

Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar

Íris Susana Pires Pereira . Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didáctica e Supervisão, Instituto da Educação, Universidade do Minho iris@ie.uminho.pt

Neste texto, discuto a natureza das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e, em particular, o teor das metas de aprendizagem linguística, recentemente definidas pelo Ministério da Educação (ME, 2010). O principal argumento que defendo é o da necessidade de uma leitura crítica deste documento por parte dos educadores de infância, nomeadamente no que concerne à definição da natureza e à qualidade das metas de aprendizagem formuladas, bem como à sua articulação formal com outros documentos que enquadram tanto a educação pré-escolar como o ensino do Português no 1.º ciclo do ensino básico.

Introdução

Na qualidade de docente e investigadora do Instituto da Educação da Universidade do Minho e, talvez sobretudo, na qualidade de coordenadora de uma acção de formação intitulada "Linguagem e literacia emergente: das concepções oficiais às práticas pedagógicas no Jardim de Infância", frequentada por mais de 350 educadores de infância no distrito de Braga durante o ano de 2010, foi-me solicitada, por alguns dos educadores que frequentaram essa acção, uma reflexão específica sobre as metas de aprendizagem de teor linguístico recentemente definidas pelo Ministério da Educação para a educação pré-escolar (M.E., 2010)¹.

Este texto resulta da minha convicção de que a partilha dos significados construídos e, sobretudo, desconstruídos durante os dois seminários realizados poderá contribuir para a reflexão dos educadores de infância sobre um assunto que é, manifestamente, do interesse deste grupo de profissionais da educação.

A estrutura deste texto segue de perto a estrutura dos seminários realizados. Assim, num primeiro momento analiso o texto que introduz as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Procuo denunciar o carácter

zigzagueante desse discurso, mostrando como ora induz o educador na formulação da ideia de que estamos perante o início da "curricularização" da educação pré-escolar, na medida em que parece definir "objectivos de aprendizagem", ora na ideia contrária, acabando, nessa medida, por não contradizer os principais princípios pedagógicos, de natureza sócio-construtivista, em que hoje em dia se sustenta a metodologia da educação pré-escolar (Formosinho, 1998a). Para além de assim contribuir para clarificar a natureza das Metas de Aprendizagem e o papel deste documento na prática pedagógica do educador de infância, é minha intenção, através desta discussão preliminar, melhor contextualizar a discussão das metas de aprendizagem linguística, que constitui a segunda parte do texto.

Com efeito, num segundo momento, analiso as metas de aprendizagem de natureza linguística, argumentando a favor da existência de aspectos positivos, de que se destaca a criação do domínio da "Consciência linguística" mas denunciando também a existência de aspectos claramente negativos, no conteúdo dessas Metas de Aprendizagem. Em particular, desvelo a falta de (algum tipo de) rigor conceptual na formulação de todos os domínios de aprendizagem definidos no documento, a ausência de outros domínios relevantes, bem como uma preocupante falta de coerência entre as metas de aprendizagem definidas para a área linguística e as de outras áreas, onde emergem metas de aprendizagem de carácter linguístico de forma mais exhaustiva e elaborada. Além disso, ou melhor dito, à medida que argumento nesse sentido, aponto a existência de uma falta de articulação formal com outros documentos oficiais, quer os que explicitamente enquadram a definição das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, nomeadamente o das *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (ME, 1997), entre outros documentos recentes destinados a apoiar a educação linguística no nível educativo pré-escolar

(Sim-Sim *et al*, 2008; Mata, 2008), quer ainda os textos que enquadram oficialmente o início do 1.º ciclo de escolaridade, nomeadamente o novo *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis *et al*, 2008) e as *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*.

Concluo a exposição argumentando sobre a necessidade de os educadores de infância procederem a uma leitura crítica deste documento, enfatizando o carácter decisivo do papel da sua formação na optimização da utilização prática das metas de aprendizagem linguística oficialmente estabelecidas.

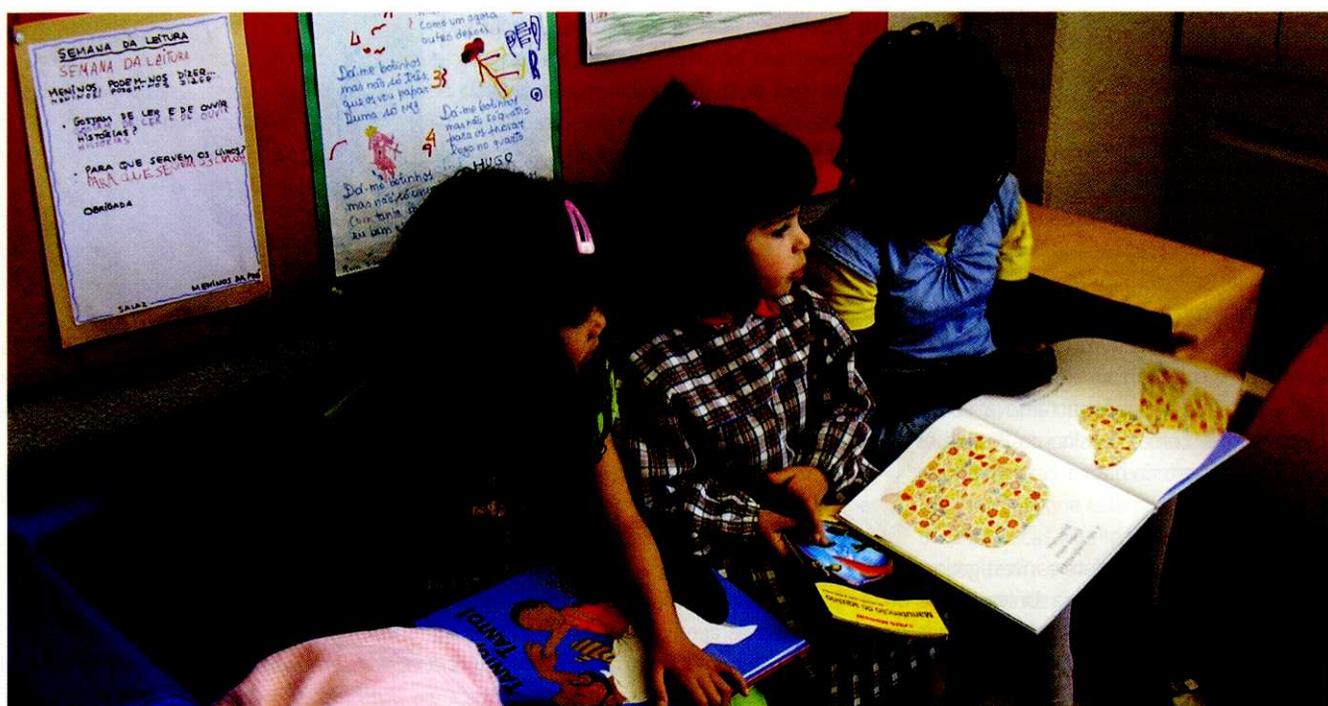
1. As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar: perigos e potencialidades

