

PONTES, DESNÍVEIS E SUSTOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inês Sim-Sim

ESE de Lisboa

Palavras-chave

transição escolar; continuidade nas aprendizagens linguísticas

A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias.

A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos). Uma das formas que a colectividade encontrou para lidar com estes momentos de transição foi a criação de *ritos de passagem*, os quais são celebrações que marcam mudanças de *status* de uma pessoa no seio de sua comunidade, ajudando o próprio a compreender melhor o seu novo papel, deveres e direitos. A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida.

Nesta comunicação, procurarei centrar-me na transição da criança entre o jardim de infância e o 1º ano de escolaridade e, mais especificamente, reflectir sobre o processo de transição nas aprendizagens linguísticas nessa fase etária.

Ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar. Se lhe perguntarmos nessa altura por que quer ir para a escola, a resposta será, muito provavelmente, *para aprender coisas novas* e, quase de certeza, *para aprender a ler*. O novo lugar, a escola, está socialmente associado à entrada formal na linguagem escrita.

Esta transição, geradora de expectativas e de ansiedades, pode materializar-se em

medos ou em desafios para o que transita e para os que acompanham a transição, i.e., a criança, o educador de infância, o professor do 1º ciclo e a família. Se soubermos como actuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais.

Quando a transição é menos feliz, os principais interessados, as crianças, vêm-na desta forma:

Estava assustado porque não conhecia o professor...
 No Jardim de infância havia coisas para saltar, escorregar, subir e descer...
 Gostava de estar numa escola que fosse como o Jardim de infância...
 (Folque, M. , 2002, in M. Woodhead & P. Moss (2007)¹)

Ou materializa-se nestas comparações:

No jardim de infância brincamos mais	Na escola trabalhamos mais
No JI não trabalhamos; é só brincar	Na escola só brincamos no recreio
JI é lindo: só brincava e fazia desenhos	Aqui trabalho e às vezes aprendo letras
Lá estávamos sempre no recreio	Aqui é diferente porque faço coisas; trabalho
Lá não aprendia contas, nunca lia, não trabalhava; só brincava	Aqui trabalho muito e fico cansado; não podemos jogar futebol

(Folque, M. , 2002, in M. Woodhead & P. Moss (2007)²)

Esta imagem da transição, sentida dicotomicamente por muitas crianças, reporta-nos para a questão de fundo sobre a continuidade ou descontinuidade na transição de níveis de ensino, em que o jardim de infância é visto como um espaço e um tempo preparatórios em que a criança adquire o que era comum designar por *pré-requisitos para as aprendizagens escolares*. Subjacente a esta perspectiva reside um velho conceito que remonta à concepção maturacionista de *prontidão* para as aprendizagens escolares. Exemplificando, na escola a criança era suposta aprender a ler, cabendo ao jardim de infância o papel de desenvolver um conjunto de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva, as quais lhe franqueariam as portas da aprendizagem da leitura. Dito de uma outra forma, através de actividades desenvolvidas no jardim de infância, o aluno deveria *ficar pronto para aprender a ler e a escrever*.

A perspectiva de *prontidão da criança* para enfrentar as aprendizagens escolares contém em si uma semente de ansiedade contagiante para todos os intervenientes; para a criança, em primeiro lugar, para os educadores que procuram *deixá-la pronta*, para os professores que muitas vezes a julgam como não *pronta* e, claro, por arrastamento

1 Woodhead, M. e Moss, P. *Early Childhood and Primary Education - Transitions in the lives of young children*. Walton Hall: The Open University.
 2 *ibidem*

para as famílias. O insucesso nas aprendizagens e o desinteresse das próprias crianças espelham, muitas vezes, as consequências desta visão ultrapassada da necessidade de prontidão para aprender.

A evolução dos conhecimentos sobre como é que as crianças aprendem veio contradizer, por um lado, a concepção *de prontidão* e, por outro, questionar o conceito de pré-requisitos para aprender a ler. Sabe-se hoje que a *prontidão* não é uma realidade dicotómica, determinada pela idade cronológica (*estar pronto* ou *não estar pronto*, tal como a fruta está ou não está madura). A noção de ambientes estimulantes onde as crianças, através da orientação guiada (andaimes, na perspectiva de Vygotsky) se desenvolvem e constroem conhecimento, guia as perspectivas actuais sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Da a velha noção de *prontidão da criança* para aprender, evoluiu-se para o conceito de *prontidão das instituições* para servirem as necessidades de cada criança. Ou seja, para que a transição entre o jardim de infância e a escola seja um processo natural e um desafio para todos os intervenientes, é importante que ambas as instituições se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças.

A questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa. Dentro dessa política, é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no jardim de infância sejam um processo continuado e consolidado no 1º ciclo. Para tal é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º ciclo do Ensino Básico. Para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada, tal como preconiza o novo ordenamento jurídico da formação de professores. Finalmente, e não menos importante, é necessário que a política educativa nacional estimule o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e, consequentemente, nas aprendizagens das crianças. Sem essa continuidade, a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes.

Ao nível da política educativa local, a continuidade pode ser materializada se houver partilha de serviços e coordenação dos mesmos entre o pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico; se educadores de infância e professores do 1º ciclo partilharem momentos de formação contínua, se forem escolhidos os melhores profissionais para o ensino do 1º ano de escolaridade e se a família for chamada a contribuir para o processo da transição.

Em síntese, a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se

todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição.

Se nos centramos na continuidade e consistência da aprendizagem da língua, o grande objectivo a perseguir é o estabelecimento de pontes conducentes ao desenvolvimento da linguagem oral e ao sucesso da aprendizagem da linguagem escrita. Tornar-se leitor é um processo longo, que será prazeroso ou penoso, conforme os adultos o conduzirem. O sucesso na entrada no clube dos leitores depende profundamente do que se fizer deliberada e conscientemente no jardim de infância e nos dois primeiros anos da escolaridade básica, nomeadamente nas actividades de desenvolvimento da linguagem oral e na experiência com materiais escritos e de escrita.

A partir do 1º ciclo vai ser pedido ao aluno que estude, através da leitura, que demonstre conhecimentos, através da escrita, o que implica que lhe sejam ensinadas estratégias de extracção de significado (implícito ou explícito), de exploração consciente de diversas tipologias textuais, de auto-monitorização da compreensão, de antecipação e de reformulação do conhecimento, antes e após a leitura. Este é o percurso a percorrer para formar leitores fluentes.

Tomando como limite temporal a transição entre o pré-escolar e o primeiro ano de escolaridade, gostaria de deixar claro que, de modo algum, considero que o Jardim de Infância deva visar o ensino da leitura e da expressão escrita. Por outro lado, isto não significa que a criança não possa nem deva aprender sobre a linguagem escrita nem, muito menos, que lhe seja tolhido o prazer de contactar com o escrito e de viver num ambiente de escrita. Julgo imprescindível que, no esbater de assimetrias sociais que todos desejamos, cada criança deva ter a oportunidade para se deixar seduzir pela escrita e, assim, iniciar a sua viagem pela floresta da linguagem graficamente representada, mesmo antes de formalmente ensinadas a ler.

No sentido da promoção de uma transição nas aprendizagens linguísticas sem descontinuidades e com prazer, procurarei, em seguida, equacionar quatro roteiros que podem ajudar numa continuidade sem sobressaltos.

(i) A promoção do desenvolvimento da oralidade, com ênfase especial para o desenvolvimento lexical

À medida que crescemos linguisticamente, usufruímos cada vez mais da língua materna, mas nem todos atingimos os mesmos níveis de mestria linguística. Embora com idênticas capacidades à partida, os desempenhos que cada um consegue são condicionados pelas experiências vivenciadas. A universalidade do processo de aquisição da linguagem oral pela criança é determinante, mas não implica, contudo, que a mestria linguística do jovem falante seja atingida pela simples exposição ao sistema linguístico falado na comunidade de pertença. À escola, aqui incluindo o jardim de infância, cabe um papel basilar no crescimento linguístico das crianças, quer esbatendo as assimetrias devidas à deficitária estimulação do meio social de ori-

gem, quer potencializando capacidades individuais.

Não basta deixar falar as crianças para que elas se desenvolvam linguisticamente. É necessário que ambos, o educador e o professor, promovam intencionalmente, e com grande regularidade, actividades com fins específicos para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos. É frequente no jardim de infância a audição de histórias (contadas e lidas). A criança gosta de ouvir narrativas mas, para além do prazer da audição da narrativa, há que levá-la a aprender a prestar atenção a pormenores e a conservar essa atenção por períodos cada vez mais alargados. Igualmente temos que lhe proporcionar a audição de poesias e de exposições informativas (notícias, diálogos, entrevistas, debates) para que, de forma progressiva, aprenda a compreender e a distinguir diferentes géneros do oral.

