõe que “inicialmente se trabalhe simultaneamente com a escrita espontânea, quer dizer, sem modelo, e com a escrita-cópia de um modelo, alternando as duas atividades”. Nas nossas observações observamos em vários momentos a escrita-cópia de um modelo sendo utilizada:

“Todos vão para as mesas terminar seus desenhos. (...) A educadora então sugere a eles: “E se escrevêssemos o nome dos coelhinhos? Vocês querem? Acham isso uma boa ideia? Acho que ia ficar giro”. A educadora escreve no quadro o nome dos coelhos da história para os meninos copiarem. Algumas crianças copiam sem grandes dificuldades, outros se recusam a copiar, outros pedem ajuda para o fazer.” (NT dia 03/12, p. XLIV);

“Depois é a hora de escolher o livro para levarem para casa (...) Ela chama cada hora um para ir até a mesa e escolher um livro para que possa levar para casa no fim de semana para ler com os pais e devolver na segunda.

Depois eles preenchem a ficha do livro (escrevem seu nome, data e o nome do título do livro que escolheram) e guardam o livro na sacolinha de cada um para levar para casa. Na cópia do título do livro, alguns meninos apresentam bastante dificuldade, pois alguns títulos são escritos com letras mais elaboradas e desenhadas e não em letra de imprensa maiúsculas, o que confundi algumas crianças na hora de escrever. Alguns me solicitam ajuda nesse momento: “Que letra é esta?”; “Não consigo fazer esta letra”; “Como se faz?”. Alguns tentam, escrevem, apagam, reescrevem, até tentar fazer algo mais ou menos parecido com o que eles estão a ver” (NT dia 09/11, p. XXXI).

Conforme ilustrada na nota de terreno do dia 09/11, a forma das letras a serem copiadas pode ser um dificultador e um ponto de conflito e frustração para algumas crianças. Esse ponto também foi alvo de discussão entre as educadoras, por pensarem diferente segundo suas concepções e modelos pedagógicos aplicados:

“E2 escreve somente com letras maiúsculas pois acredita que as letras minúsculas exigem muito das crianças e as mesmas ainda não possuem coordenação motora fina adequada para isso. E1 defende seu ponto de vista dizendo que ensinar em maiúsculo e em minúsculo dava o mesmo trabalho que ensinar só em maiúsculo. Além disso, as crianças estão o tempo todo em contato com escritos em revistas, jornais, livros onde se tem escrito em letras maiúsculas e minúsculas, e por isso ela acha mais fácil dos meninos já reconhecerem essas letras quando as veem. E2 concorda, dizendo que E1 foi formada na metodologia do MEM e por isso acredita nessa concepção, mas que ela não concorda muito com essa metodologia pois escolarizava demais os meninos e exigia uma habilidade que os mesmos ainda não possuem” (NT dia 18/10, p. XXVI).

Na prática em relação a essa diferença de utilização de letras, pudemos observar uma certa dificuldade das crianças em reproduzir algumas letras de imprensa na versão minúscula, pois exige uma complexidade maior e habilidade motora fina complexa, tendo em conta que algumas crianças apresentam ainda certas dificuldades em copiar essas letras, o que às vezes gera nelas um sentimento de irritabilidade e frustração por não conseguirem copiar a letra da forma correta:

“Os nomes nas fichas são escritos em letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, o que gera um pouco de dificuldade, por parte de algumas crianças em copiar, ainda mais aqueles que possuem letras de difícil grafia na modalidade minúscula como o “a”, “g”, “e”, e a educadora deixa que eles façam da forma como sabem (...) Alguns ficam um pouco frustrados por

não conseguir reproduzir aquela letra da forma correta, falando que não sabem ou desistindo no meio do caminho” (NT dia 17/10, p. XXIV).

Independentemente do modelo pedagógico a ser seguido, o olhar atento às necessidades e dificuldades das crianças tem que estar sempre presente na intenção de adaptar as atividades às particularidades do grupo.

Ainda em relação à cópia, a criança realiza associações através da observação de palavras até que chega à conclusão que são necessárias letras diferentes para construir uma palavra e procura imitá-las, reproduzindo-as, e a principal e primeira forma de cópia realizada na Educação Pré-Escolar é a cópia do nome, recurso observado em todos os momentos para identificação das atividades realizadas pelas crianças, momento da marcação das presenças, identificação dos cabides.

