

A ABORDAGEM À LINGUAGEM ESCRITA NA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO LOCALIZADO

Maria Helena Martins da Cruz Horta

Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

hhorta@ualg.pt

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa, na variante de estudo de casos múltiplos, tem como principal objetivo conhecer o processo de abordagem da linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar, nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, na região do sotavento algarvio. Os resultados evidenciam que o modo como esta é promovida é resultado de um conjunto de fatores de natureza diversa: a gestão curricular desenvolvida; a perspetiva de cada protagonista sobre a linguagem escrita (uma forma de expressão e comunicação); a sua atitude face às concepções precoces sobre a linguagem escrita das crianças (atitude de apoio e de estímulo); a segurança transmitida àquelas para que se sintam confiantes em relação aos seus saberes e aprendizagens na transição para o nível educativo seguinte, fazendo-as acreditar naquilo que elas são capazes de fazer.

Palavras-chave: Abordagem à linguagem escrita; educação pré-escolar; educadoras de infância; projeto curricular de grupo; intencionalidade educativa.

Abstract

The main objective of this qualitative study, which adopted a multiple case study approach, is to learn about the process of methodology of the written language in the final stage of preschool education, in kindergartens located in Eastern Algarve and belonging to the public network of the Ministry of Education. The study shows that the way in which the approach to written language in preschool education takes place is the result of a set of variables of diverse nature: the management curriculum developed; the perspective that each protagonist has of the written language (a form of expression and communication); their attitude vis-à-vis early conceptions about the written language of children (an attitude of support and stimulation); the assurance offered to children so that they can feel confident about their knowledge and learning in the transition to the next educational level, making them believe that they are capable of achieving it.

Keywords: Approach to written language; preschool education; preschool teacher; group curriculum design; educational intentionality.

Résumé

Cette étude de nature qualitative, étude de cas de type multiple, vise à connaître le processus d'appropriation de la langue écrite en fin de parcours préscolaire, dans les écoles maternelles publiques, dans l'Est de l'Algarve. Les résultats obtenus montrent que le développement de ce processus est le fruit d'un ensemble de facteurs divers: la gestion des programmes; la perspective de chaque protagoniste sur le langage écrit (une forme d'expression et de communication); son attitude face aux conceptions précoces de l'écrit chez les enfants (attitude de soutien et d'encouragement); la sécurité transmise à ceux qui se sentent confiants quant à leurs savoirs et leurs apprentissages en phase de transition vers le niveau éducatif suivant, les menant à considérer qu'ils sont capables de réussir.

Mots-clés: Approche de l'écrit; éducation préscolaire; éducatrices; projet éducatif scolaire; intentionnalité éducative.

Resumen

Este trabajo de naturaleza cualitativa, en su variante de estudio de casos múltiples, tiene como objetivo principal conocer el planteamiento práctico que las profesoras de Educación Infantil desarrollan en relación con la lengua escrita en la fase final de esa etapa educativa, en los centros de la región del Algarve oriental incluidos en la red pública del Ministerio de Educación de Portugal. El estudio muestra que la forma en que es abordada es el resultado de un conjunto de factores de naturaleza diversa, tales como la gestión curricular desarrollada; de la perspectiva de cada protagonista sobre la lengua escrita como forma de expresión y comunicación; de su actitud en relación con las concepciones precoces sobre la escritura (actitudes de apoyo y estímulo); o de la seguridad transmitida a las niñas y los niños para que se sientan confiados en relación con sus saberes y aprendizajes en la transición al nivel educativo siguiente, promoviendo su confianza en relación con lo que son capaces de alcanzar.

Palabras clave: Lengua escrita; educación infantil; educadoras infantiles; proyecto curricular de aula; intencionalidad educativa.

