

A educação pré-escolar em Portugal

Concepções oficiais, investigação e práticas

Maria de Lourdes Dionísio*

Iris Pereira**

Resumo:

Neste texto, apresentam-se e discutem-se os princípios teóricos, relativos ao desenvolvimento verbal e à aproximação à expressão escrita, subjacentes às Orientações Curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. Na medida em que tais orientações não são mais do que declarações de intenção, não explicitando nem entendimentos teóricos nem estruturando a acção dos educadores, centramo-nos, num primeiro momento, no conceito de “competência linguística” para, num segundo momento, darmos conta do modo como, nos jardins de infância, se dá forma a tais orientações. Especial atenção é concedida a investigações nacionais recentes que, para além do conhecimento produzido, têm sustentado os processos de formação inicial e contínua, colmatando, nos contextos locais o vazio das Orientações Curriculares oficiais.

Palavras-chave: Educação pré-escolar-Portugal. Educação pré-escolar-Portugal-Currículos.

* Professora do Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Doutora em Educação, Universidade do Minho, Braga.

** Professora do Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Mestre em Língua Portuguesa, Universidade de Lisboa.

História recente da educação Pré-escolar¹ em Portugal

Nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo. Simultaneamente, a investigação progrediu, estando agora disponíveis estudos importantes sobre os principais problemas que afectam a educação em linguagem e em literacia em Portugal.

O ano de 1997, pode-se dizer, foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins de infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. A partir desse momento, outras medidas importantes para melhorar o ensino pré-escolar foram tomadas. De entre elas destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Ao mesmo tempo, o Governo faz publicar o Perfil Geral (Decreto-Lei nº 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (6-10 nos de idade) (Decreto-Lei nº 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

Ainda em 1997, a equipa de trabalho ministerial para a educação pré-escolar apresentou as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, enfatizando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (KATZ; RUIVO; SILVA; VASCONCELOS, 1998, p. 114) e reconhecendo que a qualidade dos contextos educativos em Portugal era quase exclusivamente dependente de acções individuais e não de um sistema educativo coerente.

Reforçando tal facto, o Ministério da Educação publica, em 1998, um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar” (KATZ; RUIVO; SILVA; VASCONCELOS, 1998), onde se apresentam as principais conclusões do “Projecto Pré-Primário” da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (no qual Portugal participara), cujo principal objectivo foi o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. De entre as principais conclusões relativas ao desenvolvimento curricular e à organização de trabalho nos jardins de infância em Portugal, é relevante notar:

- a dificuldade que os educadores de infância portugueses mostraram em especificar o *curriculum* por eles seguido;
- a apenas suficiente qualidade dos jardins de infância;
- o facto de os projectos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “Projectos por Decreto”, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia-chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que actuavam.

Neste contexto, as *Orientações Curriculares* emanadas do Ministério da Educação acabam por se tornar num documento-chave para a educação pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas. No entanto, dois anos após a definição deste *curriculum* obrigatório, apenas 37% dos educadores de infância tinham conhecimento da sua existência (CARDOSO, 1999). Mais recentemente, Pereira e Viana (2003) afirmam que, por outro lado, muitos educadores de infância não sabem como operacionalizar estas orientações, devido, entre outros factores, às próprias características do documento, mas sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que subjaz ao documento oficial, bem assim como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: características globais

O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997) tem por finalidade constituir-

se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 7). São seus fundamentos, a par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 14). Defende-se, portanto, que o desenvolvimento curricular, cujo principal actor é o educador, deve ter em consideração os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem assim como as áreas de conteúdo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 14). Consideradas como fundamentais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem, estas áreas de conteúdo encontram-se organizadas em três grandes blocos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/ Comunicação. É nesta última área que são contemplados o desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita: “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 68).

Pese embora a natureza programática do documento, tais orientações não podem ser entendidas como um *curriculum*, num sentido formal. Na verdade, embora se pretenda constituir uma referência comum para que todos os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas, o próprio documento adverte para o facto de não poder ser considerado um programa, adoptando, antes, “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças [...] [incluindo] a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 13). Por isto mesmo, não se estabelecem conteúdos nem objectivos específicos. De facto, o documento oficial é mais a afirmação de várias assunções acerca do desenvolvimento linguístico das crianças, tais como:

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar

com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 67).

Muitas destas assunções são seguidas de exemplos de actividades que podem conduzir aos resultados desejados, como em:

As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar oralmente o que se realizou [...] Para além destas, haverá outras situações de comunicação como falar ao telefone [...], transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação[...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 67-68).

Ou ainda em:

A descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação pré-escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais [...] quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição de palavras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 68).

A relevância e urgência, oficialmente afirmada, de uma acção intencional pressuporia algum tipo de organização e planificação que ajudasse os educadores a concretizar o que deles se espera. No entanto, nada nestas orientações proporciona aos educadores elementos para esse desenvolvimento curricular. Com efeito, as sugestões são apresentadas como meras “hipóteses”: “A oportunidade de ‘imitar’ a escrita e a leitura da vida corrente *pode fazer parte* do material de faz de conta, onde as crianças *poderão dispôr* de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 69).

Ou como “recomendações”: “*Não se pode ainda esquecer* que a comunicação não verbal [...] *pode ser* trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 68). “*Não podemos esquecer* que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 69)².

A falta de hierarquia das assunções ou das actividades sugeridas, bem como a ausência de explicitação de perspectivas teóricas – os *porquês* – que sustentam estas hipóteses, recomendações e exemplos explicam as dificuldades que os educadores sentem quando tentam concretizar o discurso pedagógico oficial. Se tivermos em consideração que os princípios podem não significar o mesmo para todos e que as concepções dos educadores não derivam necessariamente da sua familiarização com perspectivas teóricas sobre aprendizagem, as práticas geradas por estas orientações podem não assegurar a intencionalidade e sistematicidade pretendidas, bem assim como os fins últimos que o documento tem em vista.