Para isso, as crianças possuem uma ficha com o nome escrito e a sua foto, que usam de apoio para a cópia. Algumas crianças já conseguem escrever o nome sem o auxílio da ficha, outras ainda utilizam esse recurso como ajuda. Além disso, o cabide é identificado com um desenho das mesmas e a escrita do nome, que eles mesmos fizeram.

Teberosky (2001: 33) refere que “a escrita do próprio nome parece ser uma peça chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. A criança sente, espontaneamente, a necessidade de escrever o seu nome nos trabalhos que realiza e de o identificar em situações de quotidiano. O nome próprio não é uma palavra qualquer, é “uma palavra com um estatuto especial, alguma coisa muito ligada a si [a criança]” (Alves Martins, 1994:49).

Aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira. Essa foi uma situação por nós observada:

“Ela também foi me sinalizar a importância daquela atividade (copia dos nomes na lista de presença), que assim, as crianças começam a ter noção da cópia, das letras, a reconhecer as letras do próprio nome. Além de desenvolver noção de espaço, limites, pois o espaço que eles possuem para escrever o nome não é assim tão grande e alguns meninos escrevem com letras muito grande e não cabe o nome todo naquele espaço” (NT dia 30/10, p. XLVIII).

Na nota de tereno acima referenciada, podemos ver claramente a intenção da educadora ao realizar esse tipo de atividade e seus objetivos claros ao organizar a lista de presenças dessa forma (o nome delas está escrito logo abaixo da sua foto e as mesmas têm que copiar o nome no espaço destinado ao dia).

Mata (2008) nos diz que muitas vezes as letras do seu nome são as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber seu valor sonoro, ideia que parece fundamentar a atividade realizada por uma das educadoras e que foi por nós registrada:

“A educadora copia o texto (texto escolhido de um colega) em uma folha maior e coloca no quadro para que todos possam ver (...) a educadora pergunta a outros meninos se eles reconhecem alguma letra, e alguns poucos meninos sabem o nome de algumas letras e reconhecem corretamente a letra no texto descrito (normalmente reconheciam as letras referentes a primeira letra dos seus nomes)” (NT, dia 29/11, p. XXXIV);

“O texto também é outra coisa, que identificar as letras pelos sons, e de onde é que tu conheces: “Do meu nome”, e depois entretanto vai ser do nome dos colegas porque não sei se você reparastes, porque tem crianças aqui que identificam o nome de A, B, C, portanto isso é também, é...” (EE1).

Assim também, a utilização do nome da criança em objetos que lhe pertencem, como a cadeira, lata do lápis, cabide, é uma mais valia para que a criança identifique o espaço e objetos que na escola lhe estão a ela destinados e simultaneamente serve como estratégia para a criança ir conhecendo esta marca gráfica, as letras que o constituem, assim como o respectivo valor sonoro (Moraes, 2011).

Observamos também nas atividades realizadas pelas educadoras deste estudo a preocupação em relação a sempre escrever o que querem diante das crianças, ou seja, de acordo com Teberosky e Colomer (2007) desempenhar o papel de “escriba” a fim de ajudar a criança a diferenciar o que se diz e o que se diz para ser escrito, além da preocupação também das educadoras de escrever o que as crianças gostariam de dizer e construindo textos como nas atividades desenvolvidas do “conto das novidades”, conforme ilustrado abaixo:

“A educadora então pergunta: “Qual a tua novidade?” E a criança conta o que ela quer e a educadora escreve, em uma das folhas já com o esquadro realizado pelo colega, o que a criança disse. A educadora vai lendo em voz alta o que está escrevendo, sempre perguntando a criança que está a

contar a novidade o que mais ela tem para contar, como foi aquela experiência, tentando sempre puxar mais assunto (...) entrega então a folha à criança que contou a novidade, para que a mesma faça um desenho referente aquilo que ela relatou, escreva seu nome e data na folha” (NT, dia 17/10, p. XXIV);

“A educadora pega então os cartões de aniversário e chama um por um e pergunta aos meninos que fizeram o cartão o que eles queriam dizer ao colega aniversariante. A educadora então escreve no cartão o que os meninos falaram.” (NT, dia 08/11, p. XXXI);

“A atividade da carta do pai natal consiste em folhear uma revista de anúncio de brinquedos e recortar ali os brinquedos que eles gostariam de ganhar. Depois, juntamente com a educadora, escrevem a carta ao pai natal: “Querido Pai Natal, meu nome é ..., tenho ...anos e gostaria de ganhar nesse natal...” A medida que a educadora escreve ela lê em voz alta o que está escrevendo e vai fazendo perguntas à criança referente a idade, o nome do brinquedo que ela escolheu, no final os meninos tem que escrever seu nome e colocar a data na carta” (NT dia 28/11, p. XXXIII).