Introdução

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

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

Após o desenvolvimento de dois estudos anteriores (2006, 2010), o facto de permanentemente nos apercebermos, no decorrer da nossa atividade profissional¹, que as educadoras no terreno², no desenvolvimento da sua prática educativa, no que à linguagem escrita respeita, nem sempre se harmonizam com a formação (nesta área) que transmitimos aos nossos alunos, fez-nos pensar que algo teríamos que fazer. No entanto, convictos de que, antes de atuar, teríamos que conhecer a realidade³, decidimos investigar com o intuito de, posteriormente, e na posse do conhecimento a construir, termos a possibilidade de desenvolver as ações formativas que venhamos a sentir como necessárias e adequadas.

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

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

Fundamentos Conceptuais e Contextuais da Investigação

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

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

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

Apesar do cerne do estudo se debruçar sobre a linguagem escrita e a abordagem que os educadores fazem (ou deveriam fazer) a este tipo de linguagem no desenvolvimento da sua prática educativa, queremos salientar, desde já, que entendemos a inter e a transdisciplinaridade a que nos

aludem as OCEPE (ME, 1997) como parte integrante do mesmo. Não é nossa pretensão «esgotar, anular ou minimizar a importância de actividades promotoras de outras áreas de desenvolvimento. Serão sempre áreas complementares e não competidoras directas pela exclusividade ou primazia educativa» (Lopes, Miguéis, Dias, Russo, Barata, Damião, & Fernandes, 2006, p. 17).

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

No âmbito do presente estudo, queremos ainda acrescentar que o nosso pensamento concorre no sentido de que o mais importante não é o facto de os educadores desenvolverem as suas práticas de abordagem à linguagem escrita para que todas as crianças atinjam a mesma etapa. Entendemos, tal como Mata (2008, p. 43), que o «grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa».

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

Caracterização do estudo

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

locou-se-nos a seguinte grande questão de investigação:

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

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

- f Conhecer como se encontra explanada a intencionalidade educativa face à abordagem da linguagem escrita nos Projetos Curriculares de Grupo [PCG].
- f Identificar as principais estratégias e actividades de abordagem à linguagem escrita, desenvolvidas pelas educadoras, na etapa final da educação pré-escolar.
- f Conhecer a interpretação que as educadoras fazem das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), como elemento de gestão curricular, no que respeita à linguagem escrita.
- f Conhecer a interpretação que as educadoras fazem do Projeto “Metas de Aprendizagem” (ME, 2010), enquanto estratégia de desenvolvimento do currículo nacional, no que diz respeito à linguagem escrita.
- f Conhecer se as mesmas consideram o Projeto “Metas de Aprendizagem” (*ibidem*) uma estratégia para a obtenção de uma educação de qualidade e melhores resultados educativos, no que à linguagem escrita diz respeito.
- f Conhecer a posição das educadoras relativamente ao papel que atribuem à abordagem da linguagem escrita, como um potencial fator de sucesso educativo.
- f Conhecer se as educadoras têm consciência da importância do seu papel na abordagem à linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar, como elemento propiciador de futuro sucesso educativo.

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

A região selecionada fica a dever-se:

- f À intenção de elaborar um estudo com uma maior profundidade, assente numa análise mais diversificada dos dados;
- f A esta região se caracterizar por ser o nosso local de trabalho – enquanto supervisora das práticas peda-

gógicas da Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (pós-Bolonha);

- f A pretendermos conhecer melhor, como supervisora e educadora de infância, as práticas desenvolvidas no nosso local de trabalho, com vista a um melhor desempenho nas nossas próprias práticas educativas e de ensino.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação inscreve-se numa abordagem de natureza qualitativa – por entendermos que a realidade social não se pode medir nem quantificar, antes se conhece através das interpretações que os sujeitos fazem dela – num paradigma interpretativo, na variante de estudo de caso, centrada nos processos de planificação, intervenção e análise reflexiva das educadoras que desempenham funções nos jardins de infância do ME⁴, na região do sotavento algarvio. No que aos procedimentos metodológicos respeita, o estudo integrou a construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que incluem:

- A análise documental realizada a sessenta pcc, do universo das educadoras participantes na fase inicial do estudo;
- A entrevista semiestruturada às oito educadoras selecionadas que se constituíram como protagonistas do estudo;
- A observação realizada às práticas desenvolvidas pelas protagonistas, num total de dezasseis sessões de observação;
- As entrevistas finais, de menor alcance, efetuadas às protagonistas após as sessões de observação, perfazendo um total de dezasseis entrevistas.