Perigos

Um entendimento apriorístico da definição de metas de aprendizagem para o final da educação pré-escolar é que se trata do início de escolarização desse nível de educação. Quando da realização dos seminários, este foi, de facto, o significado que comecei por ouvir os educadores de infância associarem ao documento *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*, e também aquele que causava mais desassossego.

Esta não me parece a interpretação mais correcta da finalidade desse documento, que creio poder atribuir-se a uma leitura menos atenta que a necessária para a sua cabal compreensão. É que o discurso de apresentação e definição das metas de aprendizagem para cada uma das áreas do nível pré-escolar resvala para essa formulação, podendo induzir os seus leitores nesse erro; mas essa não me parece a finalidade visada. O texto que introduz a definição dessas metas começa por referir que se considerou "necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças *deverão ter realizado* no final da educação pré-escolar, reconhecida "como primeira etapa da educação básica no processo

1. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>



de educação ao longo da vida" (itálico meu)? Parece-me claro que esta formulação, que aponta explicitamente para a obrigatoriedade da realização de determinadas aprendizagens no final da educação pré-escolar, pode dar fundamento à ideia de que a definição de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar constitui a definição de "objectivos" que as crianças têm de "atingir" durante a frequência dessa etapa da sua educação.

A meu ver, um tal entendimento não faz sentido por três grandes ordens de razões. Em primeiro lugar, não se coaduna com a não obrigatoriedade do ensino pré-escolar em Portugal. Em segundo lugar, o conjunto de princípios de actuação pedagógica que sustenta o nível educativo em questão está longe de se "acomodar" à definição de metas de aprendizagem enquanto objectivos que definem saberes que as crianças têm de adquirir durante a educação pré-escolar. Isso significaria a subversão desses

2. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

princípios pedagógicos, nomeadamente o da defesa da natureza emergente (da participação activa em experiências práticas), socialmente construída e prazerosa das aprendizagens das crianças (cf. Formosinho, 1998b; Lino, 1998; Niza, 1998). E não é nada difícil encontrar textos sancionados pelo Ministério da Educação em que o entendimento metodológico para a educação pré-escolar é exclusivamente este. Poder-se-ia aqui retomar o teor das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, mas talvez a referência ao texto "*Descobrimo a linguagem escrita*" (Mata, 2008) seja particularmente pertinente dado o assunto da minha reflexão. A seguinte passagem é especialmente relevante porque denuncia, de forma explícita, a inadequação da fixação de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, no caso, para as aprendizagens relacionadas com a natureza do sistema de escrita:

"Ao longo do pré-escolar as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunida-

des que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de reflectir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando. (...) *Não existe uma etapa que todas tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível. É de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos. Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo 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*" (Mata, 2008:43, itálicos meus). Quer dizer, o entendimento das metas de aprendizagem como objectivos curriculares

desvirtuaria a natureza da educação pré-escolar, que, tal como também Mata dá a entender, se traduz na entrada no mundo da aprendizagem cultural pela "porta grande", pela única via que faz sentido para esta faixa etária, que é uma via à medida, ao ritmo e ao gosto de quem começa esse percurso.

A terceira razão que evoco para argumentar sobre o erro de considerar as metas como "objectivos" tem origem no próprio documento oficial. Com efeito, se, como vimos acima, no texto de apresentação das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* se aponta para a *obrigatoriedade* da consecução das metas, a verdade é que também aí se aponta claramente num sentido diferente, mais concretamente no da mera *possibilidade* dessa consecução:

"Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo" (sic; itálico meu)³.

Quer dizer, apesar de a formulação das metas dar azo, num ou noutro momento, à ideia da *obrigatoriedade*, a verdade é que essa *obrigatoriedade* acaba por ser negada em diversos momentos no mesmo texto. Por exemplo, também se afirma, claramente, a *desejabilidade* de que as aprendizagens realizadas no nível educativo pré-escolar vão para além das metas aí definidas:

"Não se pretende, porém, que [as metas de aprendizagem] *esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem*, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador" (itálicos meus)⁴.

Além de se estabelecer explicitamente que "a eventual não consecução das metas para a

3. Idem. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
4. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

educação pré-escolar não pode, no entanto, constituir entrave à entrada no 1.º ciclo"⁵.

Ainda que de um modo ziguezagueante, muito pouco prudente para um texto desta natureza, o documento acaba por se aproximar de forma inequívoca das linhas centrais do referencial pedagógico que sustenta a educação pré-escolar, a que acima fiz referência. E, na verdade, é possível descobrir nesse texto introdutório potencialidades que considero serem merecedoras de toda a atenção dos profissionais de educação de infância.

