

“CIRCLE RIMA COM PURPLE, NÃO É?”

Sophie Elizabeth Kilner Gomes

Programas bilingues em Educação Pré-Escolar: influências na Consciência Fonológica da Língua Materna, em crianças de 5 anos. Um Estudo de Caso.

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a
Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1º Ciclo
Março 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo

“CIRCLE RIMA COM PURPLE, NÃO É?”

Programas bilingues em Educação Pré-Escolar: influências na
Consciência Fonológica da Língua Materna, em crianças de 5 anos.
Um Estudo de Caso.

Autora: **Sophie Elizabeth Kilner Gomes**

Orientadora: **Mestre Ana Cristina Freitas**

Março 2016

Agradecimentos

Neste momento, em que se fecha na minha vida mais um ciclo de experiências e aprendizagens, todo o caminho até aqui percorrido foi acompanhado por pessoas que contribuíram para a concretização deste passo final e que merecem o meu sincero apreço.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Ana Freitas, pela disponibilidade demonstrada logo a partir do primeiro minuto. Pelo rigor, exigência e profissionalismo, três características que prezo e que tento sempre transpor para tudo o que faço. Pela partilha de conhecimentos teóricos e práticos e pela paciência revelada durante os ensinamentos metodológicos desta investigação.

De seguida, a uma pessoa que muito lutou para que me pudesse proporcionar esta oportunidade, um especial obrigada à minha mãe. Sempre com uma palavra de conforto, força, esperança e motivação, transmitindo-me energias positivas, mesmo estando a mais de 300 km de distância de mim. É graças ao facto de utilizar diariamente o Inglês para comunicar com a minha mãe, e por ela me demonstrar a importância de preservar esta competência, que o interesse pela temática da Educação Bilingue também surgiu. Um obrigada também à minha irmã.

Às minhas amigas de longa data que, estando eu a estudar longe de casa, a minha ausência foi a maior presença na vida delas durante estes últimos quatro anos.

Por último, e não menos importante, às coordenadoras pedagógicas dos dois colégios participantes, às educadoras de infância do Colégio Shakesperiano, bem como a todas as crianças que tornaram esta investigação possível e tão enriquecedora.

Resumo

Os programas bilingues em educação são pouco frequentes em Portugal, em comparação com outros países. A crescente globalização da Sociedade exige-nos competências linguísticas diversificadas. O bilinguismo é atualmente aceite como um fenómeno natural e desejável, incluindo na Educação Pré-Escolar (EPE). Todavia, surgem dúvidas quanto ao adequado desenvolvimento da Consciência Fonológica da Língua Materna quando crianças tão novas são sujeitas a estímulos bilingues, por exemplo, se um ambiente de aprendizagem bilingue poderá comprometer ou não o sucesso do percurso escolar da criança. Surgiu assim o nosso problema de investigação: *Em que medida uma EPE com programa bilingue poderá influenciar o desenvolvimento das competências de consciência fonológica da língua materna, em crianças de 5 anos?* Foi desenhado um Estudo de Caso, qualitativo, com dois objetivos gerais: (1) compreender a organização da EPE num colégio com programa bilingue; e (2) verificar a influência deste no desenvolvimento da Consciência Fonológica da Língua Materna das crianças, em comparação com crianças em EPE monolingue. O estudo realizou-se num estabelecimento de ensino privado, na região de Lisboa, com um programa bilingue (Português-Inglês) em EPE em funcionamento desde 2014. Para concretizarmos o primeiro objetivo efetuámos uma entrevista semidiretiva à coordenadora pedagógica da EPE. A comparação entre níveis de competências de crianças de programas bilingue vs. monolingue foi feita com recurso à Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008). Os resultados evidenciam: (a) por um lado, diferenças na organização do ambiente educativo e nos recursos humanos, em relação aos JI com programa monolingue - 1 educadora de Inglês e 1 de Português por sala; as crianças passam 50% do seu tempo com cada educadora; a utilização do Inglês como um *meio* para aprendizagens em Expressão Plástica e Conhecimento do Mundo; (b) por outro lado, o programa estudado apresenta aspetos singulares quando comparado com outras experiências bilingues internacionais - as auxiliares de ação educativa não trabalham na sala de atividades, apenas no espaço exterior; a divisão da turma em dois grupos linguísticos a funcionar em simultâneo, em dois espaços distintos. Os resultados da Bateria de Provas Fonológicas não indicam diferenças entre as competências fonológicas das crianças dos dois programas. Todavia, seria relevante desenvolver um estudo longitudinal para averiguar eventuais efeitos, a médio e longo-prazo e no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, nas aprendizagens das crianças de uma primeira etapa escolar em contexto bilingue.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; educação bilingue; programa bilingue; consciência fonológica, bateria de provas fonológicas.

Abstract

Bilingual programmes in schools are uncommon in Portugal, in comparison with other countries. The growing globalization of Society requires us to be competent in various language skills. Nowadays, bilingualism is accepted as a natural and desirable phenomenon, even being included in preschool education. However, there are doubts regarding the proper development of phonological awareness of the mother tongue, when such young children are subjected to a bilingual stimulation, for example, if a bilingual learning environment could compromise or enhance the success of the child's schooling. This led us to the problem of our investigation: *In what measure could a preschool education, with a bilingual programme, influence the development of phonological awareness skills of the mother tongue in 5 year old children?* A qualitative Case Study was designed with two main objectives: (1) to understand the organization of the preschool education in a school with a bilingual programme; and (2) to verify its influence on the development of phonological awareness of the children's mother tongue, in comparison with children in a monolingual preschool. The study took place in a private school in Lisbon, that has been using a bilingual programme (Portuguese-English) in preschool since 2014. To achieve our first goal, we conducted a semi-structured interview with the preschool pedagogical coordinator. The comparison between the children's skill levels of the bilingual vs. monolingual programmes was achieved by using the Silva (2008) Phonological Assessment Battery. The results show that: (a) on the one hand, there are differences in the organization of the educational environment and human resources in relation to preschools with a monolingual programme – 1 English preschool teacher and 1 Portuguese preschool teacher for each class; the children spend 50% of their time with each teacher; English is used as a *medium of instruction* for learning in Arts and Craft and Knowledge and Understanding of the World; (b) on the other hand the programme that was studied has unique aspects when compared to other international bilingual experiences – the teaching assistants do not work in the activity classroom, only in the outside area; the class is divided into two linguistic groups that work simultaneously, in two different spaces. The results of the Phonological Assessment Battery do not indicate differences between the phonological skills of the children in the two programmes. Therefore, it would be relevant to undertake a longitudinal study to ascertain any eventual effects, in the medium and long term, continuing through Primary Education, on the progress of the children who had had a preschool bilingual experience.

Keywords: Preschool education; bilingual education; bilingual programme; phonological awareness, phonological assessment battery.

Índice de figuras

Figura 1	- Representação figurativa dos 4 C's do CLIL (Coyle, 2008)	... 13
Figura 2	- Escala de desenvolvimento da CF, de Chard e Dickson (1999)	... 19
Figura 3	- <i>Design</i> do Estudo de Caso: "Circle rima com purple, não é?"	... 25
Figura 4	- Organização da EPE no CSp	... 41
Figura 5	- Dificuldades sentidas pelo CSp antes e durante a implementação do programa bilingue na EPE	... 46
Figura 6	- Fatores que influenciaram a implementação do programa bilingue no CSp	... 48
Figura 7	- Mapa representativo dos programas CLIL no 1º e 2º ciclos do ensino básico dos países da UE, durante o ano letivo 2010/11	... 49

Índice de tabelas

Tabela 1	- Resultados globais da análise de conteúdo	...	35
Tabela 2	- Caracterização da amostra quanto ao sexo e idade (meses)	...	37
Tabela 3	- Comparação entre os resultados obtidos pela amostra dos dois colégios na Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008)	...	37
Tabela 4	- Resultados do Teste Mann-Whitney	...	38
Tabela 5	- Teste de Levene e T-Teste	...	39

Índice de quadros

Quadro 1	- Apresentação e relação entre as questões específicas, os objetivos e as hipóteses do estudo	...	23
Quadro 2	- Cronologia da recolha de dados	...	26
Quadro 3	- Tópicos centrais do guião da entrevista	...	28

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AF	-	Análise Fonémica
AS	-	Análise Silábica
CdE	-	Conselho da Europa
CE	-	Comissão Europeia
1ºCEB	-	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
CF	-	Consciência Fonológica
CFI	-	Classificação do Fonema Inicial
CFO	-	Consciência Fonémica
CLIL	-	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CS	-	Consciência Silábica
CSI	-	Classificação da Sílabas Inicial
CSn	-	Colégio Santareno
CSp	-	Colégio Shakesperiano
DLE	-	<i>Dual Language Education</i>
EPE	-	Educação Pré-Escolar
IBE	-	<i>Immersion Bilingual Education</i>
JI	-	Jardim de Infância
LE	-	Língua Estrangeira
L1	-	Língua Materna
L2	-	Língua Segunda
OCEPE	-	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	-	Prática de Ensino Supervisionada
SFI	-	Supressão do Fonema Inicial
SSI	-	Supressão da Sílabas Inicial
UC	-	Unidade de Contexto
UE	-	União Europeia
UR	-	Unidade de Registo

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas.....	ix
Índice de quadros	xi
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xiii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Quadro de referência teórico	5
1.1. Diversidade linguística e cultural: desafios e oportunidades.....	5
1.1.1. A Europa e as línguas.....	5
1.1.1.1. Políticas linguísticas europeias	5
1.1.2. Portugal, línguas e educação.....	7
1.2. A educação bilingue na educação pré-escolar	8
1.2.1. Tipos de programas bilingues	9
1.2.1.1. Educação bilingue por “dois caminhos” (DLE).....	9
1.2.1.2. Educação bilingue em “imersão linguística” (IBE)	11
1.2.1.3. “Aprendizagem integrada dos conteúdos e da língua” (CLIL).....	12
1.2.2. Implementação de um programa bilingue num jardim de infância.....	14
1.3. Consciência fonológica.....	16
1.3.1. Definição, desenvolvimento e níveis	16
1.3.2. Tarefas de avaliação.....	18
1.3.3. Relação entre consciência fonológica, idade e sexo	19
1.3.4. Consciência fonológica e bilinguismo.....	20
1.3.4.1. Hipóteses explicativas da relação entre a consciência fonológica e o bilinguismo.....	22
Capítulo 2 – Problemática e metodologia.....	23
2.1. Problema, objetivos, questões de investigação e hipóteses	23
2.2. Abordagem e <i>design</i> do estudo: Estudo de Caso.....	24
2.3. Contexto de realização e participantes.....	25
2.4. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e procedimentos	26
2.4.1. Observação participante	26
2.4.2. Pesquisa bibliográfica	27
2.4.3. Entrevista semidiretiva	27
2.4.4. “Bateria de Provas Fonológicas” (BPF) de Silva (2008)	29

2.5. Tratamento e análise de dados	31
2.5.1. Análise de conteúdo	32
2.5.2. Procedimentos estatísticos	33
Capítulo 3 – Resultados.....	35
3.1. Resultados da análise de conteúdo da entrevista.....	35
3.2. Resultados da análise estatística das provas fonológicas	37
Capítulo 4 – Discussão dos resultados	41
Considerações finais.....	53
Referências bibliográficas	53
Anexos	65
Anexo A – Quadro das principais marcas da política linguística europeia.....	67
Anexo B – Quadro representativo de cinco tipos de programas bilingues.....	71
Anexo C – Quadro dos principais marcos do desenvolvimento fonológico na criança entre os zero e os seis anos de idade.....	75
Anexo D – Relatório do dia 20 de março de 2015.....	79
Anexo E – Guião da entrevista realizada à coordenadora pedagógica da educação pré-escolar do colégio Shakesperiano	85
Anexo F – Imagens utilizadas na Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)	89
Anexo G – Protocolo das provas da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)....	109
Anexo H – Grelhas de registo das pontuações de cada participante em cada prova da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)	117
Anexo I – Pedido de autorização da realização do estudo às coordenadoras pedagógicas da educação pré-escolar dos colégios participantes.....	125
Anexo J – Pedido de autorização entregue aos encarregados de educação para a participação das crianças no estudo	129
Anexo K – Mapas da distribuição dos participantes por data de realização de cada prova	133
Anexo L – Protocolo da entrevista	139
Anexo M – Dicionário de categorias.....	155
Anexo N – Testes de normalidade	161

Introdução

Atualmente, vivemos numa época marcada por profundas mudanças originadas pela globalização e pelo progresso científico e tecnológico que permitem a fácil mobilidade de pessoas e de bens (Lourenço, 2013; Strecht-Ribeiro, 2005).

Por isso, numa Europa diversa do ponto de vista linguístico e cultural é cada vez mais consensual que a escola deve proporcionar à população uma educação que permita, a longo prazo, a apropriação de competências plurilingues e interculturais tão importantes para o futuro de qualquer cidadão (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014). Por consequência, o ensino tradicional de uma Língua Estrangeira (LE) (como uma área de conteúdo, por exemplo, Conhecimento do Mundo) está a ser substituído por programas que apostam na aprendizagem da LE *através e com* a própria língua (e.g. realizar uma tarefa relacionada com o Conhecimento do Mundo, na LE), levando as crianças a passar uma parte do seu dia na LE (García, 2009; Strecht-Ribeiro, 2005; Hagège, 1996).

Neste contexto, têm surgido inúmeros programas de educação bilingue por todo o mundo, que implicam uma reorganização da própria escola e que têm como principais finalidades o bi(multi)linguismo, a bi(multi)literacia e o bi(multi)culturalismo (Baker, 2011; García, 2009). São vários os autores que têm avaliado as vantagens e desvantagens relativamente à frequência das crianças em programas bilingues, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento global (Bialystok, 2001). Porém, focando-nos na habilidade de Consciência Fonológica (CF), observamos na literatura algumas discórdias quanto às tarefas em que as crianças bilingues têm melhores desempenhos, comparativamente às crianças monolingues (Bialystok, 2001; Darcy, 1946).