Alves Martins e Niza (1998) sublinham a importância de existir momentos na rotina em que o educador escreve diante das crianças, seja recibos, recados, notícias..., pois dessa forma eles estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções da linguagem escrita.

Quando o educador lê e escreve diante da criança, ele contribui para que a criança compreenda e assimile as formalidades da leitura e escrita, ou seja, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas, que se escreve da esquerda para direita, de cima para baixo, ou seja, que existe uma orientação convencional da escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Moniz, 2009). Esse parece também ser o propósito das educadoras deste estudo ao realizarem esse tipo de atividade, fazendo-as refletir acerca das normas de convenção da escrita, além da representatividade e utilização da escrita em nossas vidas:

“Em relação a escrita, ela (E1) disse que gosta de sempre escrever tudo o que ela fala na frente e juntamente com os miúdos, e deixar as crianças perceberem isso, o porque de escrever, como escrever, como transformar um texto oral num texto escrito. “Dessa forma conseguimos mostrar para os miúdos a importância da escrita e a sua funcionalidade, que é o mais importante”.” (NT, dia 27/11, p. XXXIII).

Neste sentido, registrar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade (Ministério da Educação, 2016).

Mas algumas observações em relação a prática e ao discurso das educadoras nos fazem refletir acerca desses processos. Tem sido criticado, segundo Ferreira (2014) e Moniz (2009), que o Jardim de Infância não é local para treino motor, para uso de fichas. Concordando com esta leitura, confrontamo-nos ao longo do período de observação com situações que revelaram alguma ambiguidade do ponto de vista das práticas. Com efeito, constatamos que a utilização desse tipo de atividade ainda está bastante presente, tal como evidenciam os seguintes excertos:

“as fichas aqui não são muito aceites, não são aceites, e também valha-me Deus, fichas são só fichas” (EE3);

“dou algumas coisas com fichas, com orientação, porque acho que isso também é importante (...) no fim do ano os que vão para a escola eu trabalho com eles os grafismos, mas não trabalho com as fichas que há no mercado, eu construo uma ficha” (EE2).

Ou seja, estas duas educadoras revelam um entendimento ambíguo em relação ao uso fichas uma vez que ao mesmo tempo que parecem não concordar com a utilização deste tipo de material referem utilizá-lo em situações específicas.

Esta situação leva-nos a problematizar sobre a intencionalidade pedagógica que subjaz ao desenvolvimento deste tipo de atividades: Será por lhes reconhecerem importância na formação global das crianças? Ou será porque se sentem pressionadas pela sociedade e, particularmente, pelas famílias tal como parece permitir inferir um excerto de uma das educadoras entrevistadas quando refere: *“os pais agora querem que trabalhem muito com livros porque eles acham que é o melhor para preparar as crianças” (EE3).*

Como sugere Gonzalez (2004) para os pais e para a sociedade em geral, as expectativas sobre a educação das crianças parecem ser as de que se alfabetize o quanto antes, devido a diversos fatores como a possibilidade de reduzir gastos na educação, a preparação para mercado de trabalho e a expectativa de sucesso escolar e financeiro.

Importa, todavia, não se correr o risco da antecipação e da reprodução das práticas do ensino fundamental para a Educação Pré-Escolar, desconsiderando a especificidade dessa etapa e os seus objetivos próprios pautados nos direitos fundamentais da criança, e na possibilidade de se criarem condições para vivenciar experiências diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento global e não em busca de prepará-las para o futuro (Gonzalez, 2004).

No seu cotidiano, os educadores experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas com a linguagem escrita e com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, vem-se pressionados pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro, deparam-se com a ausência de referências teóricas e práticas que os ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de 0 a 6 anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita (Baptista, 2010).