Potencialidades

Atendendo a que se afirma que "[a] definição de metas finais para a educação pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as "condições favoráveis para o sucesso escolar" indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar"⁶ e que se trata de "um conjunto de aprendizagens que são importantes para o seu progresso educativo e escolar"⁷ entendo as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar como a tentativa de definição dos caminhos essenciais que conduzem as crianças à "porta grande" de entrada no mundo do saber e da cultura. Creio que também é isto que se pretende dizer quando se estabelece que as metas "facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo" (itálico meu)⁸.

A meu ver, igualmente positiva é a ideia, também explícita no texto introdutório, de que se trata de um documento destinado a promover a desejada articulação curricular

5. Idem.

6. Idem. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

7. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

8. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

com o 1.º ciclo e um "referencial comum" para o início do percurso formal de *todas* as crianças, incluindo das que não frequentaram a educação pré-escolar:

"Poderão, sim, constituir um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1.º ciclo, nomeadamente os que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas ou se, por qualquer razão, inclusive no caso das crianças que não tenham beneficiado de educação pré-escolar, as metas não tiveram sido alcançadas, assegurar que isso aconteça"⁹.

Dito de outro modo, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar assumem-se como uma tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens que se considera que facilitam a iniciação das crianças nas aprendizagens escolares futuras. E entendo que, nessa medida, este documento aspira a facilitar a materialização da desejada igualdade de oportunidades (cf. Malaguzzi, 1993, cit. Lino, 1998) para todas as crianças aquando da iniciação do 1.º ciclo (das que frequentaram e não frequentaram a educação pré-escolar). A bem da verdade, considero que este entendimento proactivo das metas de aprendizagem é o único que é possível atribuir à afirmação, destacada no canto superior direito da página do documento *on-line* de que, ao nível da educação pré-escolar, o projecto *Metas de Aprendizagem* se insere "na *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos*"¹⁰ (itálico no original).

Foi com este entendimento da natureza das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* que analisei as metas de âmbito

9. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

10. Idem. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

especificamente linguístico. Parti, portanto, da ideia de que aí se encontrariam as aprendizagens linguísticas facilitadoras da entrada pela «porta grande» no mundo da literacia. Contudo, o que aí encontrei foi novamente um discurso que indica caminhos ziguezagueantes e estreitos, alguns dos quais, a meu ver, conducentes a verdadeiros becos sem saída.

2. As Metas de Aprendizagem Linguística para a Educação Pré-Escolar: luzes, sombras e vazios

Luzes

“Baseando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação”¹¹. Apesar disso, as metas de aprendizagem de natureza linguística aparecem agora “alojadas” numa área de conteúdo autonomizada da área das Expressões, a que tradicionalmente estava associada a área da língua, e percebe-se que a intenção é a de, de facto, “adoptar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico”¹². Entre os quatro domínios de aprendizagem linguística que são identificados na área *Linguagem oral e abordagem à escrita*, destaca-se o da “Consciência fonológica”. Considero que a visibilização deste domínio de aprendizagens de natureza linguística é o aspecto mais positivo da definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Com efeito, a capacidade de reflectir deliberadamente sobre as unidades sonoras que constituem a língua é uma das aprendizagens linguísticas mais importantes no momento da iniciação formal na aprendizagem da linguagem escrita, dada a relação existente entre a dimensão sonora da língua e o código de

11. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>
12. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

representação escrita usado na nossa cultura (Sim-Sim *et al*, 2008; Freitas *et al*, 2008). Nessa medida, trata-se de um dos casos em que, como anunciado no documento, se realçam “alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares”¹³, pois, de facto, a única referência a esse tipo de aprendizagens que se fazia nesse documento de 1997 era, no mínimo, demasiado vaga: “As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. (...) Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitando a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (ME, 1997: 69).

Sombras

Apesar disso, ou melhor dito, para além disso, muitas das 36 metas de aprendizagem de natureza linguística suscitam-me um ou outro tipo de comentário menos positivo, incluindo as sete definidas para o domínio da “consciência fonológica”. Em minha opinião, há, no geral e para além de alguma falta de rigor conceptual na definição dos domínios de aprendizagem, uma falta de coerência com outras áreas de conteúdo que constituem as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, assim como com o conteúdo de outros documentos oficiais relevantes.

Sílabas, sons e letras

A consciência silábica é uma destreza linguística que as crianças (e pessoas não escolarizadas (Morais, 1997) facilmente adquirem dada a facilidade de acesso a essa unidade sonora no nosso conhecimento linguístico mental (Freitas *et al*, 2008; Freitas e Santos, 2001), mas não constitui, em si mesma, a meta final que se pretende atingir no âmbito

13. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

das aprendizagens referentes à consciência fonológica, pelo menos no nosso contexto cultural (Blevins, 1998; Adams *et al*, 2006; Freitas *et al*, 2008). A consciência silábica é um patamar de segurança importante para ajudar a criança a desenvolver a capacidade de se começar a desprender da língua enquanto veículo de comunicação e, assim, começar a prestar atenção deliberada às suas unidades sonoras constituintes, sobretudo aos sons individuais. Na verdade, a finalidade que se associa ao trabalho de consciência fonológica é a de desenvolver a consciência fonémica (dos sons), e a iniciação das crianças em idade pré-escolar em brincadeiras de treino destas destrezas faz todo o sentido pois é a identificação dessas unidades abstractas que é necessária para o correcto entendimento do funcionamento do princípio alfabético de escrita, e, portanto, para as aprendizagens formais relacionadas com o código, a iniciar no 1.º ciclo. Considero, pois, surpreendente que, no domínio da “Consciência fonológica”, as metas de aprendizagem definidas incidam (quase) exclusivamente na unidade sonora constituída pela sílaba. Poder-se-ia entender, à luz do que ficou discutido na parte anterior deste texto, que assim se pretende definir a fasquia mais baixa mas mesmo assim relevante para o início da aprendizagem no 1.º ciclo, mas a investigação mostra a importância efectiva do desenvolvimento da capacidade de identificar os sons no momento de começar a aprender as letras (Alves Martins, 1996; Viana, 2002), e mostra também como as crianças em idade pré-escolar constroem saber a esse respeito quando devidamente apoiadas pelos adultos (Viana, 2002; Sim-Sim *et al*, 2008; Weisz, 1999). Além disso, a limitação à identificação silábica criaria um fosso efectivo com o novo programa do 1.º ano do Ciclo (Reis *et al*, 2008), assim como com as metas definidas para o 1.º ciclo (M.E., 2010)¹⁴ que assumem

14. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>



a importância da consciência fonémica na aprendizagem do código. E se isso, por si só, já seria preocupante, a verdade é que a centralidade dada à consciência silábica no domínio da "Consciência fonológica" acaba por ser explicitamente incoerente com o que se estabelece noutros domínios da área das aprendizagens linguísticas definidas para a educação pré-escolar. Por exemplo, no domínio da "Compreensão de discursos orais e Interação verbal", faz-se, pelo menos aparentemente, uma referência ao desenvolvimento da consciência dos sons na meta 34, que estabelece que "No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras"¹⁵. Porém, muito mais preocupante é a definição da meta 20, no domínio do "Conhecimento das convenções gráficas", em que a afirmação de que "No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as

¹⁵ <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético)"¹⁶ claramente faz referência a uma capacidade que implica a consciência dos sons que constituem as sílabas. Ainda que o conteúdo da meta 4 do domínio da "Consciência fonológica" aponte no sentido do desenvolvimento da consciência fonémica ("No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)"¹⁷, isso não é suficiente para a emergência dessa capacidade porque o desenvolvimento da consciência fonémica exige um tipo de trabalho específico que não se pode limitar ao exercício de actividades do tipo de reconstrução silábica aí implicado (Blevins, 1998; Adams *et al*, 2006; Freitas *et al*, 2008).

Concepções sobre a escrita

Parece-me agora pertinente comentar o conteúdo da meta 14 do domínio "Reconhe-

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ *Idem*.

cimento e escrita de palavras" por causa da apenas aparente relação que tem com o que acabo de comentar. Nessa meta estabelece-se que "No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota)"¹⁸, o que, para um leitor mais incauto, pode ser facilmente relacionável com o teor essencialmente silábico do domínio da consciência fonológica. Mas essa associação tem pilares frágeis, na medida em que apenas existe nas nossas cabeças de adultos escolarizados e, eventualmente, conhecedores dos estudos psicogenéticos da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Weisz, 1999). Mas as crianças não pensam assim.

Com efeito, e se é verdade que, muito cedo, as crianças começam a dividir oralmente as palavras em bocadinhos silábicos, e que o podem fazer de forma intuitiva, não é verdade que essa capacidade de imediato se transfira para a representação escrita dessas

¹⁸ *Idem*.

mesmas palavras, ou, pelo menos, que haja algum tipo de relação previsível entre ambos os tipos de aprendizagem. Uma criança pode chegar a desenvolver uma determinada consciência fonémica sem necessariamente relacionar essa conquista com o domínio dos saberes que vai construindo sobre o que é representado pela escrita, podendo continuar a pensar que a escrita não tem nada a ver com a oralidade. Para além de assim a formulação da meta 14 me parecer potencialmente perigosa, também a considero algo arbitrária, se recuperarmos o entendimento da natureza das metas discutido na secção 1 deste texto. Numa citação que então comentei, Mata (2008) é clara quando afirma que, tal como em qualquer outro domínio, não há uma meta que todas as crianças em idade pré-escolar devam atingir quanto à construção de aprendizagens referentes à natureza do sistema de escrita. Contudo, sabe-se também da importância, para a aprendizagem bem sucedida do código escrito no 1.º ciclo, da descoberta de que as letras representam os sons (aliás, reconhecida nestas metas, cf. acima), e sabe-se da possibilidade efectiva de que as crianças façam todas as descobertas possíveis nesse domínio (chegando às tentativas de representação alfabética dos sons), dependendo isso apenas das suas experiências interactivas de aprendizagem (Weisz, 1999). Se as metas para a educação pré-escolar definem, para a área de língua, as aprendizagens essenciais que conduzem as crianças à "porta grande" da entrada no mundo da literacia, não se percebe a razão da fixação nesta fase intermédia (escrita silábica) de construção de saberes sobre a natureza do nosso sistema de escrita.

Das convenções gráficas

Ainda que haja mais a dizer sobre o domínio do «Conhecimento das convenções gráficas» (cf. abaixo), é para já suficiente denunciar o carácter restritivo das metas reunidas como as aprendizagens sobre esta dimensão da

linguagem escrita relevantes para o nível pré-escolar. De tal modo é restritivo que algumas das aprendizagens referentes a este domínio estão incluídas no domínio do "Reconhecimento e escrita de palavras", o que também revela alguma falta de rigor conceptual sobre o que se entende por *convenções gráficas*:

"Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta)"¹⁹.

Vocabulário e discurso

Considero relevante a existência de duas metas sobre o desenvolvimento do vocabulário no último domínio especificado na área *Linguagem oral e abordagem à escrita*, denominado "Compreensão de discursos orais e Interação verbal". Todavia, julgo que a referência ao uso, pela criança, das "palavras que aprendeu recentemente" nos "diálogos" (meta 35)²⁰ é algo castradora da possibilidade de mobilização das palavras novas em situações de escrita, certamente também promotoras da sedimentação e ampliação do vocabulário das crianças (Lentin, 1981).