É ainda de salientar que em Portugal a aprendizagem de uma LE, através das áreas de conteúdo, tem sido implementada, com maior enfoque, no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), sendo que na Educação Pré-Escolar apenas alguns estabelecimentos de ensino privado têm vindo a incluir estes programas no seu projeto pedagógico (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014).

Com base nos aspetos acima mencionados, enquanto realizávamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) numa sala com crianças de 5 anos, fomos confrontadas com um programa bilingue. Cada sala de atividades tinha uma educadora de infância de Inglês e uma educadora de infância de Português. Deste modo, a organização da equipa educativa, do ambiente educativo e das áreas de conteúdo era diferente das escolas onde já tínhamos realizado outros estágios, o que despertou, desde logo, a nossa especial atenção e curiosidade. No decorrer da PES,

numa tarefa de Formas Geométricas¹ proposta e orientada pela educadora de Inglês, esta referiu “It’s a purple circle” e uma criança, de forma espontânea, disse: “Circle rima com Purple não é?”. Perante esta situação, surgiram-nos várias interrogações:

- Como é que a criança já desenvolveu esta competência fonológica na LE?;
- Será que, devido a este desenvolvimento, as competências fonológicas na sua Língua Materna (L1) estarão afetadas? Será que é uma desvantagem para a L1 das crianças este tipo de programa bilingue? Ou, pelo contrário, é uma vantagem e, por isso, as crianças já estão a desenvolver a CF na LE? Mas, como será uma vantagem se 50% do *input* linguístico é fornecido às crianças na L1 e os restantes 50% na LE? [recebem menos *input* linguístico na L1 do que crianças inseridas em programas monolingues].

Nesta medida, o presente estudo resulta de um conjunto de motivações de natureza inicialmente pessoal e posteriormente alimentada pela pesquisa bibliográfica realizada. Por um lado, é nossa convicção pessoal de que a infância é o espaço e o tempo adequados, não só para promover o desenvolvimento das competências de CF, mas também para a introdução, na rotina diária das crianças, de uma LE, para que a aprendizagem desta seja tão natural como a da L1. Isto levará, obviamente, a uma reorganização de todos os aspetos relacionados com a EPE. Também não nos podemos esquecer que o desenvolvimento da CF é fundamental para a ingressão das crianças no 1ºCEB (aprendizagem da leitura e da escrita) e, por isso, sentimos necessidade de refletir até que ponto estão em desvantagem relativamente a outras que frequentam um jardim de infância (JI) com programa monolingue. Por outro lado, existe uma escassez de estudos realizados no âmbito dos programas bilingues na EPE (realidade ainda recente em Portugal), mais especificamente na relação destes com as competências de CF, e há diferenças quanto às tarefas de CF em que as crianças bilingues obtêm melhores resultados em relação às crianças monolingues.

Assim, esta vontade culminou no trabalho que aqui apresentamos e que foi orientado pela seguinte questão:

Em que medida uma Educação Pré-Escolar com programa bilingue poderá influenciar o desenvolvimento das competências de consciência fonológica da língua materna, em crianças de 5 anos?

¹ Situação de aprendizagem incluída nas OCEPE (ME, 1997).

Associada a esta questão genérica formulámos outras mais específicas, a saber:

Q1: Como está organizada a EPE no colégio Shakesperiano? Quais as principais dificuldades sentidas antes e após implementação do programa bilingue? Que fatores influenciaram a sua implementação?

Q2: Existirão diferenças quanto às competências de consciência fonológica da língua materna entre crianças que frequentam um jardim de infância com um programa monolingue ou bilingue? Se sim, em quais?

Para responder a estas interrogações, definimos os seguintes objetivos:

O1: Compreender a organização da EPE no colégio Shakesperiano;

O2: Identificar bases teóricas e práticas de um programa bilingue implementado numa escola de EPE em Portugal;

O3: Reunir elementos sobre o impacto de um programa bilingue nas competências fonológicas da língua materna de crianças na EPE;

O4: Comparar o desempenho das competências de consciência fonológica da língua materna de crianças num ambiente escolar monolingue ou bilingue.

Para conseguirmos encontrar respostas às questões acima apresentadas e cumprir os objetivos do estudo, começamos no primeiro capítulo por apresentar o quadro teórico que o sustenta. Iniciamos com uma síntese sobre as políticas linguísticas da União Europeia (UE) e de Portugal, que servem de base para a posterior apresentação e descrição de alguns programas de educação bilingue. Terminamos com uma abordagem à CF, dando especial realce à relação desta capacidade com o bilinguismo.

No segundo capítulo, descrevemos as opções metodológicas que nortearam o nosso estudo, remetendo novamente para a problemática, objetivos, questões de investigação e hipóteses, indicando os critérios de seleção dos participantes do mesmo, bem como as técnicas e instrumentos a que recorremos para recolher e analisar os dados.

Já no terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos, discutindo-os no capítulo seguinte, onde procuramos refletir sobre os resultados à luz das considerações teóricas efetuadas na primeira parte do estudo.

No último capítulo, revisitamos o estudo, sintetizando as respostas encontradas às questões de investigação, refletimos sobre os contributos deste trabalho nos âmbitos pessoal e profissional, apontamos algumas limitações do mesmo, e concluímos com algumas pistas para futuras investigações.

Capítulo 1 – Quadro de referência teórico

1.1. Diversidade linguística e cultural: desafios e oportunidades

1.1.1. A Europa e as línguas

Nas últimas décadas, temos assistido a uma grande expansão das relações internacionais, fruto do avanço científico e tecnológico, à mobilidade de pessoas e bens e à evolução dos meios de comunicação, factos que, segundo Strecht-Ribeiro (2005), têm conduzido à necessidade de reequacionar o papel das línguas na sociedade atual. Este mesmo autor frisa ainda que é a própria fundação da União Europeia, a criação do Mercado Único e os fenómenos da migração e globalização que impulsionaram a criação de condições de “(...) coexistência e mobilidade entre os povos (...)” (p.38).

Nesta medida, o contexto linguístico na UE tem-se tornado cada vez mais complexo (CE, 2009b). Atualmente, tem cerca de 500 milhões de cidadãos, 28 Estados-Membros, 23 línguas oficiais e 60 línguas regionais e minoritárias (UE, 2015; CE, 2009b). Todos estes aspetos, juntamente com os acima referidos, têm contribuído, em muito, para a alteração da paisagem linguística da Europa (CCE, 2008; Faria, 2002).

1.1.1.1. Políticas linguísticas europeias

A partir deste contexto caracterizado pela heterogeneidade a nível linguístico, as diferentes regiões e países não podem e não são alheias a medidas de implementação da aprendizagem de línguas estrangeiras (Strecht-Ribeiro, 2005). O aumento significativo das interações entre os falantes das diferentes línguas, levou a Comissão Europeia (CE) a criar o lema atual da política linguística da UE “Aprende línguas e serás alguém”, apontando o plurilinguismo (competência comunicativa de um falante, que abrange todo o conhecimento e toda a experiência linguística, e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CdE, 2007; CdE, 2001)) como a melhor forma para os cidadãos se adaptarem a todas estas mudanças (CE, 2009b). Por outro lado, o domínio de uma ou mais línguas significa, atualmente, uma grande vantagem competitiva (Flores, 2011).

Neste contexto, a CE e o Conselho da Europa (CdE) têm vindo a publicar vários documentos que servem de guias para a introdução de uma LE na Educação, sensibilizando os países-membros para o efeito. A partir deste ponto, torna-se necessário esclarecer alguns conceitos fundamentais para a compreensão do restante

trabalho, dado que, muitas vezes, nem nos damos conta de quão peculiares são esses termos e de quão específicas e difíceis são as suas definições (Spinassé, 2006):

- *Língua materna* (L1) - Sim-Sim (1998, p.25) considera a L1 de um falante como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. Esta definição é corroborada pelo CdE (2007), que acrescenta que a L1 é aquela que é inerente à socialização primária de um indivíduo, uma vez que a utiliza, desde tenra idade, para interagir com o mundo e com os restantes membros da comunidade;

- *Língua segunda* (L2) – é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização (Spinassé, 2006). Ou seja, o termo L2 é usado quando uma língua é aprendida depois de uma primeira e enquanto o indivíduo mora no país onde se emprega essa língua como língua de comunicação, uma vez que o contato intensivo com a mesma é fundamental para a sua integração na sociedade (Griffin, 2005);

- *Língua estrangeira* (LE) – também diz respeito a uma língua que é aprendida depois de uma primeira, no entanto em outras condições de aprendizagem (Griffin, 2005). A LE é a língua que é aprendida através de um ensino formal, nomeadamente numa instituição de ensino e que não corresponde à língua de comunicação do país em que o sujeito está inserido (CdE, 2007);

- Diferença entre *L2* e *LE* - o termo utilizado depende do ambiente social no qual os sujeitos adquirem a língua, ou seja, de fatores sociológicos (CdE, 2007). Enquanto a L2 envolve o indivíduo numa base diária com a língua (sociedade), uma LE apenas o possibilita a um contato limitado com a mesma (por e.g. na sala de aula) (Ellis, 2013).

- *Língua minoritária* - termo usado para fazer referência às línguas que são faladas na sociedade por grupos étnicos e religiosos minoritários (CdE, 2007);

- *Língua maioritária* - termo utilizado para fazer referência à língua oficial de um país e que é utilizada em todas as dimensões da sociedade, incluindo nos sistemas educativos (CdE, 2007);

- *Bilinguismo* - Baker (2011) aponta o bilinguismo como a capacidade de um sujeito para utilizar duas línguas. Porém, este conceito gera muitas controvérsias devido à heterogeneidade da proficiência linguística (nas duas línguas) dos sujeitos bilingues. Enquanto existem uns que escrevem e falam ativamente nas duas línguas

(competência produtiva), outros são mais passivos e apenas têm competências recetivas (leitura ou compreensão) (Baker, 2011; García, 2009).

Retomando os documentos-chave publicados pela CE e pelo CdE - planos de ação, quadros, pesquisas/estudos, relatórios, diretivas e comunicações (Gonçalves, 2011), é de realçar que García (2009) afirma constituírem apenas indicações para garantir uma maior transparência e compreensão a nível internacional, menosprezando a noção de testes standardizados, pois seria impossível criar imposições universais lineares perante a diversidade linguística existente. Com o objetivo de ilustrar, de uma forma global e ao longo dos anos, os documentos, reunimos, num quadro (ver Anexo A), os que são mais direcionados para a temática e para os objetivos do nosso estudo. Através da análise deste quadro, é possível observar que a ideologia pluralista e o incentivo ao multi(pluri)linguismo são finalidades antigas da UE e da CdE, mas que têm vindo a ser constantemente melhoradas e inovadas, de forma a ir ao encontro das necessidades sentidas por todos os intervenientes (alunos, professores, instituições oficiais, entre outros).

1.1.2. Portugal, línguas e educação

Perante o quadro linguístico europeu, a educação enfrenta, nos dias de hoje, dois grandes desafios: se, por um lado, deverá saber lidar com as múltiplas diversidades (linguísticas, culturais, sociais, comportamentais, cognitivas, entre outras), por outro deverá possibilitar que as crianças alcancem os mecanismos e competências linguísticas necessárias que lhes permitam compreender e transformar um mundo marcado pela diversidade e globalização (Andrade, Lourenço & Sá, 2010; CNE, 2008). É, precisamente, neste segundo pressuposto que se debruça o restante trabalho.

Por isso, com base nas recomendações apontadas pela CE, Portugal tem vindo a elaborar documentos e medidas que salientam a importância da aprendizagem de uma LE, na educação (pré)escolar: *Lei de Bases do Sistema Educativo* (nº46/86); *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997); *Reestruturação curricular* (Decreto-Lei nº286/89); *Reorganização curricular do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº6/2001); *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) e, mais recentemente, as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico – 1º, 2º e 3º ciclos* (2015). Todavia, o ensino precoce de línguas tem ocorrido essencialmente no 1ºCEB (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014) e em instituições privadas (CE, 2009a). Como é visível, ao nível da EPE, as *Orientações Curriculares para a*

Educação Pré-Escolar (1997) são o único documento que consigna oficialmente e pela primeira vez a possibilidade de sensibilização a uma LE. Esta referência está associada ao seguinte objetivo:

“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 1997, p.21).

1.2. A educação bilingue na educação pré-escolar

As evoluções e mudanças rápidas na sociedade a nível global, exige das escolas respostas adequadas, tal como já mencionámos relativamente às medidas tomadas em Portugal, no âmbito da educação (Strecht-Ribeiro, 2005). A educação bilingue constitui um exemplo de resposta a estas pressões que se fazem sentir sobre a educação.

De acordo com Baker (2011), este não é um fenómeno recente, uma vez que, em muitos países, a oferta de uma educação bilingue está associada ao contexto histórico da imigração e de movimentos políticos, como, por exemplo, os direitos civis e a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso académico. Nesta medida, embora o principal objetivo do surgimento dos programas bilingues tenha sido a integração das crianças que pertenciam a minorias linguísticas, García (2009, p.5) afirma que “(...) bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century” e, por isso, deve ser considerado como um privilégio e um direito para qualquer criança. Este autor define a educação bilingue como uma educação em, pelo menos, duas línguas, apesar de se distanciar do ensino tradicional de uma L2 ou de uma LE. A diferença assenta no facto destes programas utilizarem a L2 ou LE como *meio de instrução* e não como mera disciplina autónoma e independente (as crianças apropriam conhecimentos da L2 ou LE através das diversas áreas de conteúdo como, por exemplo, do Conhecimento do Mundo) (García, 2009).

A complexidade da educação bilingue reflete-se na existência de diferentes tipos de programas bilingues, que serão apresentados de seguida, e que se distinguem quanto às suas características contextuais e estruturais, nomeadamente em três aspetos principais: o grupo sociolinguístico de origem de cada criança; a língua(s) de instrução e os objetivos sociológicos, educativos e linguísticos (García, 2009; Baker, 2011). É de salientar que, na prática, não é evidente qual o tipo de programa de educação bilingue que cada escola esteja a seguir (García, 2009).