A estimulação da oralidade passa também pelo pedido da produção de narrativas estruturadas, pelas discussões orientadas sobre experiências vividas individual ou colectivamente, pela descrição de previsões de acções a realizar e pelo questionamento e respostas formalmente organizadas sobre o que foi ouvido. Deve ser dada à criança no jardim de infância, e igualmente nos primeiros anos de escolaridade, a oportunidade para realizar actividades que envolvam a função distintiva da entoação (e.g., para perguntar, para pedir, para dar ordens, etc), para vivenciar conscientemente situações interactivas que exijam adequação ao interlocutor (formas de tratamento) e a adequação à situação (formal/informal), respeitando a tomada da palavra e a troca de papéis. Embora assumindo a forma lúdica, estas actividades não podem ser confundidas com simples momentos verbais deixados à informalidade da comunicação. Há que fazer deles verdadeiros tempos de crescimento para todas as crianças, permitindo que cada uma participe e progrida linguisticamente. Um atenção especial deverá ser concedida ao desenvolvimento e enriquecimento lexical. Quanto mais rico e diversificado for o léxico da criança, mais possibilidades terá de compreender o que lhe dizem e o que lê, e maior será a sua capacidade para antecipar o que ouvirá ou lerá em seguida. É determinante que, em ambos os contextos (jardim de infância e escola), a criança seja exposta a um léxico diversificado e que se envolva em actividades explícitas de ensino do significado das palavras.

No desenvolvimento da oralidade, não chega, portanto, a aquisição natural e espontânea da língua, via exposição. Sem intencionalidade pedagógica do educador e do professor do 1º ciclo, o desenvolvimento linguístico ficará muito aquém do desejável.

(ii) O contacto com material escrito e de escrita

A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral que, por sua vez, rep-

resenta o real. Na entrada no mundo da linguagem escrita, a primeira grande descoberta a ser feita pela criança é que o escrito contém significado que se destina a ser lido, i.e., a ser transformado em linguagem oral. A descoberta da função da escrita – escrevemos para que outros leiam e lemos porque alguém escreveu - e da natureza da mesma – permanente e regulada por princípios gráficos – deve ocorrer antes que a criança seja formalmente ensinada a ler, portanto durante o período do jardim de infância e, igualmente, na escola.

O acesso a material escrito tem como função as experiências de leitura e de escrita, em situação de vida real, e o diálogo sobre essas mesmas experiências. É por isso que é importante para a criança ouvir o adulto ler-lhe em voz alta histórias ou notícias, ver o adulto a escrever e conversar sobre essa mesma escrita, elaborar com o adulto listas de compras, consultar o calendário, procurar identificar rótulos e desdobráveis publicitários, reconhecer a mancha gráfica do seu próprio nome, de marcas comerciais significativas para a criança, ou o destino do autocarro que todos os dias a leva para casa; aceder ao computador e experimentar o aparecimento mágico de “letras em carreirinha” pelo simples toque no teclado... Todas as experiências que proporcionem o conhecimento da estrutura física do livro (a capa, o título, o nome do autor, onde se começa a ler e termina a página) são também de grande importância e oportunidade.

Sendo importante para todas as crianças o contacto com a linguagem escrita, este ganha um valor acrescido junto das populações que não beneficiam no meio familiar dessa mesma estimulação. O jardim de infância e a escola devem proporcionar uma atenção particular às crianças cujo ambiente familiar é parco em contacto e experiências com livros, jornais, revistas e todo o material de escrita.

(iii) A consciência dos sons da língua (consciência fonológica)

Embora a entrada no mundo dos sons da fala se inicie muito cedo, só muito mais tarde a criança vai ser capaz de identificar consciente e voluntariamente as unidades de som dessa mesma língua. Esta identificação é, contudo, essencial para que ela aprenda a ler e a escrever. Como o Português é uma língua de escrita alfabética aprender a ler implica aprender a correspondência entre os sons da língua e a sua representação gráfica, i.e., as letras. Neste sistema de escrita é assumido como princípio que as unidades mínimas de som da fala são representadas por grafemas, sendo o alfabeto o conjunto de letras com os quais é possível representar graficamente todos os sons de uma língua. É essa correspondência, materializada no chamado princípio alfabético, que as crianças têm que descobrir antes mesmo de aprenderem as características e os nomes das letras. A descoberta do princípio alfabético por parte da criança implica que conscientemente ela reconheça e identifique os sons da sua língua materna.

À capacidade para se distanciar dos sons da fala e isoladamente os identificar chamamos *consciência fonológica*. O gosto pelas rimas e pelos jogos com os sons da fala que as crianças tanto apreciam são indicadores dessa capacidade em idades precoces e deverão ser estimulados ludicamente pelo educador desde muito cedo.