Além deste, o conteúdo do domínio "Compreensão de discursos orais e Interação verbal" inclui sobretudo aprendizagens referentes ao desenvolvimento da capacidade discursiva das crianças, isto é, ao desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem em situações de comunicação (cf. metas 26 a 36). Contudo, o que aí se diz sobre o desenvolvimento desses desempenhos é restrito, sendo também muito pouco coe-

19. Idem.

20. Idem.

rente com o que estabelece no âmbito das metas das restantes áreas (Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação) definidas nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Em meu entender, o principal problema na formulação deste domínio tem a ver com o facto de, durante a educação pré-escolar, a dimensão discursiva da linguagem oral ser uma capacidade em desenvolvimento e, simultaneamente, instrumento essencial e transversal de construção social e de comunicação (ou sedimentação) das aprendizagens realizadas nas restantes áreas definidas (cf. Vygotsky, 1979, 1999; Niza, 1998; Pereira, 2010). Creio que este facto crucial foi perdido de vista na elaboração das metas de aprendizagem no domínio da "Compreensão de discursos orais e Interação verbal", resultando numa definição muito pobre e numa falta de coerência com o teor das metas definidas noutras áreas. Como tentarei mostrar abaixo, nessas outras áreas proliferam metas de aprendizagem que assumem a forma de desempenhos verbais ou acções discursivas que não só são mais elaborados como também mais vastos que os constantes do domínio "Compreensão de discursos orais e interação verbal".

Diálogo e construção social das aprendizagens

O principal desempenho discursivo iniciado durante o período pré-escolar é o constituído pela capacidade do diálogo. E, de facto, é interessante notar, nas metas de aprendizagem definidas para o domínio em questão, uma preocupação por contemplar tanto o desempenho da criança quer como locutor, quer como receptor que coopera na continuação dos tópicos iniciados por outrem numa conversa (cf. Sim-Sim *et al*, 2008). Estranhando-se, porém, que seja incluído apenas um tipo de aprendizagem referente ao conjunto de condições que regulam o uso da língua nas

situações de diálogo, nomeadamente o de "iniciar o diálogo, introduzindo um tópico e mudando de tópico" (meta 33)²¹. Além desta, muitas outras aprendizagens pragmáticas há a realizar no âmbito do desenvolvimento da conversa, mais tardias e, para muitas crianças, muito dependentes da vivência das experiências sociais escolares (Aukrust, 2004; Villiers, 2004; Hage *et al*, 2007), como, por exemplo, o controlo da tomada de palavra (ou de turno/ a vez), o evitar das sobreposições e interrupções, a capacidade de se ajustar a diferentes contextos (situações e interlocutores), que, no entanto, não são consideradas nestas metas. Porém, algumas dessas aprendizagens apenas constam do domínio "Cooperação" das metas de aprendizagem definidas na área de *Formação pessoal e social*, onde se pode ler que "No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir" (Meta Final 17)²².

Do mesmo modo se estranha que no domínio "Compreensão de discursos orais e Interação verbal" apenas sejam incluídas certas "acções" que a criança pode realizar em diálogo com os outros e que são adquiridas relativamente cedo, nomeadamente a de fazer perguntas e responder, "demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente"²³ (meta 26); e a de questionar "para obter informação sobre algo que lhe interessa"²⁴ (meta 27). Contudo, nos conteúdos de outras metas encontram-se desempenhos linguísticos que implicam acções linguísticas dialógicas muito mais complexas do que as implicadas nas metas de natureza especificamente linguística. Por exemplo, no domínio "Cooperação" da área da *Formação*

pessoal e social, pode ler-se:

"Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros. Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, acções e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar"²⁵.

O mesmo se pode ainda testemunhar quando se consideram as metas do domínio da "Convivência Social/Cidadania" da mesma área:

"Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas.

Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas.

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus"²⁶.

Na área das *Expressões*, também encontramos metas de aprendizagem deste teor. Por exemplo, no subdomínio da "Experimentação e criação / Fruição e análise" do domínio da "Expressão dramática - desenvolvimento da capacidade da expressão e

comunicação", pode ler-se que "No final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação"²⁷ (meta final 15), e que "participa no planeamento (inventariação de tarefas e materiais...), no desenvolvimento (assunção de funções, que não se restringem à representação em cena) e na avaliação de projectos de teatro"²⁸ (meta final 16).

A aprendizagem nessas outras áreas é fundamentada numa capacidade dialógica amadurecida, na capacidade de construir uma mensagem com o contributo de mais do que um locutor, mas a sua evocação mostra claramente como é pobre o entendimento do tipo de aprendizagens previstas relativas a essa capacidade no domínio "Compreensão de discursos orais e Interação verbal".

Para além do diálogo: a capacidade monológica da construção das aprendizagens

É interessante verificar como, no domínio "Compreensão de discursos orais e

Interação verbal", se incluem ainda outras

quatro metas de aprendizagem (da 28 à 31) que dizem respeito a acções linguísticas de natureza não dialógica, isto é, de desempenhos em que um único locutor constrói sozinho todo o teor da mensagem: "relata e recria experiências e papéis"; "descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens"; "reconta narrativas ouvidas ler"; e "descreve pessoas, objectos e acções"²⁹.