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

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

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

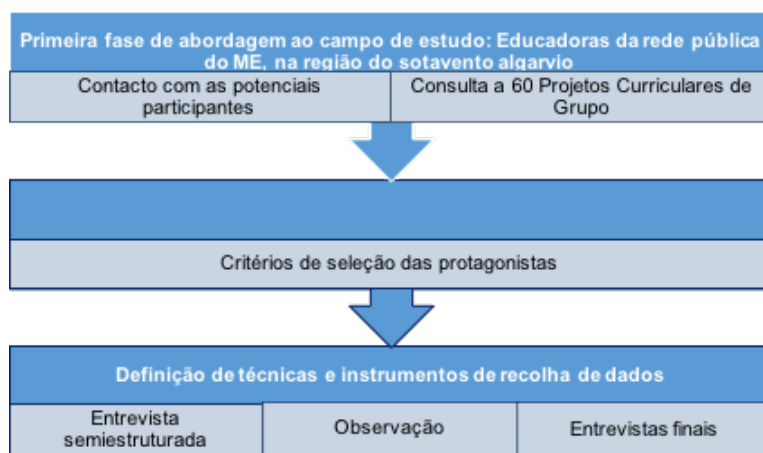


Ilustração 1 - Metodologia de investigação aberta

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

Resultados do estudo

Tendo em vista a obtenção de um conhecimento «compreensivo» (Santos, 2003), optámos por um estudo de carácter qualitativo, na variante de estudo de casos múltiplos, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem negligenciar a importância de alguns procedimentos estatísticos elementares, aos quais recorreremos, sempre que necessário, no sentido de um maior rigor e sistematização da informação. Após o tratamento exaustivo e minucioso a que foram submetidos os dados recolhidos, podemos concluir que o modo como é desenvolvida a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar é resultante de um conjunto de fatores de natureza diversa, formando uma simbiose completa, cuja “microanálise” procuraremos, neste texto, sistematizar:

A – O educador como gestor curricular

Revisitando o estudo feito, através das suas diferentes etapas e da composição que lhe subjaz, sentimos necessidade de iniciar este ponto com a citação que se segue, por ter sido (talvez) esta a maior e mais importante conclusão que alcançámos com o desenvolvimento deste trabalho:

«O desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos» (Day, 2001, p. 293).

Na verdade, é na pessoa do educador, enquanto ator social, técnico, profissional reflexivo, mestre e artesão (Paquay, 1994), que assenta o modo como vai conceber, planificar e desenvolver a sua intencionalidade educativa, numa gestão curricular, que se pretende integrada e sustentada numa reflexão na e sobre a prática, cujo processo se espera ver refletido no Projeto Curricular de Grupo.

É neste documento que estas educadoras espelham as suas intenções de trabalho, na assunção da sua planificação curricular anual, após o reconhecimento das necessidades e interesses do grupo de crianças com quem trabalham, em associação com os documentos normativos e orientadores da sua ação educativa, designadamente as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem, o Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de

10 de novembro e o Projeto Educativo de Agrupamento. Em virtude do protagonismo e do sentido educativo que este tipo de instrumento permite (Zabalza, 2001), as características pessoais únicas de cada educador, como um ser holístico e como profissional de educação, na sua concepção mais global do termo, são, naturalmente, evidentes no seu modo de construir e gerir o currículo.