1.2.1. Tipos de programas bilingues

Os autores apresentam vários programas bilingues, diferentes entre si. Decidimos basearmo-nos em duas propostas de Baker (2011) e num terceiro da CE (também apresentado por Baker, 2011), pois além de serem consideradas formas poderosas de educação bilingue, vão ao encontro do programa que pretendemos estudar. Neste tipo de programas as crianças são inicialmente monolíngues e, por isso, têm como objetivo, a longo prazo, que estas alcancem o bi(multi)linguismo, a bi(multi)literacia e o bi(multi)culturalismo (Baker, 2011; García, 2009).

Porém, e uma vez que apenas nos iremos focar em três dos programas bilingues, e com o objetivo de fornecer uma ideia global dos restantes, é possível encontrar no Anexo B, um quadro representativo destes.

1.2.1.1. Educação bilingue por “dois caminhos” (DLE)²

Definição e características

Neste tipo de programa, existe na mesma sala um número aproximadamente igual de crianças de minorias e majorias linguísticas, o que conduz a que ambas as línguas sejam utilizadas como “meios de instrução”, uma vez que, para cada criança, uma dessas línguas é a sua L1 e a outra será a sua L2 (Lindholm-Leary, 2012; Baker, 2011; Lindholm-Leary, 2000). Essa instrução é habitualmente fornecida numa língua de cada vez, devendo estar adaptada às competências linguísticas das crianças, mas não sem deixar igualmente de ser desafiante, uma vez que a língua é aprendida através dos vários conteúdos (das diferentes áreas de conteúdo, disciplinas, entre outros) (Lindholm-Leary, 2012; Baker, 2011). Este equilíbrio ao nível do *input* linguístico fornecido em cada língua é visto como um elemento essencial para construir, de forma contínua e progressiva, crianças bilingues relativamente equilibradas, o que pode estar em risco se uma língua for dominante numa sala de atividades/aula (Baker, 2011).

Porém, existem diferentes modelos que diferem quanto ao tempo de exposição da criança a cada língua, aspeto que varia de escola para escola e que tem como objetivo a sua melhor integração e familiarização com as duas línguas (Lindholm-Leary, 2012; Baker, 2011). No modelo 90:10, 90% da instrução é realizada na minoria linguística durante a EPE e o 1ºCEB e ao longo dos anos, as crianças vão passando, progressivamente para o modelo 50:50 (Baker, 2011). Por isso, neste último modelo

²Dual Language (or Two Way) Bilingual Education, no original (Baker, 2011, p.222).

existe um balanço na quantidade do *input* linguístico desde do JI (Lindholm-Leary, 2012; Baker, 2011).

Breve história

O programa *DLE* surgiu em 1963, numa escola nos Estados Unidos da América, mais precisamente no condado de Miami-Dade, na Florida (Baker, 2011; García, 2009). Nesta instituição, 50% das crianças tinham recentemente chegado de Cuba, após a Revolução Cubana, em 1959 (García, 2009). Por isso, era necessário que fossem proficientes em Inglês, mas também em Espanhol, uma vez que os pais pretendiam que os seus filhos reingressassem, no sistema educacional cubano, passado alguns anos (García, 2009). As crianças foram inseridas no modelo 50:50 (García, 2009).

Após este ponto de partida, o programa foi adotado por outras escolas do mesmo distrito até que, na Califórnia, em 1950, foi implementado o modelo 90:10 e desde aí tem-se espalhado por outros países, embora com algumas particularidades (Lindholm-Leary, 2000).

Alguns estudos

A maioria dos estudos sobre o programa *DLE* foca-se em crianças que frequentam o 1ºCEB. Lindholm-Leary (2000) tem-se dedicado ao estudo deste programa, chegando a alguns resultados, a saber:

1. Os dois modelos (50:50; 90:10) promovem proficiências nas duas línguas;
2. As crianças que estão inseridas no modelo 90:10 desenvolvem níveis mais elevados de proficiência bilingue que as restantes no modelo 50:50;
3. Não há evidência que sugira que a participação em programas *DLE* atrase o desenvolvimento da L1 das crianças;
4. Alcançam, além de bons níveis de leitura e escrita, resultados positivos nas diversas áreas de conteúdo/disciplinas;
5. Desenvolvem o gosto e o respeito pelas pessoas que falam outras línguas.

Outro conjunto de estudos que chegou a alguns resultados complementares, foi desenvolvido pelo *Center for Research on Education, Diversity & Excellence*, com 142 crianças entre os 9 e os 11 anos de idade, em que a L1 destas era o Inglês ou o Espanhol (Lindholm-Leary, 2000). A investigação revelou que no Inglês as crianças obtiveram os mesmos resultados nos dois modelos do programa *DLE*, enquanto no Espanhol, obtiveram níveis de proficiência superiores no modelo 90:10 (Lindholm-Leary, 2000).

1.2.1.2. Educação bilingue em “imersão linguística” (IBE)³

Definição e características

Num JI com este tipo de programa bilingue, a principal característica da educação é a aposta num programa de *imersão linguística*, no qual “(...) children are “immersed” in the L2 just as they are immersed in water when taking a bath” (Kersten, et al., 2010, p.82). Caracteriza-se, então, por ser um programa educacional em que pelo menos 50% do *input* linguístico fornecido é na L2 (Genesee, 1987).

É, exatamente, a percentagem do *input* linguístico disponibilizado na L2, que define o tipo de programa de *imersão linguística*. De acordo com o Pacific Policy Research Center (2010), é possível encontrar dois principais tipos de programas: a *imersão total* (100% do dia é passado na L2) e a *imersão parcial* (50% do dia é passado na L2). Contudo, Baker (2011) menciona que esta percentagem geralmente varia ao longo dos anos de escolaridade das crianças. Inicialmente, passam 100% do dia na L2, percentagem que é reduzida para 80% por semana, após três ou quatro anos, e que, no final do 1ºCEB, é ainda diminuída para 50% de imersão na L2 (Baker, 2011). O mesmo autor acrescenta que existem diferentes níveis de *imersão linguística*, correspondentes à idade das crianças. O primeiro, designado de *imersão precoce*, abrange crianças que iniciem a L2 aos 5/6 anos; o segundo, a *imersão intermédia*, engloba crianças que comecem a L2 aos 9/10 anos e, por último, a *imersão tardia*, diz respeito a crianças que aprendem a L2 aos 11/14 anos.

Breve história

O programa IBE surgiu no Canadá nos anos 60, quando um grupo de pais ingleses pertencentes a uma classe média convenceu os coordenadores do agrupamento a constituir uma turma experimental com 26 crianças (Baker, 2011). Esta fase experimental teve como principais objetivos, na perspetiva das crianças:

1. Ser competente na oralidade, leitura e escrita no Francês;
2. Alcançar bons níveis em todo o currículo, incluindo no Inglês;
3. Apreciar e respeitar as tradições e a culturas francófona e anglófona do Canadá.

Desde 1965, e tendo em conta os resultados positivos obtidos com o IBE, este espalhou-se rapidamente pelo Canadá e, progressivamente, por outros países do mundo (Baker, 2011).

³Immersion Bilingual Education, no original (Baker, 2011, p.239).

Alguns estudos

Existem vários estudos no mundo que têm avaliado este tipo de programa bilíngue e que podem ser categorizados conforme os dois critérios acima referidos: a percentagem do *input* linguístico fornecido na L2 e a idade das crianças aquando o início do programa (níveis de *imersão linguística*).

Numa coleta de estudos realizados, Cummins (1998) refere que as crianças foram inseridas num programa de *imersão total precoce*, em que a L2 era o Francês, e evidenciaram, ao longo dos anos, fluência verbal e competências literárias nesta língua, sem que isso prejudicasse as habilidades na sua L1 (o Inglês). Já no 1ºCEB, as crianças, além de obterem os mesmos resultados no Inglês do que as crianças inseridas em sistemas educativos ditos regulares, não revelaram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das áreas disciplinares (não esquecer que as crianças aprendem alguns conteúdos numa língua, e outros noutra). Contudo, salienta Cummins (1998), que estas crianças precisaram de mais tempo para desenvolver as mesmas competências no Inglês do que as que têm uma educação monolíngue. Resta-nos acrescentar que este tipo de programa é mais bem-sucedido se a L2 for a língua que é utilizada na sociedade, dado que as crianças poderão utilizá-la fora do contexto escolar (Baker, 2011; García, 2009).

1.2.1.3. “Aprendizagem integrada dos conteúdos e da língua” (CLIL)⁴

Definição, características e história

Content and Language Integrated Learning (CLIL) é o termo mais utilizado na UE para descrever qualquer atividade na qual a L2 ou a LE é usada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo não linguístico, ou seja, o conteúdo é apreendido não *na*, mas sim *com* e *através* da L2 ou LE (Mehisto, Frigols & Marsh, 2008; Eurydice, 2006). Isto é, segundo uma abordagem CLIL, promove-se, simultaneamente, os conhecimentos da língua e das áreas de conteúdo, sem preferência por um ou por outro (Dalton-Puffer & Smit, 2007). O acrónimo CLIL foi introduzido por dois especialistas, David Marsh e Anne Maljers, com o objetivo de uniformizar e facilitar a comunicação entre profissionais internacionais (Mehisto, Frigols & Marsh, 2008).

Para adotar e ter sucesso com este tipo de programa, Coyle (2008) aponta que é necessário combinar 4C's, ilustrados na *Figura 1: Content* (progressão do conhecimento, metas); *Communication* (utilização da língua para aprender, em vez de aprender a usar a língua); *Cognition* (desenvolvimento das habilidades cognitivas,

⁴Content and Language Integrated Learning, no original (Eurydice, 2006, p.7).

compreensivas e linguísticas); *Culture* (exposição de diferentes perspetivas e partilha de compreensões).

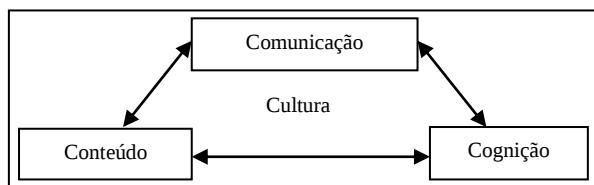


Figura 1 – Representação figurativa dos 4C's do CLIL (Coyle, 2008).

Nesta medida, Dalton-Puffer e Smit (2007) associam ao CLIL, as seguintes características/vantagens:

- A aprendizagem da língua é realizada de forma natural;
- A língua é utilizada num contexto com um propósito definido;
- Tem um efeito positivo na aprendizagem da língua, ao colocar ênfase no significado, ao invés da forma.

É de salientar que a grande diferença entre o CLIL e o DLE e IBE, é a percentagem de tempo que as crianças passam na L2 ou na LE, dado que os segundos fornecem-lhes um contato mais intensivo com esta língua do que o primeiro (García, 2009).

Alguns estudos

Neste ponto, iremos salientar um trabalho realizado em Portugal e que avaliou a eficácia de um Projeto de Ensino Bilingue Precoces, implementado em sete agrupamentos de escolas (3º ano de escolaridade) situados em Matosinhos, Porto, Aveiro, Fundão, Lisboa e Évora, entre os anos de 2011 e 2015. Os conteúdos de Estudo de Meio e Expressões eram lecionados em Inglês (Antão, 2014; Pinho et al., 2014).

De forma sucinta, os resultados apontaram para bons desempenhos das crianças nas áreas curriculares de Português e Matemática (Pinho et al., 2014). As dificuldades observadas foram transversais a todas as turmas. Além dos elevados níveis de proficiência linguística na LE, o estudo refere que o projeto incrementou as capacidades cognitivas dos alunos e estimulou as suas competências/ritmos de trabalho, o que conduziu, conseqüentemente, a menos indisciplina na sala de aula (Pinho et al., 2014).

Por outro lado, verificaram-se algumas preocupações, por parte dos professores envolvidos: difícil gestão da sala aula; diversificação/inação de

estratégias, disponibilidade de materiais e atividades e dificuldades no aprofundamento dos conteúdos de Estudo do Meio (Pinho et al., 2014).

1.2.2. Implementação de um programa bilingue num jardim de infância

Com base nas linhas orientadoras dos programas bilingues atrás apresentados, são vários os aspetos que devemos ter em conta durante a implementação de um tipo de programa bilingue num JI, e que explicitamos nos pontos seguintes.

Organização

Num JI com um programa bilingue, cada grupo de crianças tem uma educadora da L1 e uma educadora da L2 ou LE, com o objetivo de seguir as orientações facultadas pelos programas, nomeadamente o princípio de “uma pessoa - uma língua”, no âmbito da educação (Kersten et al., 2010). Deste modo, enquanto uma educadora comunica com as crianças na L1 destas, a outra utiliza a L2 ou LE para esse mesmo fim, embora ambas sejam responsáveis pelo grupo. Porém, é de realçar que o que acontece normalmente é que para dois grupos de crianças (duas turmas, digamos), existe uma educadora da L1 e uma educadora da L2 ou LE, ou seja, quando um grupo está com a educadora de L1, por exemplo, o outro está com a educadora de L2 ou LE e, assim, sucessivamente.

Recursos humanos

A seleção da equipa educativa é apontada por vários autores (e.g. Kersten et al., 2010; Navés, 2009) como um aspeto importante e preponderante para o sucesso de um programa bilingue.

A maioria dos jardins de infância com programas bilingues prefere que os educadores de infância sejam nativos na língua em questão, o que conduz a que a equipa educativa seja internacional ou intercultural (Kersten et al., 2010). Este aspeto é visto pela CE (2011) como uma oportunidade para que as crianças contatem diretamente com a diversidade linguística e cultural, além de fazer diferença na produção oral das crianças, nomeadamente ao nível da pronúncia. Porém, Kersten et al. (2010) acrescentam que para evitar problemas de comunicação entre os elementos da equipa educativa, é desejável que todos os sujeitos sejam bilingues.