Tal como no caso do diálogo, também estes desempenhos se encontram diluídos noutras áreas. Por exemplo, no subdomínio "Experimentação e Criação / Fruição e análise" do domínio "Expressão dramática", estabeleceu-se, na meta final 23, que

27. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

28. Idem.

29. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

21. Idem.

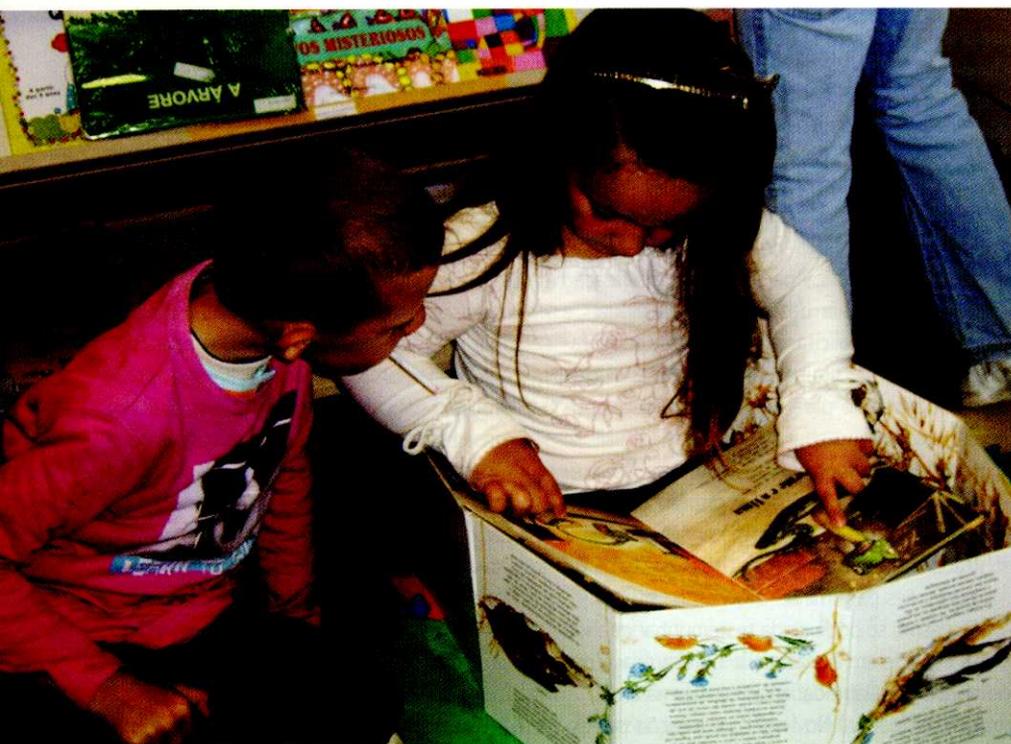
22. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=45&level=1>

23. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

24. Idem.

25. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=45&level=1>

26. Idem.



"No final da educação pré-escolar, a criança conta, reconta, inventa e recria histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando "papéis", e elabora guiões cénicos, com recurso a diversificados tipos de registo (ilustração, simbologia inventada, registo escrito pelo adulto...)"³⁰.

E, no domínio "Conhecimento do meio Natural e Social", pode ler-se na meta final 23, que "No final da educação pré-escolar, a criança verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (exemplos: locomoção, revestimento, reprodução...)"³¹.

Para mim, é difícil entender o facto de se listarem, no âmbito do domínio discursivo, tão poucas metas desta natureza, já que a

30. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

31. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=42&level=1>

iniciação das crianças em idade pré-escolar nestas capacidades, para elas naturalmente mais tardias porque são próprias de mundos culturais mais especializados, como, por exemplo, o escolar, é muito importante para a transição para as novas capacidades discursivas exigidas na construção das aprendizagens escolares (Hasan, 2001; Williams, 2001). E, novamente, encontramos, nos conteúdos das metas de outras áreas, muitos desempenhos discursivos "monológicos" não só mais elaborados como também mais vastos que os que constam do domínio «Compreensão de discursos orais e Interação verbal», o que, de resto acaba por mostrar que podem ser efectivamente iniciados na educação pré-escolar. Organizar, classificar, justificar, relacionar, explicar; comparar; expor; expressar (necessidades, emoções, sentimentos, juízos, avaliações, opiniões, comentários, posicionamentos pessoais); analisar, comprometer-se, pesquisar e comunicar... são alguns exemplos

dessas acções linguísticas que estão dispersas por todas as restantes domínios das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Quer dizer, entre o conteúdo essencialmente discursivo do domínio "Compreensão de discursos orais e Interação verbal" das metas de aprendizagem da área *Linguagem oral e abordagem à escrita* e o das metas das restantes áreas parece haver uma descontinuidade que, a meu ver, não é, uma vez mais, nada abonatória da adequação da sua formulação. Seria importante que os educadores de infância encontrassem neste documento uma sistematização clara e representativa de capacidades discursivas em desenvolvimento entre as crianças em idade pré-escolar, cuja promoção contribui para a abertura da tal porta grande de entrada no mundo da literacia. Mas isso não acontece, nem em termos dos desenvolvimentos referentes à capacidade de diálogo nem quanto aos outros desenvolvimentos discursivos de natureza monológica. Além disso, a descontinuidade existente entre áreas a este nível não favorece o entendimento, por parte do educador, de que o instrumento transversal de construção de aprendizagens nessas outras áreas ainda está em desenvolvimento e que, muito certamente, será no âmbito das actividades realizadas nessas outras áreas que encontrará o seu contexto idóneo de promoção e manifestação; de outra forma, os educadores podem supor que é necessário aprender muito pouco no âmbito discursivo e que, a este nível, existe muita pouca relação entre as várias áreas de aprendizagem.

Vazios

Sons e estruturas

A leitura da última meta do domínio "Compreensão de discursos orais e Interação verbal" ("No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções"³²) permite desvendar um aspecto estranha-

32. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

mente oculto na definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Vale a pena lembrar o que no texto das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) se diz acerca deste mesma aprendizagem.

Nesse outro texto, para além de estar associado à facilitação do desenvolvimento da "competência metalinguística", a referência ao desenvolvimento da capacidade de rimar e recitar poemas e canções está também associada ao desenvolvimento da "clareza da articulação". Creio que isto é suficiente para nos recordar que, para além de todos os desenvolvimentos culturais associados à linguagem que se querem promover no nível educativo pré-escolar, não se pode perder de vista que, durante esta faixa etária, está também em desenvolvimento a capacidade linguística biologicamente determinada, que é a base de todas as outras aprendizagens culturais de que temos vindo a falar (Pereira, no prelo).