Neste sentido, também nós tomámos consciência de que *«Muitas reformas educativas e teorias da mudança actuais assentam no pressuposto de que, uma vez que nem tudo está bem nas escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a resolver a situação (falso) [...] O professor é posicionado enquanto parte chave deste sistema de execução, mas são sublinhados os aspetos técnicos do seu profissionalismo e não a sua biografia profissional – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado».* (Goodson, 2008, p. 133).

Apenas no término deste trabalho sentimos esta realidade como verdadeira, o que, de certo modo, vai ao encontro das nossas convicções: a pessoa do educador, com todas as suas concepções, experiências e formas de ser e de estar, aliada à forma como assume o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, é determinante na sua ação como profissional de educação, ao obtermos como resultado que o processo evolutivo como educadoras, ao longo das suas carreiras profissionais, foi o aspeto que mais se evidenciou na construção do seu PCC e, consequentemente, perante o modo de abordarem a linguagem escrita neste nível educativo.

Segundo Borges (2012, p. 431),

«o aprender a ser professor é, fundamentalmente, um processo dinâmico que se inicia com a formação inicial e se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, a história de vida dos protagonistas e das suas singularidades pessoais».

Na verdade, a diversidade das características pessoais e dos diferentes percursos pessoais, profissionais, escolares e de formação das protagonistas, veem-se refletidas no seu pensamento, discurso e modo de atuar, o que nos leva a considerar o educador como um todo, no desenvolvimento das suas práticas, porque «são os seus *selfes* que dão significado ao sentido do ato de ensino e aprendizagem» (Day, 2001, p. 315).

Assim sendo, não são apenas as mudanças e as reformas, através da publicação de legislação e de documentos normativos, associada à oferta de formação (necessária e premente, no que à área deste estudo respeita) que ajudam a alterar as práticas na abordagem à linguagem escrita em educação de infância ou a transmitir (mais) segurança e confiança aos educadores que promovem experiências desafiadoras e integradas na experiência

educativa global das crianças com quem trabalham. É a pessoa que subjaz ao educador que realmente poderá determinar as mudanças necessárias ao desenvolvimento da sua ação educativa, numa simbiose completa entre a sua motivação intrínseca e o olhar atento às necessidades e expectativas das crianças com quem trabalha.

B – A linguagem escrita vista por um grupo de educadoras

Assente na forma como estas educadoras perspetivam a criança, o seu modo de aprender e o seu processo de desenvolvimento infantil, está a forma como encaram e assumem a abordagem à linguagem escrita na sua prática educativa.

É consensual, entre as protagonistas deste estudo, que a postura do educador, seja ela positiva ou indiferente, perante esta forma de linguagem, vai influenciar a atitude da criança perante a mesma, pelo que a abordagem que é feita à linguagem escrita na educação pré-escolar vai facilitar as aprendizagens futuras das crianças, contribuindo, assim, para o sucesso em todas as suas dimensões de desenvolvimento, designadamente o educativo, sendo mesmo considerada como uma componente do processo de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Como tal, importa realçar que a linguagem escrita é considerada, por elas, não apenas como um ato mecânico de produção de caligrafia (*handwriting*) e treino do traço, mas essencialmente como linguagem. Entendida, na sua globalidade, como uma forma de expressão e de comunicação, a que a criança tem acesso através das mais variadas formas, designadamente através do desenho, enquanto representação gráfica das suas vivências, sendo a utilidade desta forma de linguagem para a sua vida futura o aspeto mais evidente no resultado deste estudo. É na organização e gestão do ambiente educativo que as educadoras promovem, proporcionando um *espaço* apropriado para a exploração da linguagem escrita, com materiais diversificados e apresentando propostas desafiadoras e motivantes para as crianças, que as atitudes de apoio e de estímulo ganham consistência, com vista à evolução das suas concepções precoces, num ambiente que se pretende «comunicativamente estimulante».