Um pequeno passo em frente: os principais objectivos da educação pré-escolar

Todavia, pode dizer-se que o reconhecimento da importância do acesso à linguagem escrita no nível educativo pré-escolar foi um passo importante, desafiando uma perspectiva convencional e práticas passadas que estabeleciam fronteiras muito rígidas na aprendizagem da literacia. Com efeito, o documento oficial estabelece que o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam o pré-escolar não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 65), mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita (CLAY, 1967, 1972; GOODMAN, 1984), envolvendo as crianças em actividades informais de literacia.

Subjacente a todo o discurso oficial encontra-se a ideia de que a criança é “a competent cognitive and social learner who can develop, on his/her own, knowledge about, and abilities with literacy.” (HALL, 1987, p. 8). Assumindo-se que as crianças já sabem “coisas” sobre a leitura e a

escrita, espera-se que o jardim de infância aceite e expanda o que elas já sabem. A “emergência” é vista, aqui, como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já têm; desenvolvimento esse que há-de ocorrer em condições adequadas: contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem são estabelecidos dois objectivos:

- desenvolvimento da linguagem oral;
- facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita.

Para ambos, a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de diálogo e de interacção assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correcção e adequação linguística.

A partir do tipo de actividades que é sugerido tanto para o desenvolvimento da linguagem oral como para a facilitação da emergência da literacia, tais como contar histórias, narrar eventos, debater regras, negociar tarefas, planificar a vida diária, discutir notícias dos jornais ou da TV, falar ao telefone, falar das suas experiências e da sua família, escrever o seu nome ou o nome dos objectos circundantes, escrever sobre coisas que se têm em casa ou que conhecem da rua, escutar e “escrever” histórias, falar sobre os personagens, inventar títulos e subtítulos para as histórias, identificar um produto, descrever imagens, escrever cartas, cartões e quadros, etc., pode inferir-se que a finalidade é a de proporcionar às crianças o acesso a diferentes funções que a linguagem desempenha – recreativa e funcional – assim como a de promover a capacidade de adequar o uso da linguagem a diferentes situações.

Supõe-se que este clima de comunicação criado pelo educador permitirá às crianças não só melhorar aspectos de dicção, desenvolver o vocabulário e produzir frases mais complexas e mais adequadas, mas também participar na “competência metalinguística”, definida aqui como “compreensão do funcionamento da língua.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 67).

Porém, se a intenção de promover a consciência linguística³ ao nível da linguagem oral não ultrapassa a consciência comunicativa (HYMES, 1984), o mesmo acontece ao nível da linguagem escrita.

É indiscutível a grande importância atribuída à expansão das concepções que as crianças possuem sobre as funções da linguagem escrita: em que consiste a leitura e a escrita, que tipos de actos constituem actividades de literacia, que finalidades se associam à leitura e à escrita. A variação, em sala do jardim de infância, de suportes e de textos permitirá, acredita-se, essa expansão. No entanto, como argumento(s) que suporte(m) práticas sistemáticas apenas é mencionado que é importante que as crianças comecem a compreender as normas do código escrito e que tal será adquirido através da criação de ambientes que permitam o estabelecimento de comparações entre letras e diferenciação de sílabas.

Sublinha-se, também, a necessidade de contextos em que o uso da linguagem escrita seja natural. Por isso, aconselha-se a associação precoce entre coisas que rodeiem as crianças e palavras escritas, o uso sistemático da leitura e da escrita para realizar tarefas, a criação de exemplos que explicitem o *porquê* e o *como* se lê e escreve, demonstrando, assim, diferentes contextos de letramento.

A falta de organização das orientações, antes notada, bem como a sua natureza geral não são suficientes para entender se a consciência linguística – no sentido de tornar a linguagem num objecto de atenção e de manipulação – é uma característica proeminente e assumida pelo discurso ministerial sobre a educação pré-escolar. Através dos exemplos que são dados ou através das possibilidades de desenvolvimento que certas práticas irão configurar, o que emerge destas orientações é a ideia de que a consciência linguística é algo que se desenvolve por si só e naturalmente nas interacções das crianças. No entanto, é actualmente reconhecido que, enquanto algumas habilidades de pensar *sobre* e de manipular a linguagem, nomeadamente a capacidade de rimar e de trabalhar com sílabas, podem ser naturalmente adquiridas pelas crianças, outras são difíceis ou mesmo impossíveis de conseguir espontaneamente, tal como a habilidade de manipular fonemas ou mesmo palavras (MORAIS, 1994). Isto implica, obviamente, que algum trabalho intencional deve ser feito para promover o desenvolvimento destas capacidades.

Aceitando que a vasta maioria das crianças adquire o domínio da linguagem naturalmente, seria de esperar a explicitação de algumas dessas

situações intencionais de forma a promover, pelo menos, a consciência dos educadores, sobretudo porque a consciência linguística em todos os seus níveis – fonológico, lexical, sintáctico, discursivo, comunicativo, social e estratégico – é cada vez mais insistentemente referida como um factor decisivo no desenvolvimento linguístico, especialmente na aprendizagem dos processos e destrezas da literacia (ALEGRIA, 1985; MORAIS, 1994, entre outros).