Segundo Melo (2014), é importante que a escrita, como função social, seja trabalhada de forma prazerosa, significativa, sem que seja necessário oferecer às crianças atividades enfadonhas de decifração mecânica do código escrito. Por isso a importância de se potenciarem situações para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilizada de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização, bem como “integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do Jardim de Infância de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças” (Ministério da Educação, 2008: 25).

Observamos que as educadoras do nosso estudo se preocupam com o que estão a fazer e em como fazer, objetivando as suas atividades e propósito da sua atuação, se importando com o “porque” de fazer e não somente com “o que” fazer e reconhecendo que precisam de ter objetivos para guiar o seu trabalho, tal como parecem evidenciar estes testemunhos:

“interrogo-me sempre sobre o que estou a fazer. Faço assim porque? Para desenvolver o que? O que eu pretendo com isto?” (EE1);

“eu preciso de ter objetivos,(...) de saber aonde quero chegar com as atividades que estou a desenvolver, (...) temos que levar, temos que

conduzir o barco, conduzir e levá-lo a um porto até onde nós queremos muitas vezes” (EE3).

O posicionamento das educadoras está em consonância com o que é enunciado nas OCPEP:

num contexto de educação da infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Ministério da Educação, 2016: 10).

Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, tendo um propósito saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Ministério da Educação, 2016). Por isso, como ressalta Cardona (2008) é importante planejar e ter objetivos bem delimitados e determinados para o que se pretende fazer, com clara definição das finalidades das práticas educativas realizadas.

Atividades que desenvolvam as habilidades de linguagem escrita podem e devem estar presentes com frequência na educação infantil, nas oportunidades que surgem de registrar, de ditar um texto para o adulto, de construir um cartaz, de escrever a lista dos nomes de todas as crianças da turma e/ou de seus familiares, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam em função da escrita para fins diversos e a utilizam em práticas de interação social. Estas são ideias fundamentadas na perspectiva de Vygotsky (1998) ao considerar que a escrita deve ter significado para as crianças, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela não se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Em face dos argumentos produzidos parece poder inderir-se que falar de intencionalidade implica entender a ação do educador de forma estruturada e pensada, predeterminada com vista a obter os efeitos desejados na aprendizagem das crianças. Em complementaridade com esa ideia Kot-Kotechi (2013) reconhece ser enorme a responsabilidade do educador em desenvolver uma prática pedagógica com uma determinada intencionalidade educativa, fazendo emergir um currículo e uma gestão curricular contextualizadas, isto é, descodificando e construindo situações

pedagógicas com as crianças. Além disso, ele deve assumir uma visão crítica das múltiplas referências que integram diferentes experiências educacionais e socioculturais, construindo um currículo e estabelecendo uma relação entre saberes e competências em contextos significativos para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do trabalho retomam-se as questões e os objetivos que estruturaram esta investigação: caracterizar os modelos pedagógicos que suportam a prática pedagógica de educadores/as de infância; identificar situações em que esses educadores/as trabalham as competências da linguagem escrita; e compreender a intencionalidade educativa que subjaz à organização de práticas pedagógicas desses educadores/as.

Nesse âmbito, e no que respeita ao modelo pedagógico de base às suas práticas, os dados permitiram compreender que as educadoras entrevistadas não têm como referência um modelo pedagógico específico. Compreendeu-se que na sua ação educativa diária, as educadoras fazem uso de um conjunto de orientações que podem ser associadas a diferentes modelos pedagógicos. Ainda assim, ficou claro que o trabalho que desenvolvem assenta numa planificação intencional e articulada com as OCEPE e com as diretrizes expressas no projeto educativo e curricular do Agrupamento.

Especificamente, no que diz respeito a linguagem escrita observamos que as educadoras revelam intencionalidade educativa na planificação de atividades relacionadas com esse domínio de aprendizagem ainda que seja reconhecido pelas educadoras que muitas dessas atividades são ainda pouco exploradas, muitas vezes por falta de tempo. Reforçando a ideia de que não defendemos que deva existir na Educação Pré-Escolar, atividades formais de aprendizagem da leitura e escrita, reconhecemos, em linha com a visão de Sim-Sim (1998) e Mata (2008) que através de atividades lúdicas se pode desenvolver uma consciência fonológica, como base para aprendizagem da linguagem escrita. Este é também um aspeto reconhecido pelas educadoras, considerando que ao proporcionar práticas lúdicas que envolvam música, poesias, rima, aliteração, lenga-lengas, estão a possibilitar à criança experiências sensoriais, rítmicas e fonológicas que lhes permitirão uma melhor compreensão sobre o uso e função da linguagem escrita.