Desse ambiente «comunicativamente estimulante» fazem parte os diálogos e a postura de um educador que incita as crianças à reflexão sobre a linguagem escrita: levando-as a pensar como se poderá escrever uma palavra, que letras devem ser utilizadas, procurando outras palavras com letras ou sílabas iniciais idênticas, entre outras questões que podem ser levantadas. Tivemos, aliás, a oportunidade de observar esta postura nas práticas desenvolvidas por algumas das nossas protagonis-

tas. Ríos (2014, p. 28) explica-nos que este conjunto de práticas constitui-se como um procedimento «fundamental para ajudar na construção do princípio alfabético e na compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita».

Cada educadora, como profissional que valoriza os conhecimentos das crianças nesta área, proporciona uma sensibilização à escrita para que as crianças se consciencializem de determinadas características desta forma de linguagem. É ao adotar o papel de «modelo escritor» e de mediador entre as crianças e o escrito que a educadora as incentiva à reflexão sobre este tipo de linguagem. Note-se, porém, que algumas delas partilham a convicção de que o tempo no jardim de infância é o tempo privilegiado para brincar, em que qualquer educador deve ter em atenção a motivação intrínseca da criança, sendo o aspeto lúdico o referencial da sua atuação (Horta, 2007). Importa, neste contexto, independentemente das práticas adotadas no desenvolvimento da abordagem à linguagem escrita, transmitir e potencializar a segurança e a confiança necessárias à criança para que esta possa, nos níveis educativos seguintes, sentir-se confiante nas suas aprendizagens. Neste sentido concorre a ideia de Sanches (2012, pp. 58-59) quando refere que **«as crianças podem ser ajudadas pelo adulto [educador] a aprenderem a desenvolver sentimentos “adequados”, como por exemplo a criar confiança em si próprio e auto-estima positiva»**,⁵ também no que aos conhecimentos sobre a linguagem escrita respeita. Todavia, consideramos que deve o educador ser detentor dessa mesma segurança e confiança, na sua forma de atuar e desenvolver estratégias e atividades relacionadas com este tipo de linguagem, para que o possa transmitir às crianças, porque acreditamos que ensinamos mais por aquilo que somos, do que por aquilo que sabemos.

C – A especificidade da linguagem escrita na educação pré-escolar

Não sendo objetivo deste estudo perspetivar o papel da linguagem escrita no quadro da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, esta questão surgiu naturalmente e tornou-se patente no discurso das protagonistas, pelo que se nos torna necessário refletir um pouco sobre a mesma.

Num estudo por nós desenvolvido sobre esta temática (Horta, 2010, p. 97), concluímos que

«um desafio importante para educadores, professores e órgãos de direção dos agrupamentos de escolas, será o de possibilitar a continuidade educativa, no sentido de criar e aprofundar relações e espaços de conhecimento face ao trabalho que “compete” e que é desenvolvido nestes dois níveis educativos, bem como formas de co-

laboração e de cooperação que possibilitem uma gestão flexível dos respetivos currículos e a sua efetiva articulação».

Recorremos a esta consideração por entendermos ainda ser necessário este entendimento, em particular junto de algumas das protagonistas deste estudo.

Efetivamente, assumimos a educação pré-escolar como o primeiro passo no processo de abordagem à linguagem escrita, assistida por um educador com intencionalidade educativa correspondente aos interesses e necessidades das crianças, enquanto parte constituinte do processo de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, eventuais formas de colaboração e de cooperação entre os dois níveis educativos, com vista a uma gestão flexível dos respetivos currículos e a sua efetiva articulação, não significa a antecipação do ensino formal que se deseja e sabe acontecer no 1.º ciclo do ensino básico, através da antecipação «de métodos, técnicas e conteúdos curriculares» (Serra, 2004, p. 109) daquele nível de ensino.