No que diz respeito aos critérios de seleção, Navés (2009) enumera, por ordem, os seguintes: competências académicas; competências linguísticas;

experiência na educação bilingue; sentido de inovação; pro-atividade; entusiasmo. Além destas características, a formação dos educadores de infância para este tipo de programas é, igualmente, fundamental (CdE, 2003).

Outros recursos

Os custos financeiros são apontados como um dos maiores receios pelas instituições escolares. Kersten et al. (2010) afirmam que a implementação de um programa bilingue não está necessariamente associado a uma maior despesa financeira, e defendem que uma escola bilingue poderá ter os mesmos encargos financeiros, ao nível da equipa educativa, que um JI com um programa monolíngue. Porém, os mesmos autores indicam que, habitualmente, as escolas têm despesas *extra*, por duas razões principais: contratação de mais pessoal para ajudar com o programa, e aposta em novos materiais, de modo a apoiar as atividades a serem desenvolvidas na L2 ou LE.

Escolha da língua

Além dos recursos acima mencionados, a escolha da língua e a sua integração na rotina diária do grupo de crianças são outros dois aspetos essenciais (Kersten et al., 2010). O Inglês tem sido a língua mais adotada pelas instituições, devido à constante e crescente importância desta, como veículo de comunicação, num mercado global. Contudo, aquando a escolha de uma língua, Navés (2009) sugere que é necessário conseguir garantir, sempre, educadores de infância que possam manter este conceito ao longo do tempo (educadores de infância nativos ou bilingues).

Estratégias pedagógicas

Neste tipo de programas, a L2 ou a LE são aprendidas num contexto de comunicação natural, logo os educadores de infância enfrentam um desafio ainda maior (Kersten et al., 2010; Dalton-Puffer & Smit, 2007). Por isso, e seguindo a premissa de que todo o *input* linguístico fornecido na L2 ou LE deve ser contextualizado, enunciamos algumas sugestões de estratégias pedagógicas que selecionámos na literatura (Kersten et al., 2010; Dalton-Puffer & Smit, 2007; Marsh, 2002):

- Acompanhar o *input* linguístico com gestos, mímica e linguagem corporal;
- Utilizar recursos visuais (e.g. imagens, livros, vídeos);
- Proporcionar atividades variadas e significativas, evitando recorrer a jogos e atividades que envolvam a mera imitação;

- Fornecer às crianças aprendizagens multi-sensoriais;
- Incentivar e elogiar as crianças, evitando forçá-las a utilizar a L2 ou LE;
- Permitir que as crianças repitam, de forma correta, as frases ditas pelas crianças na L2 ou LE, fornecendo-lhes, sempre, o modelo certo;
- Evitar que as atividades tenham como principal objetivo a aquisição de competências linguísticas.

Existem documentos que podem servir de apoio para os educadores de infância, uma vez que também incluem exemplos de atividades e estratégias possíveis a adotar⁵.

1.3. Consciência fonológica

1.3.1. Definição, desenvolvimento e níveis

A CF é parte integrante do desenvolvimento da linguagem de uma criança e diz respeito a uma habilidade metalinguística que engloba a capacidade em explicitamente e de forma deliberada, reconhecer, discriminar, isolar e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas (Rios, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007). Por exemplo, se analisarmos as palavras «sapato» e «gato», é precisamente a CF que nos permite dizer, por exemplo, que as duas palavras rimam ou que a primeira palavra tem mais sílabas que a segunda.

Esta capacidade faz parte do desenvolvimento fonológico da criança, que abrange, inicialmente, a produção dos sons da fala (começa pelo choro) e evolui até que consiga articular corretamente todos os sons da L1, o que acontece por volta dos cinco/seis anos de idade (Rios, 2013; Sim-Sim et al., 2008). De forma a sintetizar os marcos do desenvolvimento fonológico da criança, apresentamos no Anexo C, as etapas mais significativas pelas quais as crianças passam entre os zero e os seis anos de idade (Rios, 2013).

Voltando ao exemplo acima apresentado, é visível que a CF não é uma capacidade homogênea, uma vez que engloba uma diversidade de habilidades fonológicas, sendo elas: a *consciência da palavra* (capacidade de segmentação da linguagem oral em palavras); a *consciência silábica* (capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra); a *consciência intrassilábica* (capacidade de identificar e manipular grupos de sons dentro de uma sílaba, i.e., as unidades

⁵ e.g. Mehisto, P., Frigols, M. J. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Londres: Macmillan.

constituintes que a formam, como o *ataque* (elemento silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal) e a *rima* (componente silábico que é constituído pelo *núcleo* e, opcionalmente, pela *coda*) e, por último, a *consciência fonémica* (capacidade de analisar as unidades mínimas dos sons – os fonemas) (Rios, 2013; Freitas et al., 2007). É importante realçar que, de facto, encontramos na literatura autores (e.g. Gillon, 2004; Martins, 1996) que indicam que a CF engloba apenas três níveis (silábica, intrassilábica e fonémica). Porém, os autores acima mencionados apontam para a existência de quatro formas possíveis de CF, afirmam que a consciência da palavra é uma capacidade fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, deve ser incluída. Neste ponto, é importante salientar que o nosso trabalho apenas se irá focar nas consciências silábica e fonémica.

Assim, é consensual que a consciência silábica (CS) precede o desenvolvimento da consciência fonémica (CFO) (Rios, 2013; Freitas et al., 2007; Treiman, 1992). Enquanto a CS se desenvolve espontaneamente nas crianças em idade pré-escolar, ou mesmo nos analfabetos, uma vez que não requer qualquer ensino explícito, o desenvolvimento da CFO depende da instrução formal, existindo uma relação recíproca com a aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2013; Paulino, 2009; Freitas et al., 2007). Sim-Sim et al. (2008) afirmam que a complexidade desta última habilidade fonológica deve-se precisamente ao grau de abstração dos segmentos sonoros em análise (os fonemas são as unidades mais abstratas da linguagem) e à inexistência de barreiras explícitas entre os vários fonemas que compõem uma palavra (quando os fonemas são pronunciados dentro de uma palavra, surgem coarticulados, o que conduz a que a sua separação seja difícil). Juntando-se a estes fatores, a perceção dos fonemas pode ainda variar em função do contexto, ou seja, um determinado fonema tem diferentes características sonoras, consoante os restantes fonemas que a ele surgem associados (Sim-Sim et al., 2008; Silva, 2003). Por isso, tanto as crianças portuguesas como de outras nacionalidades, têm um fraco desenvolvimento da CFO quando entram para o 1º ano do 1º CEB (Sim-Sim, 1998).

São vários os estudos que demonstram a progressão das crianças desde as unidades maiores (as sílabas) até às unidades menores da fala (os fonemas). O estudo de Silva (1996), que consistiu na aplicação de uma bateria de provas fonológicas a 56 crianças falantes do português europeu, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, demonstrou, efetivamente, que as crianças têm melhores resultados nas provas silábicas do que nas provas fonémicas. Outros estudos mais recentes têm vindo a confirmar estes resultados, mesmo que os participantes sejam crianças que têm outra L1 (Lourenço, 2013; Paulino, 2009; Carrol, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003).

1.3.2. Tarefas de avaliação

De forma a responder à natureza heterogênea da CF, as tarefas relacionadas com esta capacidade incluem, geralmente, diferentes níveis de dificuldades, que implicam que as crianças utilizem diferentes operações cognitivas (Paulino, 2009; Silva, 2008). O primeiro fator apresentado relaciona-se com as características fonológicas da tarefa como, por exemplo, a dimensão dos segmentos fonológicos ou a posição dos segmentos (Silva, 2003). Já o segundo aspeto diz respeito aos fatores amnésicos envolvidos na tarefa em questão, i.e., os processos cognitivos e a quantidade de operações que o sujeito necessita de ativar para conseguir, com sucesso, realizá-la (Silva, 2008; Silva, 2003).

Embora sejam vários os autores que indicam diferentes tarefas para avaliar a CF, apresentamos as enunciadas por Silva (2008; 2003), e que vão ao encontro de algumas que incluímos no nosso estudo e que veremos mais adiante neste trabalho (ver 2.4.4.):

1. Tarefas de contagem - Referir o número de sílabas ou fonemas que constituem uma determinada palavra.
2. Tarefas de classificação - Agrupar as palavras segundo um critério silábico ou fonémico, por exemplo.
3. Tarefas de segmentação - Pronunciar isoladamente as sílabas ou fones das palavras apresentadas.
4. Tarefas de recomposição - Reagrupar uma sequência de sílabas ou fonemas ditos isoladamente pelo investigador.
5. Tarefas de manipulação - Eliminar ou acrescentar uma sílaba ou um fonema a uma palavra, o que poderá originar, no primeiro caso, uma não-palavra no Português.

Como as tarefas de CF apresentam diferentes níveis de dificuldade, os investigadores tendem a hierarquizá-las, de acordo com a sua crescente complexidade, tendo em conta não só os fatores referidos anteriormente (características fonológicas das tarefas e aspetos amnésicos envolvidos), como também a ideia de *continuum* (desenvolvimento desta capacidade de forma gradual – progressão desde as sílabas até aos fonemas) (Paulino, 2009).

Chard e Dickson (1999) representaram a hierarquia e o *continuum* de complexidade das atividades de CF, através de uma escala de desenvolvimento desta capacidade, ilustrada na Figura 2.

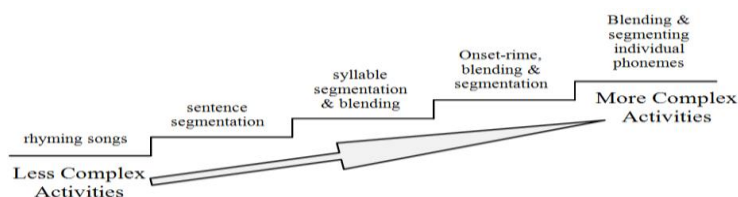


Figura 2 - Escala de desenvolvimento da CF, de Chard e Dickson (1999).

Num estudo mais atual, Paulino (2009) aplicou uma bateria de provas fonológicas a 100 crianças com média de idades de 6 anos e 5 meses, que incluía três tipos de tarefas (classificação, manipulação e segmentação), tendo em conta duas dimensões: a sílaba e o fonema. A autora concluiu que, num primeiro nível, encontram-se as tarefas de classificação, num segundo nível, as tarefas de manipulação e, num último nível as tarefas de análise, nomeadamente as do ponto de vista fonémico (correspondente às tarefas de segmentação apresentadas anteriormente). De forma pormenorizada, ordenou os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes provas, chegando à seguinte sequência: 1. Análise Silábica; 2. Classificação com base na sílaba inicial; 3. Manipulação da sílaba inicial; 4. Classificação do fonema inicial; 5. Manipulação do fonema inicial; 6. Análise fonémica. Estes últimos dados referentes à CFO são corroborados por Sim-Sim et al. (2008), que afirmam que as tarefas mais fáceis de realizar para as crianças a este nível são as de identificação dos fonemas iniciais e finais comuns em palavras diferentes, seguindo-se as tarefas de segmentação e manipulação, sendo estas últimas de concretização mais tardia.

1.3.3. Relação entre consciência fonológica, idade e sexo

É consensual que a idade é um fator relevante para o desenvolvimento da CF, sendo que a sua aquisição é precoce e gradual (e.g. Sim-Sim et al., 2008; Souza, Pagilarin, Ceron, Deuschle & Keske-Soares, 2009; Freitas et al., 2007). Porém, no que concerne à variável “sexo”, as discórdias são bem visíveis. Enquanto uma série de autores (e.g. Souza et al., 2009; Meneses, Lozi, Souza & Assencio-Ferreira, 2004) indica que o desempenho das crianças do sexo feminino e do sexo masculino são semelhantes nas tarefas de CF, outros (e.g. Lasch, Mota & Cielo, 2010) evidenciam que as meninas alcançam melhores resultados do que os meninos nas tarefas de consciência fonémica. Esta superioridade feminina nas tarefas de CF mais complexas é explicada pelas diferenças anatómicas e funcionais do cérebro. Para percebermos estas diferenças é importante debruçarmo-nos sobre dois aspetos.

Em primeiro lugar, a estrutura do cérebro humano está dividida em duas partes: o hemisfério esquerdo (lida com a capacidade verbal e com o processo de pensamento lógico) e o hemisfério direito (responsável pelos sentidos visual e de espaço). Porém, existem diferenças entre sexos quanto ao nível de organização do cérebro (Loureiro, 2014). Embora nas mulheres as funções cerebrais relacionadas com os mecanismos da linguagem, como a gramática, a pronúncia e a produção discursiva, estão mais concentradas na área da frente do lado esquerdo do cérebro, nos homens estão localizadas nas áreas da frente e de trás do lado esquerdo deste (Moir & Jessel, 1992). Esta é uma possível explicação para uma maior superioridade das mulheres nos aspetos referentes à linguagem, dado que os homens terão de se esforçar mais para apurarem essas mesmas capacidades (estão mais espalhadas como vimos anteriormente) (Moir & Jessel, 1992).

Em segundo lugar, outra possível explicação relaciona-se com as áreas do córtex cerebral e as áreas de *Broca* (permite o reconhecimento da linguagem) e de *Wernicke* (responsável pela linguagem falada, pela produção do discurso), dado que são significativamente maiores nas mulheres do que nos homens, o que lhes fornece um motivo biológico para a sua superioridade mental, ao nível da linguagem (Naidichi, Castillo, Cha & Smirniotopoulos, 2015).

1.3.4. Consciência fonológica e bilinguismo

Ao longo dos anos, diversos investigadores têm vindo a avaliar os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Lourenço, 2013; Bialystok, 2001), embora Stewart (2004) nos indique que é uma área de estudo da investigação educacional bastante polémica, principalmente devido a fatores metodológicos, como veremos de seguida.