Se a este nível, as orientações oficiais são incipientes e, de certa maneira, ambíguas, o mesmo não acontece relativamente à competência emergente da compreensão leitora: nelas é explícita e detalhadamente recomendado que os educadores de infância partilhem com as crianças (ainda não leitoras) as suas estratégias de leitura; que organizem momentos de previsão dos conteúdos textuais a partir de títulos ou de sequências de eventos; que proponham actividades de identificação de personagens e das suas acções; que solicitem a identificação das ideias principais; que levem as crianças a procurar determinada informação, ou que a reconstruam. De igual importância é a sugestão de incluir, nas actividades de leitura, outros materiais para além de livros de histórias, como, por exemplo, livros de poesia, dicionários, receitas, enciclopédias, jornais, revistas. Ao fazê-lo, diz-se esperar que as crianças sejam introduzidas em amplas práticas de leitura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 70-71).

Todavia, se com este documento, os educadores facilmente 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 e se muitas das coisas que acontecem hoje em dia nos jardins de infância portugueses são o resultado destas orientações oficiais, quando se trata de tornar estas orientações gerais em acções concretas na sala de aula, é a investigação que se tem desenvolvido nas universidades que melhores orientações oferece a estes profissionais de educação. Na verdade, tem-se verificado que as práticas mais sustentadas e com capacidade de maior sucesso são as informadas pelos dados da investigação que actualmente conduz a formação superior integrada dos educadores de infância.

O *porquê* e o *como* das melhores práticas: a investigação em Portugal

Neste terreno da investigação que sustenta a formação ao nível da educação infantil, destaca-se o trabalho desenvolvido por duas investigadoras portuguesas (que iniciaram as suas investigações antes das *Orientações Curriculares* terem sido publicadas), o qual, na nossa opinião, tem contribuído com boas e decisivas bases para que os educadores de infância concebam e desenvolvam práticas de literacia adequadas.

Margarida Alves Martins tem conduzido em Portugal vários estudos experimentais em que tem investigado os factores cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (MARTINS, 1996). As conclusões dos seus trabalhos têm mostrado que o sucesso no processo formal de aprendizagem da linguagem escrita é directamente proporcional à quantidade e qualidade do conhecimento informal e das representações mentais sobre a linguagem escrita desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar.

Em geral, o procedimento metodológico seguido é o longitudinal. Esta investigadora avalia o conhecimento das crianças sobre certos aspectos relacionados com a linguagem escrita antes de essas crianças iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita e, através de um teste de leitura, avalia o sucesso que as mesmas crianças mostram depois do primeiro ano de aprendizagem formal na escola. Consequentemente, estabelece correlações plausíveis entre os dados obtidos, inferindo sobre a importância de cada aspecto particular no processo de aprender a ler e a escrever.

Recentemente, esta autora defendeu que no sucesso da aprendizagem são determinantes o conhecimento e as representações das crianças em idade pré-escolar sobre dois aspectos centrais do funcionamento da linguagem escrita.

Um desses aspectos é a “funcionalidade da linguagem escrita”. Esta autora concluiu que, quando iniciam a aprendizagem formal, as crianças pré-escolares deveriam ter ideias claras sobre *para que serve a linguagem escrita*. As experiências que Alves Martins realizou mostraram que enquanto algumas crianças começam a escola tendo já desenvolvido para si próprias um *projecto pessoal de leitor*, isto é, sabem para que é a linguagem escrita e afirmam querer aprender para ler livros de histórias, para aprender sobre

animais ou escrever cartas (MARTINS; NIZA, 1998), outras há para quem a mesma aprendizagem é sentida como uma obrigação externa. Estas não reconhecem nenhuma utilidade à aprendizagem da leitura e da escrita e não a associam com actividades que possam ser agradáveis. Estas crianças tenderam a mostrar maus resultados nas tarefas de leitura em que foram envolvidas pela investigadora no final do 1º ano de escolaridade. Estas diferentes atitudes para com a aprendizagem da leitura e da escrita devem-se, argumenta Alves Martins, à qualidade, frequência e utilidade das actividades de leitura e de escrita testemunhadas por estas crianças nos seus contextos familiares e sociais antes da sua participação na escolarização formal. Assim, para Alves Martins é importante iniciar as crianças em idade pré-escolar em diferentes usos da linguagem escrita para que, através desse contacto, essas crianças possam, por si sós, aprender sobre a sua funcionalidade e adquirir razões válidas para querer aprender. Isto significa, segundo esta autora, que os educadores de infância deveriam fazer das suas aulas contextos de comunicação autênticos, fazendo uso de materiais funcionais variados com diferentes objectivos de comunicação.

Para além da funcionalidade, Martins (1996) defende ainda que ao iniciar a escolarização formal, as crianças deveriam ter já concepções claras sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente sobre os seus aspectos formais – *como se lê e se escreve* – e aspectos conceptuais – *o que a linguagem escrita representa*. Uma vez mais, estas propostas estão ancoradas nos resultados do seu trabalho experimental.

A sua investigação permitiu verificar que quanto melhores (*ou, dúvida nossa, mais próximas das perspectivas escolares?*) são as concepções ou conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as formas como as pessoas lêem e escrevem, melhores são os resultados que essas crianças revelam no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Margarida Alves Martins defende por isso que, antes da entrada para a escola, as crianças deveriam ser ajudadas a compreender todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, como, por exemplo: que as pessoas lêem e escrevem página a página, de cima para baixo, da esquerda para a direita, linha a linha, palavra a palavra, em silêncio ou em voz alta. Para além disso, defende que estas crianças deveriam ainda conhecer os termos técnicos usados, tais como, texto, imagem, título, autor, linha, frase, palavra, letra, letra inicial ou final, número, pontuação, etc.