Tal como as protagonistas deste estudo encaram os documentos normativos e orientadores da sua ação pedagógica, particularmente as OCEPE e as MA, deve, de igual modo, a comunidade educativa encarar o currículo destes dois níveis educativos como um “texto aberto” (Marques, 2003), com vista a uma articulação curricular ativa, definida por Serra (2004)⁶ como aquela em que educadores e professores assumem as diferenças e semelhanças entre estes dois níveis educativos como uma mais-valia na possibilidade de trabalharem conjuntamente, sendo levados a tomar decisões e a participar de forma ativa na sua concretização, aumentando, desta forma, o compromisso de todos os envolvidos para com a tarefa (Reyes Santana, 2002).

Neste contexto, tal como Reyes Santana e Cayetano Gomez (2003), também nós defendemos a necessidade de se instaurar um paradigma de cooperação entre docentes, à semelhança do que existe entre educadores e técnicos de diferentes áreas, para se dar uma melhor resposta às necessidades educativas das crianças. É através do diálogo e da compreensão entre os docentes dos dois níveis educativos que assentam as perspetivas de valorização e oportunidade do modo de aprender das crianças, nas suas diferentes fases de desenvolvimento, devendo ser alimentado «o espaço entre-fronteiras com dinâmicas frutuosas» (Vasconcelos, 2014a, p. 80).

É definido no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, a responsabilidade do educador no sentido de «promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória»; no entanto, «não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no

sentido da educação ao longo da vida».

O que se pretende não é uma ideologia de “escolarizar” e “academizar” (Moss, 2013; Vasconcelos, 2014) a prática que se desenvolve no jardim de infância. São os dados da OCDE (2006) que nos revelam que, no domínio da infância, ouvimos cada vez mais um discurso estreito e fundamental focado na preparação para a escola do 1.º ciclo, falando-se mesmo numa “abordagem pré-escolar para a infância”, assistindo-se, em alguns países, a uma tendência generalizada para escolarizar, sendo a educação de infância “colonizada” pelo ensino obrigatório.

Essa pressão, que algumas das nossas protagonistas afirmaram sentir, designadamente no que respeita à abordagem à linguagem escrita que é desenvolvida na educação pré-escolar pode levar alguns educadores a adotar os conteúdos e os métodos do 1.º ciclo, com práticas inadequadas, centradas nas aprendizagens cognitivas do ensino básico, o que tem, naturalmente, um efeito negativo sobre a aprendizagem (a médio e longo prazo) das crianças (OCDE, 2006).

No mesmo sentido concorre a ideia de Armstrong (2008, p. 87) quando afirma que «[i]mpedir que as crianças pequenas brinquem, tenham tempo para usar a sua imaginação e interajam livremente com o mundo a seu redor contribui para a aceleração, fragmentação e deterioração das possibilidades de desenvolvimento da criança». Tais assunções evidenciam que a forma como se encara a articulação entre estes dois níveis educativos, tendo a abordagem à linguagem escrita um papel particular neste contexto, está diretamente condicionada pela maneira como os profissionais envolvidos assumem (e substanciam) a educação de infância, designadamente no que respeita às especificidades do modo de aprender por parte das crianças deste nível educativo.

Situamo-nos e revemo-nos na posição refletida por Vasconcelos (2014a, p. 63), pois como «profissionais atentos preocupa-nos a desvalorização do jogo na pedagogia da infância. O jogo é a forma espontânea e natural de a criança se construir a si própria e de comunicar com o mundo. Este facto não pode ser descuidado».

Por outro lado, esta situação também pode encontrar explicação no facto de que, em «média, nos países da OCDE, o ensino da leitura, escrita e literatura, matemática e ciências representa 48% do tempo de instrução obrigatória para o grupo dos 9-11 anos de idade» (OCDE, 2010, p. 4). Por conseguinte, se pensarmos que o 2.º ciclo poderá exercer algum tipo de “pressão” sobre o nível educativo anterior, no que ao ensino da escrita respeita, tido como a primeira etapa na aprendizagem formal deste tipo de linguagem, facilmente se entende que será sobre a educação pré-escolar que cairão as maiores in-

fluências por parte do 1.º ciclo, no sentido de “exigirem” uma maior (o que não significa melhor) preparação por parte das crianças, o que leva, naturalmente, à antecipação deste nível educativo.