Durante a primeira metade do século XX, vários autores (e.g. Hoffman, 1991; Romaine, 1989) defenderam que a aprendizagem de duas línguas tinha efeitos negativos no desenvolvimento das crianças. Isto deveu-se ao facto das crianças bilingues terem que realizar um maior esforço mental comparativamente às crianças monolingues, nomeadamente no processamento fonológico e no acesso ao léxico, uma vez que têm de reconhecer e organizar uma quantidade superior de características fonológicas, bem como aprender duas palavras para designar o mesmo objeto. Por isso, na perspetiva destes investigadores, a aprendizagem de duas línguas confundiria as crianças e originaria défices linguísticos e cognitivos.

Apresentamos, agora, alguns estudos que vão ao encontro desta premissa.

Os dois primeiros e mais importantes foram levados a cabo por Saer (1992, citado por Hoffman, 1991) e Darcy (1946), que aplicaram o teste de inteligência *Stanford-Binet*⁶ a grupos de crianças monolíngues e bilingues. Os autores verificaram que os resultados das crianças bilingues foram inferiores aos das crianças monolíngues, levando-os a afirmar que o bilinguismo era um aspeto prejudicial para o desenvolvimento cognitivo e, obviamente linguístico, destas. Contudo, tal como referimos no início deste ponto, vários investigadores vieram por em causa os resultados obtidos por estes estudos, realçando problemas metodológicos a eles associados (Lourenço, 2013).

Os principais problemas apontados foram os seguintes: ausência do controlo da variável “socioeconómica” (os baixos resultados no teste de inteligência apenas foram observados nas crianças oriundas das regiões rurais) e insuficiente avaliação da proficiência linguística das crianças (os estudos selecionavam crianças bilingues que pertencessem a uma classe social mais baixa do que as monolíngues, o que conduzia a que estas tivessem menos oportunidades de contato com a L2) (Lourenço, 2013).

Assim, devido a estes enviesamentos, diversos investigadores têm avaliado a linguagem e as capacidades cognitivas das crianças bilingues, através de critérios de seleção rigorosos e específicos e de tarefas planeadas e organizadas.

Deste modo, são muitos os estudos que têm demonstrado que as crianças bilingues possuem uma maior flexibilidade cognitiva e, consequentemente, uma maior consciência linguística, nomeadamente ao nível da CF, relativamente às crianças monolíngues. Estes aspetos poderão contribuir para que as primeiras consigam manipular e refletir sobre os aspetos da língua mais cedo e com maior mestria e objetividade (Bialystok, 2001; Hagège 1996). Cummins (1978) complementa estes dados referindo que esta superioridade deve-se à maior capacidade de resolução de problemas e de sistemas abstratos e simbólicos, como são os símbolos linguísticos.

Num estudo encabeçado por Campbell e Sais (1995), que comparou crianças bilingues (Inglês/Italiano) e monolíngues (Inglês) de 5 anos de idade, revelou que as primeiras tiveram um melhor desempenho nas tarefas de CF de deteção do fonema inicial das palavras e de supressão silábica, embora tivessem obtido resultados inferiores na tarefa de identificação das letras.

Nesta mesma linha de pensamento, os estudos mais atuais relacionados com crianças inseridas em programas de educação bilingue, também têm demonstrado que a CF é mais desenvolvida nas crianças bilingues do que nas crianças monolíngues, nomeadamente em tarefas que envolvem a habilidade da CFO (Bialystok, Majumber &

⁶ Bateria que permite avaliar a inteligência e as capacidades cognitivas do sujeito (Manning, 1977).

Martin, 2003). Todavia, não é consensual na literatura quais as tarefas em que as crianças bilíngues evidenciam estas vantagens.

Com tudo isto, resta-nos, à mesma, responder a uma questão: a que realmente se deve a vantagem das crianças bilíngues nalgumas tarefas de CF? No próximo ponto apresentamos duas hipóteses explicativas da relação entre a CF e o bilinguismo.

1.3.4.1. Hipóteses explicativas da relação entre a consciência fonológica e o bilinguismo

Transferência linguística⁷

Atualmente, têm surgido alguns investigadores que têm estudado se as competências fonológicas adquiridas na L1 são ou não transferidas para a L2 ou LE (Stewart, 2004). Esta primeira hipótese propõe que os sujeitos que são proficientes numa língua, conseguem transferir essas competências para a L2 ou LE, ou vice-versa (Malesevic, 2014; Kuo & Anderson, 2010). Já em 1987, Vygostky afirmava que “A criança pode transferir para uma nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna” (Vygostky, 1987, p.94). Todavia, num estudo realizado por Bialystok, Majumber e Martin (2003), os resultados sugeriram que as desvantagens encontradas no desempenho de crianças bilíngues (Mandarim-Inglês), em tarefas que envolvem a segmentação de fonemas, foram originadas devido às diferenças nas estruturas fonológicas entre as duas línguas, o que nos conduz à segunda hipótese explicativa.

Teoria da sensibilidade estrutural⁸

A “teoria da sensibilidade estrutural” tem sido usada como outra hipótese para explicar algumas diferenças verificadas nas competências de CF entre crianças monolíngues e bilíngues, ou seja, que os desempenhos das crianças bilíngues são tão melhores quanto mais semelhantes, a nível fonológico, forem as duas línguas (Malesevic, 2014). Assim, e uma vez que as crianças bilíngues estão expostas a um maior diversidade de fonemas e sílabas, além de serem mais sensíveis às semelhanças e diferenças entre as duas línguas, poderão acelerar a aquisição dos sons que são similares (Goldstein & Fabiano-Smith, 2010).

⁷Cross-Linguistic Transfer, no original (Malesevic, 2014, p.19.)

⁸Structural sensitivity, no original (Malesevic, 2014, p.19).

Capítulo 2 – Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos, questões de investigação e hipóteses

A crescente globalização dos últimos anos tem exigido, cada vez mais, um forte domínio e competência no Inglês, o que tem conduzido à implementação de programas bilingues na EPE. Por outro lado, persistem as controvérsias sobre a superioridade evidenciada pelas crianças bilingues, em comparação com as monolingues, relativamente às tarefas de CF. Estes dois fatores determinaram a orientação do problema de investigação deste estudo que se consubstancia na seguinte pergunta:

Em que medida uma Educação Pré-Escolar com programa bilingue poderá influenciar o desenvolvimento das competências de consciência fonológica da língua materna, em crianças de 5 anos?

Associada a esta questão geral, formulámos outras mais específicas, definimos objetivos e construímos as nossas hipóteses que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1 – Apresentação e relação entre as questões específicas, os objetivos e as hipóteses do estudo.

Questões específicas	Objetivos	Hipóteses
Q1: Como está organizada a EPE no colégio Shakesperiano? Quais as principais dificuldades sentidas antes e após a implementação do programa bilingue? Que fatores influenciaram a sua implementação?	O1: Compreender a organização da EPE no colégio Shakesperiano; O2: Identificar bases teóricas e práticas de um programa bilingue implementado numa escola de EPE em Portugal; O3: Reunir elementos sobre o impacto de um programa bilingue nas competências fonológicas da língua materna de crianças na EPE.	
Q2: Existirão diferenças quanto às competências de consciência fonológica da língua materna entre crianças que frequentam um jardim de infância com um	O3: Reunir elementos sobre o impacto de um programa bilingue nas competências fonológicas da língua materna de crianças na EPE;	H1: Há diferenças significativas nas competências fonológicas (classificação, manipulação e análise, ao nível da sílaba e do fonema) da língua materna entre

Questões específicas	Objetivos	Hipóteses
programa monolíngue ou bilíngue? Se sim, em quais?	O4: Comparar o desempenho das competências de consciência fonológica da língua materna de crianças num ambiente escolar monolíngue ou bilíngue.	crianças em idade pré-escolar que frequentem um JI com programa bilíngue ou monolíngue; H2: As crianças do sexo feminino têm a CFO mais desenvolvida do que os rapazes.

As nossas hipóteses foram elaboradas após a revisão da literatura e justificam-se da seguinte forma:

Vários autores (e.g. Bialystok et al., 2003; Bialystok, 2001) têm demonstrado a superioridade das crianças bilíngues relativamente às crianças monolíngues, devido à sua maior capacidade de manipulação e reflexão sobre os aspetos das línguas (**H1**); A diferença entre os sexos é sugerida devido às diferenças funcionais e anatómicas do cérebro (Loureiro, 2014; Moir & Jessel, 1992) (**H2**).

2.2. Abordagem e *design* do estudo: Estudo de Caso

O estudo foi desenvolvido com base num desenho típico de um *Estudo de Caso* (Morgado, 2013; Yin, 2010). Na perspetiva de vários autores (e.g. Morgado, 2013; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010), este *design* de investigação permite explicar, analisar e interpretar aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, visando compreender a complexidade do caso em estudo.

No nosso estudo, o “caso” é o programa bilíngue utilizado na valência pré-escolar de um estabelecimento de ensino privado. O objeto sob estudo reúne os requisitos identificados por vários autores para que possa ser considerado um Estudo de Caso: é singular, específico, complexo e diferente de qualquer outro (Sousa, 2009), tendo, portanto, as características que Stake (1999) atribui aos Estudos de Casos *intrínsecos* e *instrumentais*.

Trata-se, ainda, de uma abordagem inovadora na Educação Pré-Escolar, mostrando-se o Estudo de Caso especialmente adequado para a sua compreensão (Morgado, 2013; Stake, 1999).

A orientação adotada para o desenvolvimento do estudo foi de natureza qualitativa, ou seja, procurou-se compreender, explorar e aceder às representações dos sujeitos (sobre o programa bilíngue), sem ambicionar a extrapolação dos resultados para outros contextos educacionais (Bogdan & Biklen, 1994). Para obter um quadro mais detalhado e objetivo da realidade sob estudo, nomeadamente para caracterizar o desenvolvimento das crianças ao nível das competências fonológicas,

incluiu-se também uma componente quantitativa. Acrescentamos que o estudo de caso é uma modalidade de investigação que concilia pacificamente ambas orientações (Stake, 1999), permitindo a triangulação metodológica, i.e., a combinação, numa única investigação, de diferentes métodos de recolha e análise de dados (Sousa, 2009).

A utilização de uma abordagem quantitativa e qualitativa, na mesma investigação, vai, então, no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como distintas e estanques. A triangulação metodológica irá permitir-nos uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em causa (Flick, 2002). A Figura 3 esquematiza o *design* do presente estudo.

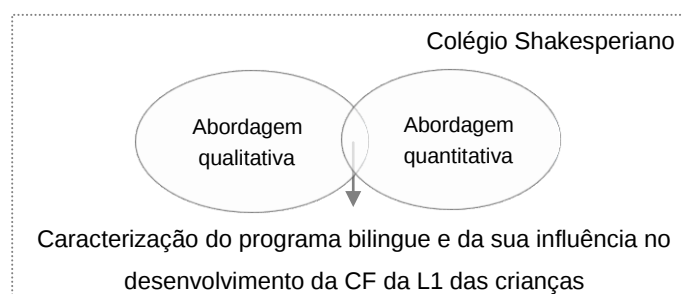


Figura 3 – *Design* do Estudo de Caso:

“Circle rima com purple, não é?”

2.3. Contexto de realização e participantes

Na nossa investigação participaram 114 crianças com 5 anos de idade de dois colégios privados situados no concelho de Lisboa. A L1 das crianças envolvidas é o português europeu. Para facilitar a identificação dos colégios recorremos a nomes fictícios: Colégio *Shakesperiano* (CSp), possui o programa bilingue na valência de EPE, e o Colégio *Santareno* (CSn) com ensino monolingue. A escolha do primeiro colégio deveu-se ao facto de termos realizado lá o nosso estágio da Prática de Ensino Supervisionada I e termos ficado especialmente motivadas com o programa bilingue aí existente. O segundo foi selecionado sobretudo por fatores de conveniência (acessibilidade a pessoas e espaços, limitação de recursos e tempo), mas nunca esquecendo alguns critérios essenciais para promover o equilíbrio do estudo e das nossas reflexões: a utilização na instituição da metodologia de trabalho de projeto; o nível socioeconómico das famílias das crianças equivalente ao do CSp e o número de crianças de cada sexo. Por isso, participaram no estudo 54 crianças do CSp e 60 do CSn, sendo que metade, em cada colégio, eram de cada sexo.

O CSp surgiu de uma ideia que a sócia fundadora teve enquanto frequentava o segundo ano do *Masters of Business Administration*, na Darden School of Business, University of Virginia nos Estados Unidos da América. Durante esse ano, desenvolveu

um plano de negócio que foi submetido a um concurso no qual competiam todos os planos de negócio efetuados pelos alunos da Darden School of Business. O projeto para este colégio ganhou o terceiro lugar, começando, por isso, a contar com apoio financeiro e de consultoria por parte da Darden Incubator, o que revelou ser uma grande alavanca para o início, em 2002, da empresa em Portugal.

Já o CSn nasceu em 1969, para dar resposta às necessidades dos pais, nomeadamente no apoio à educação dos seus filhos. Atualmente, os dois papéis (o papel da escola e dos pais) são vistos por esta instituição como complementares.

Por último, e com o objetivo de compreendermos com mais detalhe o programa bilingue do CSp, quanto à sua origem, implementação e particularidades, foi envolvida no estudo a respetiva Coordenadora Pedagógica da EPE.

2.4. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e procedimentos

Foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, aspetos que vão, igualmente, ao encontro da triangulação metodológica referida anteriormente no ponto 2.2. É de acrescentar que, tal como é apontado por Morse (1991), nesta fase a interação entre os dois métodos (qualitativo e quantitativo) é reduzida, embora se complementem na conclusão. Daí o mesmo autor (1991) caracterizar este tipo de triangulação como sendo *simultânea*.

A cronologia da recolha de dados, qualitativos e quantitativos, foi previamente definida, adotando-se a sequência apresentada no seguinte quadro:

Quadro 2 – Cronologia da recolha de dados.				
outubro-fevereiro	março	abril	maio	junho
Observação	Pesquisa bibliográfica			Entrevista
		Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)		

A seguir descrevem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo.