A este propósito, levantam-se, naturalmente, alguns problemas que não podem deixar de ser referidos, apesar da reconhecida relevância da compreensão dos usos, finalidades e aspectos formais da escrita por parte das crianças pré-escolares. Na verdade, tais propriedades convencionais apontadas por esta autora são-no apenas de algumas culturas, sendo a escolar e ocidental a que aqui está mais representada. Neste sentido, parece que a adopção do princípio deveria passar igualmente pela abertura e pelo confronto das crianças a outras convenções e práticas relacionadas com a leitura e a escrita, designadamente aquelas que começam também a fazer parte do seu universo de leitores e de que o hipertexto é exemplo. Neste caso, não se lê nem da esquerda para a direita, nem linha a linha. Nesta ordem de ideias é, obviamente, discutível a crença de que se lê palavra a palavra ou, pelo menos, que se lê SEMPRE palavra a palavra. Sabe-se como esta concepção pode estar na base de alguns problemas com o desenvolvimento do processo de compreensão leitora (veja-se, entre muitos outros, IRWIN, 1986; GEE, 1990; GOODMAN, 1994).

Desde o trabalho pioneiro de Ferreiro e Teberosky (1980), tem sido amplamente reconhecido que as crianças não compreendem espontaneamente que *escrevemos o que dizemos*. Dito de outro modo, nesta perspectiva assume-se que as crianças não desenvolvem naturalmente a ideia de que a linguagem escrita é uma forma de representação da linguagem. Na verdade, Martins (1996; 2003) verificou, através das suas experiências, que uma das hipóteses que muitas das crianças em idade pré-escolar tinham desenvolvido para si é a de que a linguagem escrita representa *a coisa* e não a própria palavra. A seguinte situação, descrita em Martins e Niza (1998), ilustra essas concepções ingénuas sobre a natureza da linguagem escrita em crianças pré-escolares:

Depois de esconder a primeira sílaba *ga* da palavra *galinha*, um adulto perguntou a uma criança:

- Escondi a primeira parte da palavra **galinha**. O que podes ler agora?

Obviamente, a resposta deveria ser **linha**, mas a criança disse:

- *São as pernas, são as pernas da galinha que fica de fora.*

De acordo com esta investigadora, a pesquisa mostra que as crianças que iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita sem ter compreendido esta propriedade geral do nosso sistema de escrita apresentam dificuldades

no final do primeiro ano de aprendizagem formal. Por isso, defende que as crianças em idade pré-escolar deveriam ser levadas a compreender que a escrita é uma forma de representar a linguagem.

Mesmo assim, quando as crianças descobrem que a escrita representa a linguagem, não se dão conta imediata e espontaneamente de todas as intrincadas complexidades subjacentes ao princípio gráfico e alfabético. Por isso, Martins considera que é crucial que estas crianças desenvolvam a capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre a forma como ambas se relacionam entre si, para que desta forma possam entender melhor a natureza daquilo que vão aprender. Esta capacidade corresponde àquilo a que anteriormente nos referimos como *consciência lingüística*⁴. Em particular, Martins (2003) é de opinião que é de extrema relevância que as crianças que começam a escolarização formal tenham:

- *consciência de palavra* (BOWEY; TUNMER, 1984), ou seja, consciência de que as frases orais são constituídas por unidades discretas, as palavras; que escrevemos todas as palavras que dizemos; que as palavras são escritas seguindo a ordem com que são pronunciadas; que, na linguagem escrita, essas palavras se separam através de espaços em branco; que a palavra escrita não mantém nenhum vínculo físico com o referente que representa, isto é, que (em geral) é arbitrária;
- *consciência fonológica* (GOMBERT, 1990; TUNMER, 1991; WAGNER; TORGESEN, 1987), isto é, consciência de que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas, os sons. A este respeito, a investigadora refere que é importante que as crianças adquiram a capacidade de pensar *sobre* e de manipular sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas;
- *consciência fônica* (BLEVINS, 1997), que tenham consciência das bases do princípio alfabético ou, dito de outro modo, consciência de que as letras nas palavras escritas representam sons.

Martins (1996) também sustenta que as crianças devem saber os nomes das letras do alfabeto antes de entrarem para a escola, na medida em que tem verificado que o desenvolvimento da capacidade de pensar *sobre* e de analisar a linguagem oral e escrita desta forma antes de começar a aprendizagem formal da leitura e da escrita cria condições favoráveis

para um melhor relacionamento com os respectivos códigos e técnicas. Nas suas experiências, após o primeiro ano na escola, as crianças que revelam um melhor desempenho na leitura são as que tinham mostrado melhores níveis de consciência linguística no teste inicial.

Resumidamente, segundo o trabalho desta autora, que oferece uma visão compreensiva de factores cognitivos com alguma capacidade explicativa dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, conhecer as finalidades que a linguagem escrita serve e a forma como funciona ajuda as crianças pré-escolares no processo de aprendizagem da literacia.

A contribuição desta autora vai, todavia, para além deste quadro teórico, uma vez que tem também prestado atenção especial à caracterização de práticas educativas que possam concretizar as inúmeras conclusões a que tem chegado na sua pesquisa. Assim, juntamente com Ivone Niza, sugere conjuntos de princípios e de actividades para melhor promover, em contexto pré-escolar, o desenvolvimento de cada uma das habilidades cognitivas atrás referidas. Na secção seguinte, ilustramos brevemente alguns desses princípios e práticas, na medida em que caracterizam algum trabalho hoje levado a cabo nos jardins de infância portugueses e que, em muito, é sugerido por ou inspirado no trabalho destas autoras.