Nunca é demais recordar que à «educação de infância estão inerentes metodologias e práticas docentes próprias a este nível educativo que lhe conferem uma singularidade única. Não tentemos desvirtuar este nível educativo, copiando procedimentos do nível educativo seguinte, com a falácia de estarmos a preparar crianças para a escolaridade obrigatória» (Serra, 2004, p. 110).

Deve, sim, o educador estimular um sentimento de segurança, concorrendo para o desenvolvimento da autoestima por parte das crianças, para que estas se sintam seguras em relação aos seus saberes e aprendizagens na transição para o nível educativo seguinte, fazendo-as acreditar naquilo que elas são capazes de fazer.

D – A dimensão reflexiva e a perspetiva de aprendiz

As salas de jardim de infância devem constituir-se como espaços de aprendizagem e desenvolvimento, em que as crianças recebem, respondem e participam ativamente na construção de um conhecimento partilhado. Nesse sentido, também as oportunidades de desenvolvimento profissional têm que proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que motivem os professores a refletir sobre o seu pensamento e sobre a sua prática, através da interação entre o seu conhecimento, também construído sobre a sua experiência e a dos outros, designadamente a resultante da investigação, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino (Day, 2001), a que constantemente são chamados a responder como atores sociais e geradores de conhecimento, encarando-os como desafios e metas de aprendizagem a alcançar.

Do que este processo investigativo nos permitiu conhecer, acreditamos que a participação neste estudo, de forma mais circunstancial ou como protagonista do mesmo, levou as educadoras implicadas a um (des)envolvimento no seu próprio processo de abordar (e explicar) a linguagem escrita, não tendo receio de expor as suas ideias e mesmo demonstrando a ambição de vir a receber formação na área, com vista a uma partilha de experiências, num processo de reflexão partilhada.

A ideia de reflexão na e sobre a ação emerge em todos os grandes pedagogos que, cada um à sua maneira, consideraram o educador/professor um inventor, um pesquisador, um improvisador, que não receia fazer “novo e diferente”, um aventureiro que percorre caminhos nunca dantes trilhados e que se pode perder, caso não reflita de

forma ativa sobre o que faz, retirando ilações sobre a sua própria conduta (Perrenoud, 2008).

Consideramos que a nossa presença nos diferentes contextos proporcionou o desenvolvimento de um processo de reflexão reativa, uma reflexão na e sobre a prática, o que originou, de forma quase imediata, alguma inovação nas estratégias apresentadas às crianças e nos modos de fazer a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar por parte de algumas delas, com vista a uma melhoria refletida da sua prática educativa. Perrenoud (2008, p. 13) salienta o facto de que essa «capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais» a que cada educador se permite ter acesso.

Contudo, ainda de acordo com o mesmo autor (*ibidem*), todos nós, profissionais da educação, refletimos na e sobre a ação, o que não quer dizer que sejamos profissionais reflexivos, uma vez que uma prática reflexiva implica uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*.

Um aspeto muito importante em todo este processo foi o facto de termos sentido que as educadoras em causa, de forma mais ou menos evidente e “adequada”, tentam ajustar a sua prática às necessidades educativas e aos interesses das crianças no que a esta área respeita, pois é por elas, com elas e para elas que deve concorrer o trabalho pedagógico do educador de infância, independentemente da área de conteúdo ou domínio a que se reporta. Por fim, é ainda de salientar que a participação destas educadoras, protagonistas do estudo, as levou a desenvolver um processo de reflexão partilhada o que originou, nalgumas delas, uma certa inovação nas estratégias apresentadas às crianças e, particularmente, nos modos de promover a abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, com vista a uma melhoria refletida da sua prática educativa.