A meu ver, faria todo o sentido especificar, nas metas de aprendizagem linguística para o nível pré-escolar, os desenvolvimentos referentes ao domínio fonológico da competência linguística das crianças. Trata-se de ajudar os educadores a perceber a necessidade de ajudar a estabilizar, durante o período crítico (natural) do seu desenvolvimento (Lenneberg, 1967), um componente da competência linguística que é necessário mobilizar em muitas das aprendizagens culturais acima comentadas. Todavia, nada neste domínio lembra ao educador esse desenvolvimento linguístico básico. Além disso, também nada aqui remete para o desenvolvimento da capacidade morfo-sintáctica, igualmente em desenvolvimento durante (e após) o período pré-escolar. Nesse sentido, não creio que a formulação da meta final 32 seja a adequada, dado que não é "a capacidade de fazer sentido através de frases coerentes" que está em desenvolvimento, mas

sim a de fazer sentido através de frases bem construídas e organizadas e co-articuladas de forma cada vez mais complexa.

Mundos de literacia

Considero que, além de restrito, o domínio do «Conhecimento das convenções gráficas» é uma miscelânea pouco coerente de aprendizagens. Essa minha opinião fica a dever-se ao facto de um dos conteúdos aí contemplados poder ser categorizado como sendo de um outro domínio, relacionado com o conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita: "No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias)"³³ (meta 24).

Na verdade, essa é a única evidência desse outro domínio de aprendizagens no texto das metas de natureza linguística, apesar de toda a importância que Mata (2008) correctamente lhe atribui como motor prático do desenvolvimento, para as crianças em idade pré-escolar, de um projecto de aprendizagem de literacia para a sua vida:

"[um projecto pessoal de leitor] caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas). ... Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem" (Mata, 2008:16). Em minha opinião, teria sido aqui pertinente criar um domínio especificamente dedicado às aprendizagens referentes aos "Mundos de literacia", reunindo subconjuntos de metas referentes ao conhecimento de "Situações de literacia" (contextos de construção de significados em que se usa o código escrito

³³ Idem.

para ler e escrever ou a oralidade para escutar e falar de uma maneira especializada, "diferente" daquela como se escuta e fala em situações familiares); metas referentes ao conhecimento de "Acções comunicativas" realizadas (multiplicidade de significados que podem ser construídos nessas situações: informar, divertir, pedir, esclarecer, tomar nota, relacionar, explicar, reclamar..., um subdomínio que, desse modo, poderia reunir muitas das aprendizagens discursivas anteriormente discutidas); e metas referentes ao conhecimento dos "Suportes" implicados nessas práticas de literacia: livros, mapas variados, panfletos, jornais, *placards* variados, folhas de registo, revistas, embalagens de produtos, ecrã de computador, etc.

Processos de construção de significado especificamente activados na leitura e na escrita de textos

Uma última razão para considerar o domínio do "Conhecimento das convenções gráficas" uma miscelânea pouco coerente de aprendizagens é o facto de reunir ainda duas metas que apontam para um outro domínio de aprendizagem a que também não é dada atenção devida na área *Linguagem oral e abordagem à escrita*. Trata-se do domínio das aprendizagens informais acerca dos processos de construção de significado especificamente activados na leitura e na escrita de textos.

Considero que, no âmbito das aprendizagens linguísticas, este é um dos vazios mais preocupantes. Por um lado, porque está muito longe de ser suficiente considerar que os processos de adivinhação contextual, antecipação ou previsão constituem todos os processos de construção de significado pela leitura ou mesmo os únicos sobre os quais as crianças em idade pré-escolar podem construir aprendizagens informais através da sua participação em actividades relevantes preparadas pelos educadores (cf. Pereira, 2003; Irwin, 2006; Giasson, 1993). Mas esses são os únicos processos referidos e, ainda por

cima, no domínio do "Conhecimento das convenções gráficas":

"Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto";

"Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações"³⁴.

Por outro lado, porque se eliminam por completo todas as referências aos processos de construção de significado activados na escrita de textos, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão dos textos escritos (cf. Bereiter & Scardinalia, 1987; Pereira & Barbeiro, 2007).

Curiosamente, nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (ME, 1997) é feita uma referência explícita à desejabilidade e possibilidade de iniciação das crianças em idade pré-escolar nesses processos, tanto os especificamente activados na leitura como na escrita de textos. Embora se possa argumentar que o que os educadores de infância aí encontram acerca dos processos de leitura é ainda insuficiente, pois construir os significados de um texto implica outros processos para além dos referidos, o seu apagamento neste novo texto oficial constitui um recuo conceptual muito considerável:

"Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer o que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir" ... (p. 70);

"Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário..." (...).

"A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como

complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador a escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve. Registar o que as crianças dizem e contam, (...) o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita. Estas diversas formas de contacto e utilização da escrita podem ainda passar pela (...) realização de cartazes informativos cujo conteúdo é construído em conjunto ..." (p. 71).

As práticas de construção de significado através da leitura e da escrita de texto constituem "experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas" (Niza, 1998: 141) que constantemente se concretizam e simulam (no bom sentido da palavra) no nível educativo pré-escolar. A existência de espaços como as bibliotecas e o cantinho da escrita; de tempos dedicados à leitura e interacção à volta de um conto lido; de registo escrito da realização de experiências; ou da participação na escrita de um aviso a enviar para casa, entre tantas outras, constituem práticas de construção de significado amplamente enraizadas nas salas de educação pré-escolar. Implicam a activação de procedimentos específicos transversais às dinâmicas de aprendizagem de todos os domínios de aprendizagem no 1.º ciclo, e é muito pouco provável que as crianças não construam aprendizagens referentes a estes procedimentos decorrentes da sua participação activa nessas situações e que essas aprendizagens não sejam relevantes para o que delas se espera no 1.º ciclo. Julgo que a sua não explicitação nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* não constituirá um perigo para os educadores de infância que já realizam a iniciação das crianças nas experiências de literacia, mas penso que o que nas metas (não) se diz a esse respeito não contribui para que *todos* os educadores possam fazê-lo nem para que o façam da *melhor maneira*.