2.4.1. Observação participante

Afonso (2005, p.91) refere que a observação é uma “(...) técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”. Esta técnica foi utilizada durante a PES e, uma vez que estávamos integradas no contexto (comunidade escolar/grupo de

crianças/sala de atividades) e a nossa presença era natural, a observação participante foi a modalidade adequada (Quivy & Campenhoudt, 2013; Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, tivemos que assumir simultaneamente os papéis de “participante” (nas atividades/ações realizadas pelas crianças) e o de “observador” (Denzin, 1989). Por isso, este mesmo autor (1989) indica que é fundamental uma boa capacidade de distanciamento, para que possamos registar de forma mais objetiva e rigorosa aquilo que observamos.

Através deste tipo de observação, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010) apontam para dois tipos de dados que podem ser recolhidos e que diferem quanto ao instrumento de registo dos mesmos: os primeiros são dados registados nas «notas de trabalho de campo» e são mais descritivos, e os segundos são dados anotados no diário de bordo e que são mais subjetivos, pois estão associados a uma componente compreensiva e interpretativa.

Durante a PES, utilizámos como instrumento de registo o *Relatório diário*, que contemplou os dois tipos de dados acima referidos. Foi precisamente com esta técnica e este instrumento que registámos a situação desencadeadora da nossa investigação (ver Anexo D). A observação participante foi, então, utilizada apenas numa fase exploratória e preliminar do nosso estudo (não integrámos mais dados recolhidos através desta técnica), embora tenha sido decisiva para a escolha do tema e consequente formulação da questão-problema (Morgado, 2013). A escolha do tema resultou, então, das experiências por nós vivenciadas no próprio contexto, sem quaisquer quadros de referência teóricos prévios.

2.4.2. Pesquisa bibliográfica

Após ter surgido a situação problemática, sentimos a necessidade de proceder à recolha bibliográfica sobre o tema em questão. A utilização deste tipo de pesquisa teve como principais finalidades: conhecer e analisar as contribuições teóricas e práticas sobre o assunto em questão e dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como instrumento auxiliar para a construção e formulação das questões específicas, objetivos e hipóteses do estudo (Severino, 2000).

2.4.3. Entrevista semidiretiva

A técnica e o instrumento

Como pretendíamos compreender o programa bilingue do CSp, bem como a sua influência nas competências fonológicas da L1 das crianças, optámos por efetuar uma entrevista à respetiva coordenadora pedagógica da EPE.

De acordo com Sousa (2009, p.247), “A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito”. Uma das principais razões da escolha da entrevista como técnica de recolha de dados, foi o facto de pretendermos aceder a um conjunto de informações sobre comportamentos e experiências passadas (Foddy, 2003), na linguagem do próprio sujeito (Bogdan & Biklen, 1994). Por outro lado, permitia-nos retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e com grande profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2013).

O tipo de entrevista usado foi a entrevista semidiretiva, devido às suas potencialidades: adaptar as questões e reorientar o guião da entrevista conforme o rumo que a conversa foi tomando, permitindo-nos, conseqüentemente, perceber algumas pistas não-verbais e esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo (Quivy & Campenhoudt, 2013; Ghiglione & Matalon, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

Por isso, devido ao seu cariz semidiretivo, a entrevista foi orientada por um guião construído para o efeito (ver Anexo E), tendo por base as questões e os objetivos do estudo, bem como o referencial teórico que o sustenta (Morgado, 2013). O próximo quadro sintetiza os quatro principais temas abordados e respetivo conteúdos:

Quadro 3 - *Tópicos centrais do guião da entrevista.*

Tópicos	Descrição
A. Entrevistada	Elementos caracterizadores da sua formação inicial e contínua e da sua trajetória profissional até às atuais funções.
B. Características do programa bilingue	Conjunto de mais-valias educacionais e pré-requisitos associados ao programa bilingue (Bialystok, 2001; Kersten et al., 2010).
C. Processo de implementação do programa	Histórico da implementação do programa no colégio até a fase atual, incluindo as dificuldades sentidas (Kersten et al., 2010).
D. Famílias	Informações sobre as características socioeconómicas das famílias das crianças, bem como a opinião destas face ao programa bilingue e ao modelo pedagógico do colégio.

Durante a elaboração do guião da entrevista tivemos a preocupação de evitar a introdução de tópicos para perguntas que possibilitassem respostas limitadas como “sim” ou “não”, mas sim perguntas de carácter exploratório que pudessem revelar pormenores e detalhes particulares (Bogdan & Biklen, 1994).

Procedimentos

Com o guião construído, e a partir de uma conversa informal com a coordenadora pedagógica da EPE do CSp, convidámo-la a participar no presente estudo. Após ter demonstrado total disponibilidade, passámos de imediato à marcação

da data, hora e local para a realização da entrevista. No dia 25 de junho de 2015 e por volta das 10 horas, na sua sala de coordenação. A escolha do lugar para a realização da entrevista deveu-se à preocupação em procurar um ambiente adequado e calmo (Ghiglione & Matalon, 2005). Porém, foi inevitável o surgimento de intromissões, facilmente ultrapassadas.

Iniciámos a entrevista esclarecendo os objetivos da mesma, tal como foram apresentados no contato prévio. Durante a condução, procurámos assumir uma atitude semidiretiva: ouvimos cuidadosamente o que nos era dito, manifestando compreensão e empatia e nunca emitindo juízos, mas reforçando e intervindo sempre que necessário para clarificação (Guerra, 2006; Bogdan & Biklen, 1994).

Juntando-se a estes fatores, tivemos o cuidado de dominar as questões do guião da entrevista, para que deixássemos espaço e tempo à entrevistada para seguir a sua linha de raciocínio, evitando redundâncias, e para que pudéssemos, igualmente, a ir reencaminhando para os objetivos iniciais do estudo (Morgado, 2013).

Por último, e para facilitar o futuro tratamento da entrevista, recorremos à sua gravação áudio, previamente combinada com a entrevistada (Sousa, 2009), e que teve uma duração aproximada de 35 minutos.

2.4.4. “Bateria de Provas Fonológicas” (BPF) de Silva (2008)

Para avaliar a CF, conforme previsto nos objetivos do presente estudo, aplicámos a Bateria de Provas Fonológicas (BPF) da autoria de Silva (2008) e destinada a crianças em idade pré-escolar. Apesar de existir um leque muito diversificado de provas e tarefas para avaliar a CF, a escolha da BPF justificou-se pelo facto de já ter dado evidências de validação e fiabilidade e de já ter revelado a sua pertinência na avaliação da capacidade da criança em explicitar segmentos sonoros da cadeia falada aos níveis *silábico* e *fonémico*.

Por razões de exequibilidade, optámos por estudar apenas aqueles dois níveis de CF, apostando, então, no grau de profundidade de análise de cada um, o que vai ao encontro do que é referido pela autora: “A bateria inclui várias medidas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2008, p.6). Por outro lado, a bateria contempla o nível de CFO (consciência fonémica), uma competência que, segundo vários autores (e.g. Bialystok, Majumder & Martin, 2003), as crianças bilingues têm um melhor desempenho sendo, por isso, essencial no nosso estudo.

Descrição sucinta da BPF

A BPF é constituída por 3 tipos de provas, cada uma subdividida em 2 subprovas. Cada subprova é composta por 14 itens, com exceção da prova de “Supressão do Fonema Inicial” que é constituída por 24 itens. Segue-se a apresentação de cada (sub)tipo de prova:

- Classificação - permite avaliar a capacidade infantil para detetar as sílabas ou fonemas iniciais semelhantes em diferentes palavras. Inclui a “Classificação com base na Sílabas Inicial” (CSI) e a “Classificação com base no fonema inicial” (CFI). Cada item das provas de Classificação é constituído por quatro palavras (quatro imagens). De entre as quatro palavras, os participantes têm de selecionar as duas (palavras-alvo) que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema, conforme a prova em questão. As outras duas palavras são designadas por palavras-contraste. Metade dos itens é composta por palavras bissilábicas e a outra metade por palavras trissilábicas. Em cada item as palavras-alvo e as palavras-contraste apresentam o mesmo número de sílabas.

- Manipulação - tem como finalidade avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades silábicas e fonémicas. Inclui as subprovas “Supressão da Sílabas Inicial” (SSI) e “Supressão do Fonema Inicial (SFI). Neste tipo de provas, é solicitado aos participantes que pronunciem o que fica de cada palavra quando lhe é retirada a sílaba ou o fonema inicial, originando uma “não-palavra” no Português. Exige a análise da palavra apresentada, a extração da sílaba ou do fonema inicial e, finalmente, a síntese (reconstrução da(o)s restantes sílabas/sons da palavra).

- Análise - segundo Silva (2008), esta prova é um indicador fiável da consciência infantil relativamente às unidades silábicas e fonémicas. Inclui as subprovas “Análise Silábica” (AS) e “Análise Fonémica” (AF). Pede-se aos sujeitos que analisem as palavras apresentadas e que pronunciem separadamente cada uma das sílabas ou fonemas que as constituíam.

Procedimentos de aplicação

Os procedimentos de aplicação da BPF adotados foram os estipulados pela autora (Silva, 2008):

a) Construímos cartões com imagens alusivas às palavras em estudo, “(...) de forma a diminuir as dificuldades no desempenho infantil que decorressem de fatores

amnésicos” (Silva, 2008, p.6) (ver Anexo F). Cada cartão constitui um item da subprova. É de acrescentar que cada uma inclui, ainda, mais dois cartões exemplificativos para garantir que a identificação das palavras seja automática e que a compreensão da tarefa por parte das crianças seja total;

b) Definimos para cada subprova um protocolo específico para nos auxiliar durante a aplicação da BPF (ver Anexo G);

c) Elaborámos grelhas para registar as pontuações dos participantes nas provas (ver Anexo H). A cotação de cada prova pode variar entre 0 e 14 pontos, exceto na de SFI, que pode ir até aos 24 pontos, uma vez que, por cada resposta correta, é atribuído um ponto;

d) Aplicámos individualmente todas as provas num espaço designado para o efeito, silencioso e sossegado, após a autorização prévia das coordenadoras pedagógicas dos dois colégios (ver Anexo I) e dos encarregados de educação das crianças envolvidas (ver Anexo J). A aplicação da bateria em ambos os Colégios decorreu entre os meses de abril e junho, no período da tarde, por forma a conciliar a recolha de dados com a realização da PES.

Cada prova (Classificação, Manipulação e Segmentação) foi aplicada na mesma sessão e cada participante realizou três sessões, com a duração aproximada de 10 minutos cada. Para garantir que cada tipo de prova fosse aplicado a cada participante antes de passar para o tipo seguinte (e.g. todos os participantes realizaram as provas CSI e CFI e só depois as provas SSI e SFI), sentimos a necessidade de elaborar um mapa que nos auxiliasse na adequada gestão do processo (ver Anexo K).

A título de curiosidade, acrescentamos que apesar da autora da BPF nos aconselhar a utilizar o termo «bocadinho» para nos referir à «sílaba», durante a aplicação das provas, sentimos que não se adequava ao nosso público-alvo, dado que todos os participantes já conheciam e utilizavam o termo «sílaba».

2.5. Tratamento e análise de dados

Neste ponto, apresentamos os procedimentos de análise dos dados utilizados. Sobre esta fase Quivy e Campenhoudt (2013, p.222) afirmam que “A maior parte dos métodos de análise das informações dependem de duas grandes categorias: a análise

estatística dos dados e a análise de conteúdo”. Foram então adotados diferentes procedimentos de acordo com a natureza dos dados reunidos.

2.5.1. Análise de conteúdo

Bardin (1977, p.40) define a análise de conteúdo como “(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e tem como objetivo “(...) a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Estando esta técnica sujeita a um procedimento que engloba alguns passos fundamentais, começámos, então, por transcrever, na íntegra, a entrevista, que constituiu, assim, o *corpus* da análise (Vala, 1986; Bardin, 1977) (ver Anexo L).

Os procedimentos de análise de conteúdo recorrem a vários tipos de unidades:

- A *unidade de registo* (UR) – “(...) elemento de significação a codificar, isto é, a atribuir a uma dada categoria” (Morgado, 2013, p.109). Optámos por usar como UR o mais pequeno segmento de texto com sentido, dados os respetivos contributos para a objetividade dos resultados;
- A *unidade de contexto* (UC) – representa “(...) um segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza a unidade de registo” (Morgado, 2013, p.109). Na presente análise, a UC correspondeu à frase, ao parágrafo, à pergunta colocada pelo entrevistador e às respostas anteriores, em suma aos contextos verbais que permitiram atribuir ou clarificar o significado das UR.

Uma vez definidas as unidades iniciámos o processo de categorização.

Categorização

As categorias constituem uma espécie de classes que permitem agrupar todas as UR segundo um determinado critério (Bardin, 1977). O sistema de categorias pode ser feito *a priori* ou *a posteriori* da aplicação da entrevista e/ou da análise de conteúdo ou através da combinação destes dois processos (Vala, 1986). Adotámos esta terceira alternativa, um procedimento misto de categorização: com base nas questões orientadoras e nos objetivos do nosso estudo, decidimos realizar uma *pré-*

categorização (Morgado, 2013), *i.e.*, definir (sub)categorias *a priori*, mas permitindo a emergência de novas (sub)categorias de acordo com a natureza do material verbal.

Para o procedimento de categorização recorremos ao MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software* - demo⁹, versão 11.1), um *software* profissional para analisar dados qualitativos ou mistos que permite, como outros programas afins, promover a objetividade da análise e respetiva validade interna (Welsh, 2002).

Depois de finalizada a grelha de categorias, preocupámo-nos com a questão da sua fiabilidade ou grau de precisão: a capacidade de qualquer sujeito que analise o material bruto e utilizando o mesmo instrumento, o codificar de forma idêntica (Ghiglione & Matalon, 2005). Por isso, calculámos os valores de fiabilidade intra e intercodificador, com recurso a uma amostra de 46 UR (20% do total). A validade interna também foi promovida através das qualidades das categorias: exaustivas (todas as UR podem ser inseridas numa das categorias) e exclusivas (cada UR apenas pode ser incluída numa categoria) (Vala, 1986).