Algumas práticas para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Pré-escolar

De entre as práticas apresentadas como significativas na iniciação à linguagem escrita no jardim de infância, destacam-se as que envolvem o nome da criança, o qual, pelo seu enorme valor afectivo, pode facilmente tornar-se num valioso recurso de inúmeras descobertas.

Permitindo a etiquetagem dos materiais das crianças (lápiz, canetas, cadernos, copos, pratos, escovas de dentes, etc), assim como o controlo de presenças na aula (controlo esse que as próprias crianças podem ser convidadas a fazer cada dia) e o controlo das tarefas atribuídas a cada uma delas na rotina diária (a distribuição das tarefas é feita por meio de tabelas expostas na sala), o nome da criança rapidamente se torna num motivo de comparação, de reflexão e de indagação, dos *porquês*.

O nome próprio é, portanto, um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza

da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons. Os educadores podem organizar os nomes das crianças em cartões (guardados em ficheiros) e usá-los posteriormente em jogos de comparação tais como identificar o maior e menor nome do colega na sala. O educador usará esta tarefa para levar as crianças a tomar consciência, por exemplo, de que o colega mais alto (o maior de todos) não tem o maior nome (o mais comprido ou com mais letras); encontrar outros nomes que começam com o mesmo som; identificar outros nomes que comecem e/ou acabem com a mesma letra; procurar nomes que rimem; procurar outros nomes que rimem com o nome de um/a determinado/a menino/a; dizer em voz alta nomes com sílabas ou sons 'extra'; dizer os nomes sem uma das partes (isto é, sem uma sílaba inicial, medial ou final ou mesmo sem algum som); procurar nomes (entre os colegas ou em revistas ou livros) que comecem ou acabem como um determinado nome. Para que este processo faça sentido, todas as descobertas das crianças devem ser escritas e expostas na parede da sala, a fim de serem por todas visualizadas. E, naturalmente, quanto mais etiquetagem houver na sala (com os nomes dos objectos aí identificáveis, como, por exemplo, *janela, porta, livros, armário, lápis, casacos*, etc.) mais amplo o jogo se tornará...

Todo o esforço pedagógico vai, assim, no sentido de levar as crianças a contactar com a linguagem escrita durante todo o dia, quer dentro quer fora da sala de jardim de infância. A organização do tempo criará condições para que possa haver tanto momentos de escrita quanto de leitura; momentos de trabalho individual e actividades de pequeno ou de grande grupo. As actividades escritas emergem das experiências, conhecimentos e sentimentos das próprias crianças, quer dizer, são usadas para registar o que elas dizem na sala de aula, de modo a que o processo de aprendizagem da linguagem escrita seja estimulante e reconhecido como significativo.

Na área da escrita e durante o tempo de escrita individual, cada criança escreve no seu caderno de notas individual o que quiser ou o que o educador lhe peça ou sugira. Esses momentos tornam-se especialmente enriquecedores quando o educador interage com cada criança a propósito das suas produções. Tais produções devem ser valorizadas e encorajadas e podem ser usadas pelo educador para criar conflitos que obriguem as crianças a pensar e a, progressivamente, clarificar as suas ideias, como, por exemplo, quando o educador leva a criança a tomar consciência que a

palavra *casa*, que a criança afirma ter escrito, começa como a palavra *carro*, que está já escrita e exposta na parede; ou quando o educador simplesmente escreve “da forma correcta” aquilo que a criança diz ter escrito; ou mesmo quando a criança é desafiada a pensar primeiro e a escrever depois... as crianças são conduzidas a pensar sobre a linguagem escrita de formas que não as deixarão indiferentes.

Pressupõe-se, também, um tempo para a escrita em pequenos grupos, que o educador usa para estimular as interações entre as próprias crianças acerca dos seus escritos. Para além do valor técnico que tal actividade possa assumir, acresce-lhe, naturalmente, o valor social decorrente das interações que permitem crescer com os outros. Igualmente importante é o tempo de escrita do educador em frente das crianças. O educador é o modelo e, ao escrever (e simultaneamente pronunciar) qualquer palavra, qualquer frase ou texto, mostra de facto como se faz; ao escrever notícias, histórias, poemas ou palavras que rimam ditas pelas crianças, estas são pessoalmente envolvidas no processo de escrita; ao escrever anúncios ou convites para mandar para casa, ao escrever cartas para outros jardins de infância e ao usar diferentes materiais de escrita, as crianças testemunham actos de verdadeira comunicação. Do mesmo modo, as crianças podem ser ajudadas a compreender a função de conservação que a linguagem escrita também assume na vida social, arrumando-se as produções escritas nos arquivos pessoais ou dispondo-as nas paredes.

Ao nível da leitura individual no jardim de infância, são vários os momentos que se apresentam aos educadores para a sua promoção, por exemplo, quando é necessário consultar gráficos ou tabelas para distribuir os materiais cada manhã, ou quando as crianças vão à área da biblioteca e *lêem* livros ao seu gosto. As bibliotecas da sala de aula são, neste contexto, um recurso fundamental, podendo incluir livros feitos pelas próprias crianças, tais como colecções de histórias, de rimas ditas por elas ou dicionários ilustrados. Também aqui, a leitura em pequenos grupos é um recurso a valorizar, sobretudo se tivermos em consideração que a actividade mental é socialmente construída e que é a organização social, de que este trabalho pedagógico com a leitura faz igualmente parte, que estrutura pensamento (BARTON, 1994).