Conclusão

O principal argumento que pretendo defender com esta exposição é o da necessidade de que os educadores de infância realizem uma leitura crítica do documento *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*, e, em especial, da área de conteúdo *Linguagem oral e abordagem à escrita*.

Apesar de considerar que neste documento se veicula um entendimento adequado da noção de metas de aprendizagem para o nível educativo pré-escolar, na medida em que pretende estabelecer o conjunto de aprendizagens informais facilitadoras da transição para a aprendizagem escolar, comecei por mostrar que o texto introdutório das metas das várias áreas de conteúdo pode ser, a esse respeito, enganador. A identificação inequívoca da natureza das metas exige dos educadores de infância uma leitura atenta e informada. Creio que, caso os educadores não possuam uma formação sólida sobre a metodologia da educação de infância e os princípios e processos pedagógicos que a sustentam actualmente, a mobilização do documento poderá vir a ser contraproducente, correndo-se o risco de as metas *modelarem as experiências escolares das crianças*, para assim se atingirem determinados *objectivos*, em vez de orientarem os educadores na construção de contextos em que sejam as próprias crianças a darem forma às aprendizagens previstas (cf. Lino, 1998), para não falar do risco de, nos agrupamentos de escolas, o teor desse documento ser exclusivamente re-contextualizado como referencial para o processo de avaliação de desempenho dos educadores de infância.

Em segundo lugar, por tudo o que expus na segunda parte do texto, parece-me que a área de conteúdo *Linguagem oral e abordagem à escrita* acaba por ficar aquém das intenções com que é explicitamente apresentada:

"esta área inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com a compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são

34. Idem.

indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita”³⁵; “Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interacção verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita”³⁶.

Em minha opinião, as metas de aprendizagem para a língua portuguesa na educação pré-escolar não definem claramente esses caminhos de base que se espera que as crianças trilhem em direcção à aprendizagem formal da literacia: são mais as sombras e os domínios ocultados que as indicações claras que são dadas aos educadores de infância. Sustento que a formação teórica do educador na área das aprendizagens linguísticas na educação pré-escolar será decisiva na optimização do uso dessa parte específica do documento, pois corre-se o risco efectivo de uma leitura literal desta componente castigar inúmeras potencialidades da educação pré-escolar na promoção da construção de aprendizagens linguísticas múltiplas e relevantes. Isto para não falar dos professores do 1.º ciclo que decidam empreender o tal “diálogo” com o nível educativo pré-escolar, pois podem não conseguir estabelecer a desejada continuidade entre as aprendizagens previstas nas *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* e as implicadas no *Programa de Português* e de muitas das *metas de aprendizagem* previstas para o 1.º ciclo do ensino básico.



35. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/%20apresentacao/>

36. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*, Porto Alegre: Artmed (Tradução do original em inglês).
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa: ISPA.
- Aukrust, V. G. (2004) Talk about with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Child Language*, New York, v. 31, n. 1, p. 177-201, feb.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*, Lisboa: DGIDC / PNEP
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blevins, W. (1998). *Phonemic Awareness Activities for Early Reading Success (Grades K-2)*, NY: Scholastic Teaching Resources
- Ferreiro, E. & A. Teberosky (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas. (Trad. do original em espanhol).
- Formosinho, J. O. (1998a) [org]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora, 2ª ed.
- Formosinho, J. O. (1998b). A contextualização do Modelo *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. J. O. Formosinho (1998a) [org]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora, 2ª ed., pp. 51-92
- Freitas, M. J. & A. L. Santos (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*, Lisboa: Edições Colibri e APP.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*, Porto: Edições ASA.
- Hage, S. R. V., Resegue, M. M.; Viveiros, D. C. S., Pacheco, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 19, n. 1, p. 49-58, jan.-abr.
- Hasan, R. (2001). The ontogenesis of decontextualized language: Some achievements of classification and framing. A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*, New York: Peter Lang Publishing, pp. 47-79.
- Irwin, J. (2006). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3rd Edition), Allyn & Bacon
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley and Sons.
- Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar: onde? quando? como?*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. J. O. Formosinho (1998a) [org]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora, 2ª ed., pp. 93-136.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and Basic Philosophy – An interview with Lella Gandini. C. Edwards, I. Gandini

& G. Fornan, *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education*. N. J.: Ablex Publishing Corporation, Norwood.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*, Lisboa: DGIDC, Textos de apoio para educadores de infância.

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: M.E. – GEDEPE.

Ministério da Educação/DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem*. (Coordenação de Sim Sim et al.) Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/> (Consultado no dia 14 de Fevereiro de 2011)

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler*, Lisboa: Edições Cosmos. (Trad. do original em francês).

Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. J. O. Formosinho [org]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora, 2ª ed., pp. 137-159.

Pereira, I. (2010). Um desenho global para o ensino da língua no 1.º ciclo do Ensino Básico. I. Pereira (Ed.). *O ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo Programa de Português*, Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho – serviço de publicações (no prelo).

Pereira, I. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?. F. Viana, M. Martins & E. Coquet (coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente*, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 43-48.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - PNEP.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC, Textos de apoio para educadores de infância.

Viana, F.L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Villiers, P. Assessing pragmatic skills in elicited production. *Semin. Speech Lang.*, New York, v. 25, n. 1, p. 57-71, feb. 2004.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Weisz, T. (1999). *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo. Ática

Williams, G. (2001). “Literacy pedagogy prior to schooling”: Relations between social positioning and semantic variation”. A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.). *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 17-45.