O cálculo da fiabilidade intracodificador (a análise do mesmo codificador em diferentes alturas no tempo) foi realizado com um intervalo de 1 semana entre codificações. Já para o cálculo da fiabilidade intercodificador, recorremos à colaboração de um perito, utilizando, obviamente, o mesmo sistema de categorias. Ambas as fiabilidades foram calculadas “(...) dividindo o número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações efetuadas por cada um” (Vala, 1986, p.117). Obtivemos o índice de fiabilidade intracodificador de 0,93 e de intercodificador de 0,89. Embora o coeficiente da fiabilidade intercodificador tenha sido alto, sugerindo que a fiabilidade seja elevada, não nos podemos esquecer que poderá apenas significar que ambos codificadores “(...) operaram segundo um mesmo critério desadequado de classificação” (Vala, 1986, p.117).

A versão final da grelha de categorias encontra-se no Anexo M.

2.5.2. Procedimentos estatísticos

A testagem das hipóteses do estudo foi precedida da análise descritiva dos resultados das provas de cada colégio, que nos disponibilizou uma primeira leitura dos mesmos, evidenciando diferenças e relações bem como a indicação sobre a sua dispersão, forma e estrutura de distribuição (Coutinho, 2005). Para o efeito, recorremos ao *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS, versão 21), um

⁹<http://www.maxqda.com/>

software cujo rigor e precisão nos permite manipular rapidamente um grande número de variáveis e garantir o critério de intersubjetividade (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Capítulo 3 – Resultados

3.1. Resultados da análise de conteúdo da entrevista

Os resultados da análise de conteúdo incluem 23 (sub)categorias, 7 definidas *a priori* e 16 emergentes, que agruparam as 230 UR (ver Tabela 1).

Tabela 1 - Resultados globais da análise de conteúdo.

Temas	Categorias (cat.)	Subcategorias (subcat.)	UR	
			Fa	%
1. ENTREVISTADA	1.1. Formação de base*		5	2,2
	1.2. Percurso profissional*		19	8,3
			24	10,5
2. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA BILINGUE	2.1. Vantagens para o desenvolvimento das crianças*	2.1.1. Ao nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico	18	7,8
		2.1.2. Ao nível da socialização	11	4,8
	2.2. Organização da equipa educativa	2.2.1. Educadoras de infância coordenadas por uma “líder”	24	10,4
		2.2.2. Auxiliares de educação ausentes da sala de atividades	4	1,7
		2.3.1. Interação adulto-criança(s) adulto-adulto em Inglês	20	8,7
	2.3. Gestão curricular e pedagógica	2.3.2. Trabalho de projeto	12	5,2
		2.3.3. Trabalho em pequeno grupo	14	6,1
	2.4. Exigências de implementação	2.4.1. Espaços e infra-estruturas adequados	5	2,2
		2.4.2. Custos elevados	3	1,3
		2.4.3. Educadores de Infância competentes no Inglês	23	10
		2.5. Experiência inovadora em português	9	3,9
	2.6. Influências	2.6.1. Contributos provenientes de outros profissionais*	7	3,0
		2.6.2. Experiências desenvolvidas noutros países	30	13,0
	2.7. Implementação progressiva*		12	5,2
			192	83,3
3. FAMÍLIAS	3.1. Boa adesão ao modelo pedagógico*		4	1,7
	3.2. Nível socioeconómico elevado*		10	4,3
			14	6,0
			230	100,0

Nota: *(sub)categorias definidas *a priori*; em *itálico*, as categorias emergentes.

A azul as (sub)categorias que se destacam pelo elevado número de UR.

Destacam-se, pela relevância para a concretização dos objetivos do presente trabalho, as subcategorias emergentes que identificam as perceções da entrevistada quanto às *Vantagens* [do programa bilingue] *para o desenvolvimento das crianças*, as

características do programa, tais como a *Organização da equipa educativa*, a *Gestão curricular e pedagógica*, os requisitos ou *Exigências de implementação* e as *Influências* que conduziram à implementação do programa bilingue no CSp.

Os custos elevados (subcat. 2.4.2) que são apontados pela entrevistada não coincidem com a literatura (e.g. Kersten et al., 2010):

«As principais alterações e até um bocadinho mais complicado foi a forma como nós fizemos isto, foi por dentro de uma sala, uma educadora de Português e uma educadora de Inglês, portanto, aumentámos os custos, portanto, este foi a maior dificuldade que nós tivemos.» [I49]¹⁰

«Uma educadora de Inglês e uma educadora de Português o dia todo na sala, por isso, ao nível de custos, aumenta imenso, porque, normalmente, as salas tinham uma educadora e uma auxiliar.» [I51]

Existem ainda alguns pontos que a literatura não contempla / prevê e que estão na sua maioria associados com a Metodologia de Trabalho de Projeto adotada no estabelecimento de ensino:

- *Educadoras de infância coordenadas por uma “líder”* (subcat. 2.2.1.)

«é confortável para quem é líder, porque, no fundo, sente-se muito mais responsável por fazer as coisas todas, sem que a outra não concorde, tal como a outra que é liderada, sente-se muito mais confortável, também, porque sabe exatamente o seu lugar.» [I41]

«Ou seja, no fundo, há sempre um líder» [I41]

- *Auxiliares de educação ausentes da sala de atividades* (subcat. 2.2.2.)

«Nós mantemos as auxiliares de educação fora das salas» [I53]

«uma auxiliar para cada duas salas e uma outra para todas as salas» [I53]

- *Trabalho em pequeno grupo* (subcat. 2.3.3.)

«São sempre utilizados os mesmos grupos» [I47]

«há um grupo A e um grupo B, que está sempre ou com a educadora de Português, ou com a de Inglês, ou com a professora de Música, ou com o professor de Educação Física.» [I47]

- *Espaços e infra-estruturas adequados* (subcat. 2.4.1.)

«cada grupo de jardim de infância implica ter dois espaços» [I37]

«nós com quatro salas, temos de ter oito espaços» [I37]

¹⁰ identificação da linha do documento em MAXQDA de onde foi extraída a UR.

- *Educadoras de infância competentes no Inglês* (subcat. 2.4.3.)

«É o pior que temos aqui, porque não temos encontrado» [I31]

«Neste momento, na nossa equipa, só temos duas educadoras de infância [de Inglês].» [I31]

- *Implementação progressiva* (cat. 2.7.)

«Este modelo como temos agora só começamos há um ano e meio» [I21]

«E foi por acaso, numa sala de quatro anos, em que sai uma auxiliar, e nós tínhamos uma professora de Inglês a voltar de baixa» [I21]

Todos estes aspetos serão desenvolvidos mais à frente (ver Capítulo 4).

3.2. Resultados da análise estatística das provas fonológicas

A amostra foi constituída por 114 sujeitos, 57 do sexo feminino e 57 do sexo masculino. A Tabela 2 explicita a distribuição das variáveis sexo e idade pelos dois colégios. Como é possível verificar, o CSn e o CSp são muito equivalentes no que diz respeito a estas características sociodemográficas.

Tabela 2 - Caracterização da amostra quanto ao sexo e idade (meses).

Colégio	Idade (meses)						Sexo	
	M (meses)	DP	Min	Máx	Mdn	Mod	F	M
CSp	79,6	3,6	75	86	79	76	27	27
CSn	79,5	3,6	75	86	78,5	75	30	30

Efetuámos uma análise exploratória e descritiva dos dados relativa às provas fonológicas, com cálculo da média, moda, mediana, desvio padrão, valores máximo e mínimo, curtose e achatamento (ver Tabela 3). Destacamos nos resultados o equilíbrio dos desempenhos nas provas fonológicas das duas amostras, à exceção das provas CFI, SFI e AF.

Tabela 3 – Comparação entre os resultados obtidos pela amostra na Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008).

Sub prova	Colégio Shakesperiano n=54								Colégio Santareno n=60							
	M	DP	Min	Máx	Mdn	Mod	K	As	M	DP	Min	Máx	Mdn	Mod	K	As
CSI	12,6	1,0	10	14	13	12	-2,1	4,4	12,6	1,1	7	14	13	12	-0,3	0,7
CFI	10,6	1,6	7	14	10	10	1,8	1,4	8,2	0,9	7	10	8	8	0,8	0,2
SSI	10,7	1,8	7	14	11	10	0,1	-0,6	10,7	1,7	7	14	11	10	0,1	-0,7
SFI	0,6	1,2	0	4	0	0	5,2	31,4	0,2	0,6	0	4	0	0	2,7	6,8
AS	13,2	0,8	12	14	13	14	-0,4	-1,2	13,2	0,8	12	14	13	14	-0,4	-1,2

Colégio Shakesperiano n=54									Colégio Santareno n=60							
Sub prova	M	DP	Min	Máx	Mdn	Mod	K	As	M	DP	Min	Máx	Mdn	Mod	K	As
AF	0,2	0,5	0	2	0	0	3,1	9,6	0,1	0,4	0	2	0	0	2,8	7,5

Considerando as médias dos resultados obtidos nas provas fonológicas, constatamos que a prova onde os resultados foram superiores foi a de análise silábica, enquanto os mais inferiores se registaram na de análise fonémica. São diferenças explicadas no Capítulo 4.

Produziram-se histogramas e *plots*, no sentido de verificar o eventual ajustamento dos dados à distribuição normal e assim determinar o tipo de estatística analítica a usar. A não-normalidade das distribuições foi confirmada através dos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Os resultados (ver Anexo N – Tabela 1) mostram que os *scores* das provas de CF desviam-se significativamente ($p < .001$) da distribuição normal, com exceção dos *scores* da prova SSI tanto no caso do CSp, $D(54) = .140$, $p = .010$, como no CSn, $D(60)$, $p = .008$.

Iniciámos então a análise dos resultados de cada prova, com o intuito de verificar a hipótese nula de que as duas amostras são provenientes da mesma população, i.e., que não há diferenças significativas ($p < .05$) entre os dois colégios quanto aos resultados. Para o efeito, e com exceção da prova SSI, recorremos a testes não paramétricos para duas amostras independentes, designadamente, o teste de *Mann-Whitney*.

Os resultados (ver Tabela 4) confirmaram a equivalência dos colégios quanto às provas CSI, SFI, AS e AF, ou seja, a inexistência de diferenças significativas nos resultados das provas. Já em relação à prova CFI, os resultados diferiram significativamente ($p < .01$) entre o CSp ($Mdn = 10,00$, p) e o CSn ($Mdn = 8,00$), $U = 329$, $z = -7.456$, $r = -.698$.

Tabela 4 – Resultados do Teste Mann-Whitney.

Provas	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (bidirecional)	Z	r
CSI	1.605,00	.930	-.088	-.008
CFI	329,00	.000	-7.456	-.698
SFI	1.335,00	.019	-2.351	.220
AS	1.622,50	.988	.015	.001
AF	1.562,50	.578	-.556	.052

Para testarmos a hipótese nula sobre a equivalência dos *scores* dos colégios na prova SSI, recorremos ao teste *T-Student* para duas amostras independentes (intervalo de confiança de 95%). Como possuíam um tamanho ligeiramente distinto,

considerámos relevante a utilização do teste de *Levene* para verificar a homogeneidade da variância das amostras, um dos requisitos da utilização do *T-Student*. Os resultados (ver Tabela 5) mostraram não serem significativas ($p > .05$) as diferenças entre as variâncias pelo que se considerou estar o pressuposto satisfeito. Finalmente, os resultados mostraram que as médias dos dois colégios na prova SSI não diferem significativamente (pois $p > .05$) (ver Tabela 5).

Tabela 5 – Resultados do Teste de *Levene* e *T-Teste*.

Homogeneidade nas variâncias	Teste de Levene		T-Teste para a equivalência das médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-direcional)	Dif. médias	Dif. Desvio Padrão	95% Intervalo confiança	
								Inferior	Superior
Assumida	,345	,558	,023	112	,982	,0074	,3269	-,6402	,6551
Não assumida			,023	108,302	,982	,0074	,3282	-,6432	,6580

As variáveis “idade” e “sexo” constam na literatura (e.g. Lash, Mota & Cielo, 2010; Sim-Sim et al., 2008) como influências na CF das crianças em idade pré-escolar, o que poderia eventualmente explicar as diferenças na prova CFI. Todavia, a simples leitura das medidas descritivas (ver tabela 2) não sugeriu diferenças entre os colégios quanto ao número de crianças do sexo feminino/masculino e quanto às idades representadas que pudessem justificar a desigualdade entre os resultados da CFI.

A literatura apresenta também algumas diferenças no que toca à relação entre sexo e CFO (e.g. Lasch, Mota & Cielo, 2010) pelo que procedemos, conforme previsto nas hipóteses do estudo, à verificação das diferenças nos desempenhos entre os colégios, em função da variável sexo. Para o efeito recorremos novamente ao teste de Mann-Whitney para 2 amostras independentes. Os resultados mostram não haver diferenças significativas ($p < .05$) entre crianças do sexo feminino e masculino quanto ao scores das provas fonémicas, com exceção da prova AF, $U(1) = 9.289$, $p = .002$. A inexistência de diferenças nas restantes provas é expectável à luz das considerações teóricas de Lasch, Mota e Cielo (2010) e Souza et al. (2009).

Capítulo 4 – Discussão dos resultados

Neste capítulo iremos discutir os resultados apresentados anteriormente, tendo em conta as questões específicas de estudo e triangulando os dados obtidos pelas diferentes técnicas e instrumentos de recolha utilizados.

Começamos pelo primeiro conjunto de perguntas:

Q1: Como está organizada a EPE no CSp? Quais as principais dificuldades sentidas antes e após a implementação do programa bilingue? Que fatores influenciaram a sua implementação?