Por isto mesmo, também, estas actividades de desenvolvimento da literacia ao nível pré-escolar não podem ficar fechadas no espaço da

“escolinha”. A possibilidade de elas serem reconhecidas como significativas e de as crianças perceberem que tipo de actividade social é a literacia passa pela necessidade de articular a actividade “escolar” com o contexto familiar e social. Trazendo material escrito para a sala (que as crianças podem usar como modelo de escrita) ou levando as crianças para fora da escola para que observem a presença da linguagem escrita no meio ambiente são práticas determinantes no desenvolvimento de uma “consciência da literacia”, na medida em que as crianças podem verificar que a linguagem escrita está profundamente vinculada ao mundo que existe para além dos muros dos ambientes escolares.

Por último (mas não por isso o menos importante), a leitura do educador para as crianças é um momento extraordinariamente importante que oferece ao educador uma oportunidade de trabalhar todas as capacidades referidas até aqui, nelas incluindo a compreensão leitora e a ‘oracia’. Na verdade, o trabalho da investigadora portuguesa que a seguir descrevemos baseia-se nesta possibilidade, que explora amplamente.

Um programa de desenvolvimento da linguagem no nível pré-escolar

Viana (2001) propõe um programa, testado experimentalmente, para a promoção de competências verbais em contexto de jardim de infância designado *Melhor Falar para Melhor Ler*. Este programa baseia-se na assunção de que a aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita depende da competência comunicativa oral das crianças. Viana refere os resultados de investigação experimental levada a cabo por Vellutino (1977, 1987) e por Morais (1994), entre outros, que têm defendido que a facilidade de ler e de escrever depende, essencialmente, da competência linguística oral.

Consequentemente, a principal finalidade deste programa é a de estimular a comunicação oral das crianças. É prestada atenção especial à estimulação do conhecimento e consciência lexical, sintáctica e semântica, sendo igualmente integradas actividades mais amplas destinadas a promover a emergência da literacia, equilibrando assim o contexto educativo criado com a implementação do programa. Além disso, o desenvolvimento deste programa também pretende funcionar como um contributo para que os educadores de infância possam aperfeiçoar a planificação das actividades

e avaliar o desempenho linguístico das crianças de uma forma mais abrangente, integrada e, por isso mesmo, menos intuitiva.

A actividade-chave de todo o programa é a leitura de histórias em voz alta para as crianças, na consideração de que esta actividade é um excelente modo de cativar os afectos das crianças pelo processo de leitura. Nesta perspectiva, a leitura de livros permite que as crianças saibam mais sobre o mundo e aprendam tanto a interpretar factos e acções, a organizar e reter informação e a elaborar cenários mentais e esquemas, como a interagir sobre tudo isto. Para além destas aquisições de tipo afectivo e cognitivo, a leitura de livros também é vista como um excelente *input* para o processo de desenvolvimento da linguagem oral (devido, essencialmente, à correcção e à complexidade das estruturas sintácticas usadas, à diversidade do vocabulário e às relações semânticas estabelecidas entre as unidades textuais) e para o entendimento claro da relação entre os domínios oral e escrito da linguagem.

Cada sessão do programa de Viana (2001) começa com “actividades de compreensão leitora”. Num primeiro momento, o educador pode começar por introduzir o autor do livro que vai ser lido nesse dia, assim como o título da história, apontando para a capa. Ao referir-se às imagens também presentes na capa do livro, o educador pede às crianças que tentem adivinhar o assunto e os personagens da história. A partir desta discussão inicial, as crianças também podem ser convidadas a inventar a história.

Durante a leitura, o educador mostra às crianças o que está a ler, parando em momentos críticos para pedir às crianças que façam previsões sobre o que vai acontecer.

Depois da leitura, o educador relembra e discute com as crianças as ideias iniciais, faz perguntas (literais ou não) sobre a história, discute com as crianças vivências de situações semelhantes, levando-as a relacionar as suas próprias experiências com a história. Outro final pode também ser solicitado.

De acordo com a estrutura geral do programa, as crianças são sempre conduzidas a identificar na história palavras “desconhecidas”, “difíceis” ou “divertidas”, cujo significado, podem procurar no dicionário, juntamente com o educador. A partir daqui são construídas frases com estas novas palavras. Todo este trabalho é registado por escrito pelo educador com as crianças, usando diferentes tipos de letra (manuscrita ou mecânica).

As actividades de consciência linguística seguem, geralmente, as actividades de compreensão leitora. O programa sugere muitas actividades. O educador pode escolher uma frase relevante e, de um modo lúdico, conduzir as crianças à divisão das palavras que a constituem; também pode escolher uma palavra da história e sugerir que joguem com essa palavra, “dividindo-a em peças”, por exemplo, batendo palmas ou batendo com as mãos nas suas pernas. Também se pode pedir às crianças que identifiquem palavras que comecem da mesma forma ou que rimem entre si; que pensem na forma como diz tal palavra no plural ou na sua forma antónima... Novamente, o educador escreve as descobertas das crianças.

Neste programa, há sempre um momento em que as crianças recontam a história, podendo isto ser feito através do desenho ou da dramatização (representando elas próprias os personagens ou usando marionetas ou outros bonecos).

Semana a semana, as crianças escolhem a história de que mais gostaram. Usando um pedaço de papel grande, o educador escreve essa história em frente das crianças, pronunciando em voz alta cada palavra, usando e tornando explícitos os sinais de pontuação necessários. É sugerido que cada um destes pedaços de papel se torne numa página de um grande livro que deve ser guardado na área da biblioteca. Também semanalmente, as crianças trazem páginas de jornal com notícias que queiram que o educador leia para os colegas.

Mensalmente, um membro de uma das famílias das crianças visita a sala de aula e conta às crianças uma história, tanto fictícia como real e colhida nas suas próprias vidas!