Os dados permitiram ainda compreender que as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, juntamente com outros materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação são uma referência para o trabalho do/a educador/a a fim de

construir e gerir o seu currículo, ainda que este deva ser adaptado de acordo com as características das crianças e a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. Por outro lado, a análise das OCEPE permitiram compreender o importante papel que cabe ao/à educador/a na organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, tendo em consideração os objetivos gerais da educação, proporcionando a criança oportunidades de brincar e refletir sobre as regras que regem a língua. Estes dados foram corroborados pela observação que realizámos em que se constatou haver por parte das educadoras um permanente cuidado na organização de ambientes educativos agradáveis, permitindo às crianças circularem pelos diferentes espaços da sala e realizarem as atividades com autonomia.

Nessa ordem de ideias, em concordância com Moniz (2009), e em conformidade com o que é preconizado nas OCEPE, consideramos importante que no Jardim de Infância a criança realize atividades que contemplem habilidades da linguagem escrita tendo em conta o seu desenvolvimento global. Acredita-se que a inclusão de atividades metafonológicas, desde os últimos anos da educação infantil poderá aumentar as chances de sucesso das crianças diante de desafios da aprendizagem da escrita, diminuindo as possibilidades de fracasso na alfabetização.

No quadro desta argumentação, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a reflexão dos/as educadores/as acerca de suas práticas pedagógicas em relação a atividades que contemplam habilidades de linguagem escrita desenvolvendo-as de modo prazeroso e significativo para as crianças. Acreditamos ter contribuído para uma mudança na perspectiva das educadoras sobre a linguagem escrita, e o seu desenvolvimento no Jardim de Infância, tendo em conta a reflexão que fizemos durante todo o processo de investigação.

Numa outra perspectiva, esperamos também ter contribuído para uma reflexão das educadoras sobre as suas práticas e, assim também, para a sua autoformação e desenvolvimento profissional.

Limitações do estudo

Reconhece-se que amostra do estudo é restrita a um universo único pelo que se considera que uma amostra mais diversificada, com escolas permitiria sustentar mais os dados e obter resultados mais fiáveis.

Consideramos ainda que um período mais prolongado de observação poderia permitir resultados mais amplos e consistentes permitindo fazer emergir novas questões no que diz respeito à abordagem da linguagem escrita em contexto de Jardim de Infância.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundeberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. G. (2015). *A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santa Maria - Instituto Superior Politécnico Gaia, Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Bairão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10: 7-9.
- Baptista, M. C. (2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *Anais I Seminário Nacional de Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte.
- Barbosa, M. R., Medeiros, L. B., & Vale, A. S. (2016). Relação entre os níveis da escrita, consciência fonológica e conhecimentos de letra. *Estudos de Psicologia*, 33(4): 667-676.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3): 491-502.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición. *Lectura y vida*, 9(2): 5-9.
- Braga, N. V. (2012). *As práticas educativas em contexto pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: o ensino da linguagem escrita*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala do jardim de infância. *Cadernos de Educação de infância*, 24: 8-15.
- Cardona, M. (2007). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. Da investigação às práticas. *Estudos de Natureza Educacional*, VIII(1).
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e cuidados a creche: Conceptualização de um grupo de educadores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e práticas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, S., Vale, A. P., & Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonêmica no jardim de infância. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 57-64). São Paulo: Almedina.
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chng, F.; et al (1996). Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o sec. XXI. Cortez, Unesco, Ministério da Educação e do Desporto.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 1-35). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dias, M. (2013). *O papel da consciência fonológica nas dificuldades específicas da leitura e escrita (DELE): Uma perspectiva dos docentes do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior João de Deus. Lisboa, Portugal.
- Diniz, E. A. (2012). A construção da leitura e escrita na educação infantil. *Castelo Branco Científica*, 1(1): 1-18.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2): 597-622.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. À. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas atuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.

- Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek, *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: The Free Press.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância: Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de criança em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, A. L. (2014). *A escrita no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do MEM para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Moderna.
- Formosinho, J. (1996). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectiva Educação*, 2: 9-18.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Freitas Luis, J. A. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia em participação: Avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar: o contributo da consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Gil, A. (2008). *Metodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, E. M., & Medeiros, T. (2005). (Re) Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. In A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus, *Supervisão: Investigações em contexto educativo*. Universidade Aveiro / Governo Regional dos Açores / Direção Regional da Educação / Universidade Açores.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonzalez, K. A. (2004). *Linguagem escrita na educação infantil: Perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica Brasileira entre 1983 e*

2001. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Graça, A. de (2015). *A importância do desenho no jardim de infância: Perspectiva de pais e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P. (1987). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Kot-Kotechi, A. F. (2013). *Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: Da teoria as práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- Luize, A. (2016). A linguagem escrita na educação infantil: Uma análise sobre as práticas de leitura. *Revista Veras*, 6(1): 21-32.
- Maluf, M. R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: Um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia de Psicologia*, pp. XXV (2): 55-62.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1): 125-145.
- Marques, A. A. (2005). *Contexto de educação pré-escolar promotores de aprendizagem significantes no domínio da linguagem escrita: A evolução dos conhecimentos das crianças em dois grupos socialmente contrastados*. Diissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia, Évora, Portugal.
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: Texto de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Melo, K. A. (2014). *Os usos da leitura e escrita na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (1998). A educação pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal: Estudo temático da OCDE. *Departamento da Educação Básica*.
- Moniz, M. T. (2009). *A abordagem da leitura e escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Universivade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.

- Morais, A. M. (2011). *A abordagem da escrita na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Lisboa: De facto Editores.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Novoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Novoa, *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nowack, A. (2015). *O brincar na educação infantil: Percepção da realidade escolar do Município de São Borja*. Monografia para Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Nunes, C. M. (2004). *O saber da experiência de professores de series iniciais: Condições de produção e formas de manifestação*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso na educação matemática. *Quadrante*, pp. 3(1): 3-18.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, S., & Brito, D. (2017). A relação entre o lúdico e a aquisição da escrita na educação infantil: Uma reflexão para formação do docente. *Olhares*, 7(1):65-77.
- Ribeiro, S., & Teberosky, A. (2010). Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación com el aprendizaje de la escrita. *Psicologia educativa - Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16 (2): 135-146.
- Santos, A. (2007). *A abordagem a leitura e escrita no jardim de infância: Concepções e praticas dos educadores de infância*. Tese de Doutorado, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.

- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidade de consciência fonológica na escrita de pre-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, pp. 21(1): 93-102.
- Santos, M. J. dos, & Maluf, M. R.. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: Efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, (38), 57-71.
- Silva, A. (2003). *Até a descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- 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 para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2008). Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In A. Paiva, & M. Soares, *Literatura infantil: Políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sotomaior, C. G. (2014). *Emergência da escrita na educação infantil: de pequenino...a muito pequenino...* Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Stake, R. (1999). *Investigacion con studio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1994). Case study methods. In J. P. Keesee, *Educational research, methodology, and measurement* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.
- Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petropolis: Editora Vozes.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2007). *Aprender a ler e escrever*. São Paulo: Artmed.
- Triviños, A. (1987). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação da infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de pos-modernidade. *Revista IberoAmericana de Educação*, p. 22.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e metodo*. Porto Alegre: Bookman.

Zão, M. P. (1997). *A educação da criança e o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar publica em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Legislação

Decreto de Lei 542/79 de 31 de dezembro. Diário da República nº 300/1979, 12º Suplemento, Série I. Lisboa, Ministério da Educação. Retirado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/230889/details/maximized?filterEnd=1979-12-31&sort=whenSearchable&filterStart=1979-01-01&sortOrder=DESC&q=1979&fq=1979&perPage=50>

Despacho nº 5220 de 4 de agosto. Diário da República nº 178/1997, Série II. Lisboa, Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Lei nº 46/86, de 14 outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I. Lisboa. Assembléia da República. Retirado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_auth=D688OvBC

Lei 5/77, de 1 de fevereiro de 1977. Diário da República nº 26/1977, Série I. Lisboa. Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/79534/lei-5-77-de-1-de-fevereiro>

Lei 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República nº 34/1997, Série I-A. Lisboa. Retirado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem (Coordenação de Sim-Sim, et al)*. Retirado de <http://ebparedes.damiaodegoes.pt/pdf/metasprescolar.pdf>

ANEXOS