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

Notas

1 Como supervisora das práticas pedagógicas da Licenciatura em Educação de Infância e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e como docente da unidade curricular de Desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, tanto no âmbito do referido mestrado, como do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

2 Com muitas delas trabalhamos no nosso quotidiano, por assumirem o papel de supervisoras cooperantes na formação de

educadores.

3 Nas palavras de Strauss e Corbin (1998), é necessário ir ao campo para descobrir o que está a acontecer.

4 À data da recolha dos dados (ano letivo 2011/12), o atual Ministério da Educação e Ciência era denominado por Ministério da Educação, pelo que será esta a terminologia por nós adotada ao longo do trabalho.

5 Sublinhado no original.

6 Esta autora apresenta ainda outros dois tipos de articulação curricular: a passiva, que se caracteriza por um certo desinteresse face à problemática, tanto por parte de educadores como de professores e que pode ser evidente na sua falta de comparência às reuniões de articulação curricular organizadas pelos Conselhos de Docentes e/ou direções de Agrupamentos; e a reservada que, situada teoricamente entre a articulação curricular ativa e a passiva, é caracterizada por uma postura, por parte dos docentes, de uma atitude menos voluntariosa, mais expectante, não se empenhando todas as vontades e recursos, mas sim esperando que algo aconteça (Serra, 2004).

7 Itálico no original.

Referências

- Andrade, M. C. & Matos, M. T. (2014). No inverno, também pode haver andorinhas. Um espaço para a oficina de escrita criativa na escola. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 315-323). Lisboa: Cosmos.
- Armstrong, T. (2008). *As melhores escolas. A prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, M. L. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, A. R. (1994). Prólogo a G. Pérez Serrano, (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I* (pp. 9-12). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2010). *A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – Representações de educadores e de professores*. Dissertação de mestrado. Universidade de Huelva.
- Lopes, J. A. (Coord.), Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Damião, F. & Fernandes, T. L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Marques, E. (2003). *A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo. Perspectivas de educadores e professores sobre as estratégias de transição*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de aprendizagem*. (Coordenação de Sim-Sim et al.). Consultado em 24 de agosto de 2011: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Moss, P. (2013). Qual a relação entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório? Ligações de subordinação? Parceria igualitária? *Cadernos de educação de infância*, 100: 4-5.
- Niza, S. (1989). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 105-110). Lisboa: Tinta da China.
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2010). *Education at a Glance 2010: OCDE indicators. Summary in portuguese*. Paris: OCDE Publishing.
- Paquay, L. (1994). Vers un referential des competences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15: 7-38.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Reyes Santana, M. (2002). Coordinación y dinamización de grupos de profesores. In F. L. Noguero & M. Reyes Santana, *Dinámica de grupos en contextos formativos* (pp. 73-86). Huelva: XYZ Ediciones.
- Reyes Santana, M. & Cayetano Gómez, M. C. (2003). Profesorado, acción social y emancipación. In M. Reyes Santana & R. T. Morueta, *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento*. Huelva: Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ríos, I. (2014). Falar para escrever: tens alguma coisa para dizer? In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. (pp. 24-43).
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as ciências* (14.ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Serra, C. M. (2004). *Curriculum na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (Orgs), (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE Publications.

-
-
- Vasconcelos, T. (2014). Prefácio a F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 4-5). Carnaxide: Santillana.
- Vasconcelos, T. (2014a). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: MediaXXI.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil* (3.ª Ed.). Porto: Edições ASA.

Legislação

- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – São aprovadas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, cujos princípios gerais são publicados em anexo ao presente despacho, dele fazendo parte integrante, publicado em Diário da República, n.º 178, 2.ª série.
- Ofício Circular n.º 17/dsdc/depeb/2007, de 10 de novembro – Gestão do currículo na educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.