O programa *Melhor Falar para Melhor Ler* foi aplicado em simultâneo durante dois anos em vários jardins de infância. Os educadores que se envolveram nesta experiência receberam um esquema do programa e foram eles próprios que o desenvolveram e aplicaram. Em consequência, esta implementação foi flexível e criativa, por isso diferente nos diferentes grupos de crianças implicados.

Antes de se ter iniciado o programa, as capacidades linguísticas das crianças foram avaliadas usando um teste concebido pela própria investigadora para ser usado pelos educadores (VIANA, 2002). No final dos dois anos escolares, as crianças foram de novo avaliadas, tendo-se identificado diferenças significativas – relativamente ao momento inicial –

nas áreas que foram testadas: conhecimento lexical e morfológico, memória auditiva, consciência linguística e reconhecimento global de palavras escritas. Foi notado um desenvolvimento especial nos resultados das crianças provenientes de ambientes sociais menos favorecidos. Finalmente, outras crianças da mesma escola e da mesma idade, que não foram submetidas ao programa, foram também testadas. Os resultados obtidos por estas crianças foram comparados com os das crianças “do programa” e Viana refere que são estatisticamente significativos e a favor destas últimas. No entanto, a autora admite, sensatamente, que não é inteiramente claro que estes resultados positivos se devam apenas à implementação deste programa concreto. Outros factores, tais como o desenvolvimento natural, são indicados como podendo ter influenciado o desenvolvimento linguístico encontrado nas crianças.

Para além desta análise quantitativa, também foram realizadas avaliações informais e qualitativas das produções das crianças, onde se reflecte, segundo Viana (2001), o desenvolvimento linguístico das crianças. Também ao nível dos registos dos professores envolvidos na implementação do programa é possível captar os sintomas de tal desenvolvimento. Com efeito, os educadores fazem referência ao aumento do interesse das crianças sobre as mensagens escritas em geral, ao aumento na capacidade de ler os materiais expostos na sala de aula e a uma crescente capacidade de os analisar. Ao mesmo tempo, o seu interesse por conhecer novas palavras e a capacidade de as usar passou a ser maior, de acordo com os educadores que também registaram bons resultados na capacidade de recontar histórias, de encontrar e criar rimas e na qualidade da linguagem das crianças. Em geral, as crianças tornaram-se mais pontuais e a sua assiduidade e envolvimento nas actividades aumentou. Os educadores referiram ainda que, em casa, as crianças passaram a pedir que os pais lhes lessem mais e que as ajudassem na compreensão das histórias e das palavras novas. Bons resultados também foram evidentes junto dos pais, cujo interesse pelo que estava a passar-se na sala de aula dos seus filhos, segundo o relato dos educadores, mudou consideravelmente.

Conclusão

Não deve surpreender o facto de o trabalho das investigadoras portuguesas até aqui descrito apresentar semelhanças ou pontos em comum.

Na verdade, ambas focam a sua atenção na emergência da literacia nos contextos pré-escolares. Definitivamente, é agora incontestável que, como já referido, os resultados de ambas investigações fornecem boas bases para que os educadores de infância concebam e desenvolvam práticas de literacia adequadas em Portugal. Em nossa opinião, também não é surpreendente que ambas investigadoras advoguem a necessidade de promover essas práticas de uma forma sistemática e intencional. Estas autoras acreditam que este é o caminho que deve ser seguido para que as crianças que frequentam o jardim de infância desenvolvam uma linguagem oral adequada e perspectivas claras sobre a linguagem escrita, antes de iniciar o ensino formal da leitura e da escrita. Nenhuma indicação desse género é dada nas orientações oficiais.

É hoje em dia consensual a ideia de que a literacia emergente deve ser promovida no jardim de infância: reconhece-se ao nível oficial; tem sido desenvolvida investigação relevante; e as práticas têm efectivamente mudado, basicamente devido ao esforço de actualização que tem sido levado a cabo ao nível da formação de educadores de infância desde que as *Orientações Curriculares* foram publicadas, quer nas universidades onde os educadores de infância são licenciados quer nos congressos e encontros especializados. Neste processo de renovação, a investigação realizada em Portugal tem sido determinante, pelo menos no que diz respeito a novas formas de conceber a educação de infância e ao papel crucial que as práticas de literacia devem assumir.

Contudo, temos consciência de que é necessário mais tempo para que as inovações possam ser amplamente compreendidas e as boas práticas possam chegar a todas as salas de jardim de infância. Estamos convictas de que os educadores de infância em geral beneficiariam de mais e melhor informação sobre as orientações oficiais, especialmente sobre o que ficou implícito nesse documento. Muitos argumentam a favor da introdução de um verdadeiro *curriculum* para o nível de educação pré-escolar, estruturado sobre fundamentação teórica, objectivos específicos e gerais, conteúdos, estratégias específicas, actividades e procedimentos de avaliação, como um instrumento de efectividade possível. Mas isso não melhoraria as práticas. Com toda a certeza. Se há alguma solução para melhorar as práticas, essa solução parece residir na forma como entendemos o *porquê* e o *como* de “ser um ser letrado”:

Se uma sala de aula fornece um ambiente em que o estatuto de literacia seja elevado, em que haja poderosas demonstrações de literacia e em que as crianças se possam envolver livremente na literacia, então as crianças aproveitarão cada oportunidade para usar o seu conhecimento e capacidades para agir de uma forma literácita [...]. As crianças têm uma capacidade extraordinária para fazer sentido com a experiência. Não devemos apresentar-lhes um mundo de literacia estreito e distorcido, no qual fazer sentido é praticamente impossível. (HALL, 1988, p. 91, tradução nossa).