No jardim de infância as actividades de desenvolvimento da consciência fonológica deverão sempre aparecer à criança como brincadeiras que lhe permitem segmentar frases em palavras e palavras em sílabas, ou o contrário, reconstruir frases e palavras apresentadas segmentadamente. A identificação de sílabas iguais e a manipulação de sílabas (supressão ou troca de sílabas iniciais, finais ou intermédias) são também exemplos de actividades que fomentam as aprendizagens que conduzem a criança ao conhecimento de unidades cada vez mais pequenas da cadeia de sons da sua língua materna. Ao entrar para a escola, estas actividades deverão progressivamente ser dirigidas para a consciência do fonema, através do mesmo tipo de exercícios que já realizava no jardim de infância para o desenvolvimento da consciência silábica.

(iv) O prazer da leitura pela voz dos outros

Deixei propositadamente para o fim a abordagem do roteiro em que é maior a evidência da sintonia entre o objectivo central do que me propus abordar – a transição entre o jardim de infância e a escolaridade – e o meio de o conseguir sem rupturas e sem sustos. A transição entre ciclos pode tornar-se sedutora quando o prazer que se segue é antecipado, neste caso o prazer de dominar as competências linguísticas de leitura e escrita, objecto de ensino formal no 1º ciclo da Educação Básica.

Há algumas décadas, uma grande investigadora nos domínios da leitura afirmava que “ler é um jogo de adivinhar”, querendo com isso significar que, ao lermos, antecipamos, confirmamos ou rectificamos o que previmos...É o que acontece quando lemos um título de uma notícia ou de um livro, quando folheamos uma revista, ou quando prevemos o sabor de um cozinhado do qual só temos a receita ou a fotografia...É esta antecipação que nos faz querer entrar no conteúdo da notícia, na trama do romance, no deambular do itinerário de uma viagem. É o desejo de melhor conhecer e usufruir *do que* está embrulhado em letras que nos precipita para o texto, que gera a rotina da leitura e que, em pequeninos, nos leva a querer aprender a ler para chegarmos sozinhos à descoberta do que está escrito.

A sedução precoce pelo escrito assenta nas experiências de partilha de leitura que a criança vivencia quando o adulto criou o hábito de lhe ler. Esse hábito enraíza-se tão mais fortemente quanto mais é alimentado por rotinas de tempo e de lugar.

Partilhar a leitura é uma experiência ancestral que remonta aos tempos em que saber ler era privilégio de alguns, na idade média quase exclusivamente do clero e dos membros das ordens religiosas. Os conventos e as igrejas eram os grandes pólos da leitura oralizada, em que os textos bíblicos e outros manuscritos de prosa e poesia eram motivo para o ensino e para a convivialidade. Os que não sabiam ler recebiam a informação e usufruíam do prazer da leitura pela voz dos outros. A prática da leitura oralizada continuou através dos tempos e é dela que falo quando me refiro à necessidade de promover na criança o prazer de ler pela voz dos outros. É a força dos momentos de intimidade e de partilha que une leitor, livro e ouvinte. Esta trilogia é a grande geradora de cumplicidades que se constroem na rotina diária à volta do livro;

quanto mais atractiva for a leitura, mais presos estão o ouvinte e o leitor; quanto mais interessados estes últimos estiverem, maior se torna a revelação do que está escrito, mais tempo é consumido a pensar no que se leu e a explorar o livro lido.

É por isso que é importante criar rotinas de leitura em voz alta no jardim de infância e na sala de aula do 1º ciclo. Estas rotinas devem obedecer a espaços próprios e a momentos certos e deverão integrar actividades que estimulem a antecipação do que se vai ler, o diálogo sobre o que se leu e a preocupação de habituar a criança a ouvir histórias cada vez mais longas, interrompidas no momento mágico em que o adiar para o dia seguinte o prosseguimento da narrativa amarra o pequeno *leitor ouvinte* à continuação da leitura. É desta actividade partilhada que nasce o desejo de querer saber ler e o apetite devorador por livros...O mesmo é dizer que a sedução pelo escrito tem as suas raízes nos momentos partilhados da leitura pela voz dos outros... Esses momentos de partilha colectiva devem acontecer com igual regularidade e interesse no jardim de infância e na sala de aula do 1º ciclo. O prazer de ouvir ler deve acompanhar o momento de passagem...

Em síntese, ao falar de continuidade na transição das aprendizagens linguísticas, quero sobretudo realçar a necessidade de, em locais diferentes (jardim de infância e sala de aula), com profissionais diferentes (educador e professor), serem *intencionalmente continuadas* as mesmas actividades pedagógicas para as mesmas crianças. É a isto que me refiro quando menciono a continuidade na transição. Possa este pequeno contributo servir de pontes nesta fase da vida escolar das crianças e dos profissionais que com elas trabalham, esbatendo desníveis e evitando sustos para todos os intervenientes.