Notas

- 1 Em Portugal, o *ensino pré-escolar* abrange crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, precedendo imediatamente o início do ensino formal. Ao espaço que alberga este ensino chama-se *jardim de infância* e os profissionais responsáveis por esta fase escolar são os *educadores de infância*.
- 2 Nestas citações, os itálicos são da nossa responsabilidade.
- 3 Neste texto, preferimos o termo “*consciência linguística*” (BLEVINS, 1997, entre muitos outros) a “conhecimento metalinguístico” para evitar possíveis confusões com o termo “competência metalinguística”, que é frequentemente associado à aprendizagem formal da linguagem escrita e usado para designar “conhecimento gramatical”.
- 4 Margarida Alves Martins usa o termo “consciência metalinguística”.

Referências

ALEGRIA, Jesus. Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, Barcelona, v. 29, p.79-94, 1985.

BARTON, David. *Literacy: an Introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BLEVINS, Wiley. *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books, 1997.

BOWEY, Judy; TUNMER, William. Word awareness in children. In: TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (Ed.). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer, 1984.

CARDOSO, Maria Augusta. *A construção da literacia: da investigação à prática*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1999. Manuscrito.

CLAY, Mary. The reading behaviour of five-year-old children: a research report. *Journal of Educational Studies*, Oxford, v. 2, p. 11-31, 1967.

_____. *Reading: the pattering of complex behaviour*. Auckland: Heinemann, 1972.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 2. ed. Mexico: Siglo Vintiuno Editores, 1980.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Falmer, 1990.

GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOODMAN, Yetta. The development of initial literacy. In: GOELMAN, H.; OLBERG, A.; SMITH, Frank (Ed.). *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational, 1984.

GOODMAN, Kenneth. Reading, writing and written texts: a transactional socio-psycholinguistics view. In: RUDELL, R. R.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4th ed. Newark: DA: International Reading Association, 1994.

HALL, Nigel. *The emergence of literacy*. London: UKRA/Hodder and Stoughton, 1987.

HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

IRWIN, Judith. *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: Englewood, 1986.

- KATZ, Lilian; RUIVO, Joaquim; SILVA, Isabel Lopes da; VASCONCELOS, Teresa. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1998.
- MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- MARTINS, Margarida Alves. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.
- MARTINS, Margarida Alves. Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita. In: ENCONTRO INTERNACIONAL A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO, I., 2003, Braga. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997.
- MORAIS, José. *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1994.
- PEREIRA, Iris; VIANA, Fernanda. Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1^a Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In: ENCONTRO INTERNACIONAL A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO, I., 2003, Braga. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. 1 CD.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 147, de 11 de junho de 1997. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. *Diário da República* n. 133, I Série A, p. 2828-2834, junho, 1997.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 240, de 30 de agosto de 2001. Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. *Diário da República* n. 201, I Série A, p. 5569-5572, agosto, 2001.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República* n. 201, I Série A, p. 5572-5575, agosto, 2001.

TUNMER, William; ROHL, M. Phonological awareness and reading acquisition. In: SAWYER, D. J.; FOX, B. J. (Ed.). *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives*. New York: Springer, 1991.

VELLUTINO, Frank. Alternative conceptualizations of dyslexia: an evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, Cambridge/MA, v. 47, p. 334-354, 1977.

_____. Dyslexia. *Scientific American*, New York, v. 256, n. 3, p. 34-41, 1987.

VIANA, Fernanda. *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

_____. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

WAGNER, Richard; TORGESEN, Joseph. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 101, p. 192-212, 1987.

Pre-school research in Portugal
Official concepts, investigation and
practices

Abstract:

This text presents and discusses the principal theoreticians in the field of verbal development and its approximation to written expression, subjacent to the Curricular Guidelines for pre-school education in Portugal. To the degree in which these guidelines are nothing more than declarations of intent, which do not clarify theoretical understandings or structure the action of educators, we focus at first on the concept of “linguistic ability” and secondly look at how, in kindergarten classes, these orientations take shape. Special attention is given to recent studies in Brazil, which in addition to producing knowledge, have supported the process of initial and continued teacher education, filling in - in local contexts - the void found in the official Curricular Guidelines.

Key words: Pre-school education-Portugal. Pre-school education-Portugal-Curricula.

Maria de Lourdes Dionísio

Instituto de Educação e Psicologia,
Universidade do Minho – Campus de
Gualtar – 4710-057 – Braga, Portugal
Telef.: +351 253 694278 / Fax: +351 253
678987

E:mail: mldionisio@iep.uminho.pt

Iris Pereira

Av. Central, 100 – 4710-229 – Braga,
Portugal
Telef.: + 351 253 601200 Fax: + 351 253
616684 – E-mail: iris@iec.uminho.pt

La Educación Pre-escolar en el
Portugal

Concepciones oficiales, investiga-
ción e prácticas

Resumen:

En el presente texto se presentan y se discuten los principios teóricos relativos al desarrollo verbal y la aproximación a la expresión escrita que subyacen en las Orientaciones Curriculares para la educación Pre-escolar en Portugal. En la medida en que esas orientaciones son solamente declaraciones de intención, ya que no se explicita la perspectiva teórica, ni se estructura la acción de los educadores, nos centramos, en un primer momento, en el concepto de “competencia lingüística”, para en un segundo momento, verificar como esas orientaciones se presentan en los Jardins de Infantes. Prestamos especial atención a las investigaciones nacionales recientes, que, más allá del conocimiento producido, han sustentado los procesos de formación inicial y continua, ocupando en los contextos locales el vacío de las Orientaciones Curriculares Oficiales.

Palabras-clave: Educación Pre-escolar-Portugal. Educación Pre-escolar-Portugal-Curriculo.

Recebido em: 22/05/2006

Aprovado em: 19/06/2006