No que diz respeito à primeira questão *Como está organizada a EPE no CSp?*, é necessário esclarecer que o programa bilingue do CSp apresenta algumas particularidades que são justificadas pela entrevistada com a metodologia seguida pelo colégio, a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta assenta em inúmeros pressupostos, mas o ponto mais fulcral e determinante para o programa bilingue do CSp, é a organização do grupo nas atividades, isto é, «nós trabalhamos com pequenos grupos» [I53]. Tal como diz Perrenoud (2001), nas atividades realizadas em pequenos grupos, as crianças usufruem de um acompanhamento mais personalizado e individual.

A próxima figura representa a organização da EPE no CSp:

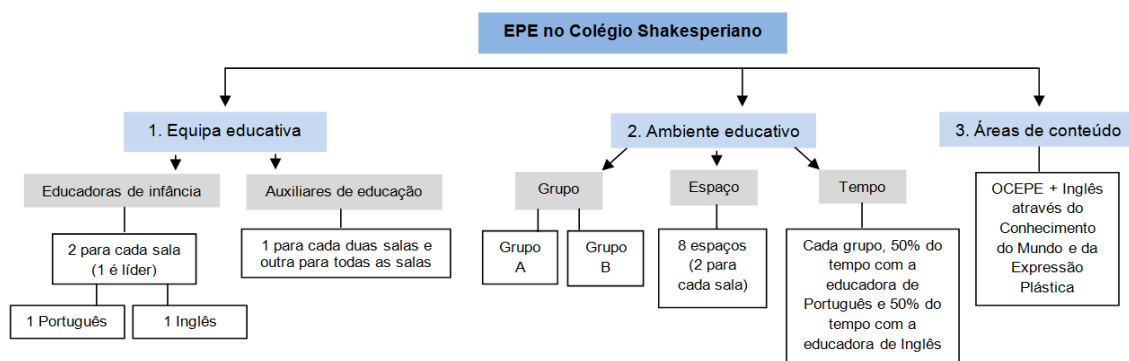


Figura 4 – Organização da EPE no CSp.

É possível constatar que há 3 elementos fundamentais na organização da EPE no CSp que, apesar de comuns a qualquer JI, apresentam características específicas derivadas da implementação do programa bilingue: a equipa pedagógica (as educadoras de infância e as auxiliares de educação); o ambiente educativo (o grupo de crianças, o espaço e o tempo) e as áreas de conteúdo. Como referimos no Capítulo 1, no Ponto 1.2., é difícil classificar o tipo de programa de educação bilingue que cada

escola tem (García, 2009). Embora os 3 componentes curriculares apresentados na Figura 1 se interligem e dependam uns dos outros, iremos focar-nos em cada um deles de forma individual para facilitar a reflexão. É de salientar que a todos eles subjaz a noção de que é necessária uma boa organização: «E eu sou muito apologista de tudo muito organizado, para depois nós podermos flexibilizar de acordo com as coisas que estão organizadas.» [I98].

Organização da equipa educativa

Educadoras de infância

a) Há «Uma educadora de Inglês e uma educadora de Português o dia todo» [I51]. É uma organização que não corresponde ao proposto por Kersten et al. (2010): para dois grupos-turma de crianças, existe uma educadora de Inglês e uma educadora de Português, o que leva a que quando um grupo está com uma educadora o outro está com a outra (nunca há divisão do grupo-turma).

b) «As educadoras de Português só podem falar em Português e as educadoras de Inglês só podem falar em Inglês.» [I82]. Deste modo, é seguido o princípio de “uma pessoa-uma língua” (Kersten et al., 2010). Até mesmo com os pais das crianças «as educadoras só falam inglês dentro da escola, nos corredores e nas salas» [I86]; «Mas, se algum pai tiver alguma limitação ao nível da língua inglesa, à porta fechada, em reunião, elas podem falar português.» [I86].

c) As duas educadoras não trabalham simultaneamente na sala de atividades «Não nos faz sentido estar, ao mesmo tempo, a trabalhar a educadora de Português e a educadora de Inglês» [I37]. Já no recreio, o CSp tenta que das oito profissionais de educação (4 de Português e 4 de Inglês), «estejam sempre presentes quatro, em que dessas quatro, estejam duas inglesas e duas portuguesas, para que [as crianças] estejam sempre a contar com pessoas que falem Português e Inglês.» [I104]. Isto permite-nos verificar que os princípios não são só seguidos dentro da sala de atividades, mas igualmente transpostos para outros espaços que também são tão importantes e fazem parte do dia a dia das crianças (o espaço exterior – recreio). O ME (1997) indica-nos que em EPE todos os espaços têm potencial educativo e que o trabalho pedagógico não se deve limitar à sala de atividades.

d) Uma das educadoras é a “líder” «tem de haver um líder, que tome mais as rédeas ao nível das famílias, da responsabilidade» [I39]. Este aspeto será desenvolvido

mais à frente no ponto sobre as dificuldades que surgiram após a implementação do programa bilingue.

e) A educadora de Inglês fica responsável pelas áreas da Expressão Plástica e do Conhecimento do Mundo e a educadora de Português pelas áreas da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Porém, a divisão é flexível, uma vez que a nossa problemática surgiu de uma atividade realizada pela educadora de Inglês na área da Matemática (ver Introdução);

f) Têm reuniões todas as semanas, onde estão também presentes a psicóloga e a coordenadora da EPE. Consideramos estes momentos importantes uma vez que, como já referimos anteriormente, as educadoras não trabalham ao mesmo tempo na sala de atividades. Os assuntos das reuniões são rotativos. Numa semana, tentam «fazer uma reunião mais de crianças, onde falamos das crianças, das necessidades das crianças, algum caso que surja e que nós achemos importante falar em reunião» [17] e, na semana seguinte, «falamos um bocadinho mais do jardim de infância, em geral, as atividades que se fazem, no âmbito de que áreas, algum projeto que se esteja a desenvolver, festas, apresentações, etc.» [17-18].

Auxiliares de educação

g) As auxiliares de educação não permanecem na sala de atividades e, por isso, a EPE do CSp tem «uma auxiliar para cada duas salas e uma outra para todas as salas [153]», dando «um apoio mais logístico» [153]. É um aspeto que realça a originalidade do programa. As práticas habituais em Portugal, cobertas pela legislação (Decreto Lei n.º 144/2008, de 28 de julho), dizem respeito a um auxiliar para um número igual ou inferior a 40 crianças.

Organização do ambiente educativo

Grupo

«há um grupo A e um grupo B» [147] e «que está sempre ou com a educadora de Português, ou com a de Inglês, ou com a professora de Música, ou com o professor de Educação Física.» [147-48]. Apesar de serem sempre utilizados estes grupos, que «são definidos pelas educadoras» [145], existem momentos em que as educadoras sentem a necessidade de reunir todas as crianças para «fazerem um conselho de turma, às vezes para prepararem uma festa, uma apresentação» [139].

Espaço

As educadoras de infância não trabalham simultaneamente na sala de atividades. Por isso, como o CSp tem 4 salas de atividades, tem «que ter oito espaços» [137].

Tempo

Os dois grupos de crianças estão 50% do seu tempo com a educadora de Português e 50% com a educadora de Inglês. Nesta medida, «passam metade do seu tempo em contato com o Português e a restante metade com o Inglês» [122]. Este equilíbrio na quantidade de *input* linguístico fornecido em cada língua é referido por Baker (2011) como um aspeto fundamental para construir, ao longo do tempo, crianças bilingues relativamente equilibradas. Se pensarmos nos programas de educação bilingues referidos no Capítulo 1 (ver 1.2.), poderíamos inserir o programa bilingue do CSp ou no IBE ou no DLE, dado que ambos são caracterizados por modelos em que as crianças contactam, pelo menos 50% do seu tempo a L2 ou LE. Porém, não é apenas este fator que nos permite afirmar se realmente este é um programa bilingue. O próximo aspeto é fundamental e determinará este dado.

Organização das áreas de conteúdo

As educadoras de infância no CSp realizam as atividades com as crianças tendo em conta as seis áreas previstas nas OCEPE (ME, 1997): Conhecimento do Mundo; Expressões; Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesta medida, é possível constatar que na EPE do CSp não existe uma área de conteúdo destinada exclusivamente ao Inglês. No ponto da organização das educadoras de infância, referimos que “A educadora de Inglês fica responsável pelas áreas da Expressão Plástica e do Conhecimento do Mundo e a educadora de Português pelas áreas da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”. Deste modo, é visível que o Inglês não foi inserido na rotina das crianças como uma área de conteúdo autónoma e independente, mas sim utilizada como um *meio* para que apropriem conhecimentos nos domínios da Expressão Plástica e do Conhecimento do Mundo (García, 2009). Além disso, a entrevistada acrescenta que «o facto de estar incluído no dia a dia deles, de uma forma muito natural, faz com que isto passe a ser parte integrante da sua vida e deixe de ser uma disciplina e, portanto, torna-se muito natural, é muito melhor.» [155-56]. O facto da língua ser aprendida num contexto natural (Kersten et al., 2010; Dalton-Puffer & Smit, 2007), pressupõe a utilização de diversas estratégias pedagógicas, como «gestos, imagens ou exemplos práticos» [185]. Poderemos pensar que são estratégias

pedagógicas comuns e familiares a todos os educadores de infância. Contudo, estes exemplos são realçados como sugestões de trabalho por vários autores (e.g. Dalton-Puffer & Smit, 2007) (ver Capítulo 1 – Ponto 1.2.2.). Agora sim, podemos afirmar que o CSp tem um programa pedagógico bilingue (ver Capítulo 1- Ponto 1.2.).

Após tudo isto, é possível dizer que o programa do CSp não se integra na tipologia apresentada no Ponto 1.2.1. do Capítulo 1. Por isso, de seguida destacamos as principais diferenças e semelhanças entre o programa de educação bilingue do CSp e o DLE, IBE e CLIL:

DLE – o CSp tem o modelo 50:50, mas as salas de atividades não são constituídas por um número aproximadamente igual de crianças de minorias e maiorias linguísticas (Lindholm-Leary, 2012; Baker, 2011; Lindholm-Leary, 2000);

IBE – o CSp tem o modelo 50:50 e uma vez que as crianças iniciaram o Inglês por volta dos 5 anos, encontram-se no nível de imersão linguística designado de imersão precoce (Baker, 2011). Porém, no programa IBE, as crianças iniciam-no passando 100% do seu dia na L2 ou LE (Baker, 2011), o que aqui não se verifica;

CLIL – sendo este termo utilizado para descrever qualquer atividade na qual a L2 ou a LE é usada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo não linguístico (Mehisto, Frigols & Marsh, 2008; Eurydice, 2006), poderíamos incluir o programa de educação bilingue do CSp neste tipo. Porém, o CLIL não oferece uma carga horária tão elevada da L2 ou LE como o CSp.

Assim, podemos afirmar que o programa de educação bilingue do CSp tem as suas particularidades, embora siga algumas linhas orientadoras comuns a outros programas.

Outro ponto que queremos refletir é se o Inglês no CSp pode ser considerado como L2 ou, pelo contrário, LE? Através das definições destes dois termos (ver Capítulo 1 – Ponto 1.1.1.1.), percebemos que o Inglês é, para as crianças do CSp, uma LE. Justificamos este facto, uma vez que os sujeitos não necessitam de ter competência no Inglês para que consigam integrar-se na sociedade, tendo apenas um contato limitado com esta (dentro do contexto escolar) (Ellis, 2013).

Passamos, então, para a próxima questão: *Quais as principais dificuldades sentidas antes e após a implementação do programa bilingue?*

Os resultados permitiram-nos organizar as dificuldades tendo em conta o momento em que surgiram: antes e após a implementação do programa de educação bilingue no CSp, e concretizam-se conforme a Figura 5.

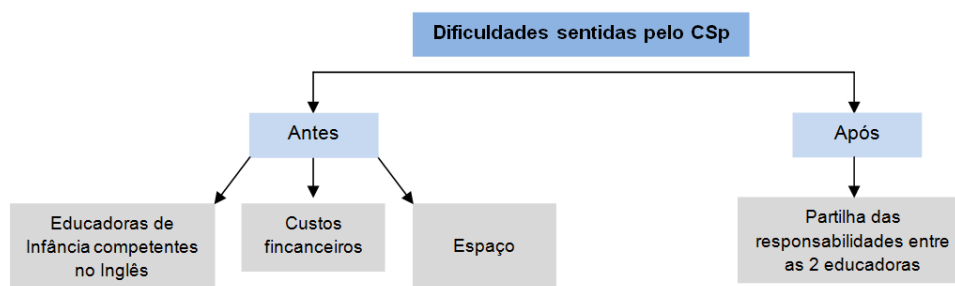


Figura 5 – Dificuldades sentidas pelo CSp antes e durante a implementação do programa bilingue na EPE.

Como verificamos, são três as principais dificuldades referidas pela entrevistada que foram sentidas pelo CSp **antes** da implementação do programa bilingue:

- *Educadoras de infância competentes no Inglês*: a coordenadora da EPE do CSp afirma que «é DI-FI-CÍ-LI-MO!» [I31] encontrar «educadoras de infância bilingues» [I27]. Por isso, a equipa de Inglês é formada por «duas educadoras de infância» [I31] e «o resto são professoras» [I31]. Embora diversos autores (e.g. Kersten et al., 2010; Navés, 2009) indiquem que a maioria dos jardins de infância com programas bilingues prefere que os educadores de infância sejam nativos na língua em questão, a entrevistada aponta que «Não precisamos que sejam nativas.» [I33], dado que «a experiência que nós temos tido, diz-nos que há pessoas que não são nativas, mas que falam muito bem, muito corretamente» [I33]. Acrescenta ainda uma outra razão: «Nós queremos que as entendam [às crianças], porque não queremos fugir aos outros princípios em que nós acreditamos, como a individualização, conhecer cada um como cada qual e, portanto, implica que tenham que percebê-los» [I35]. Parece-nos pertinente esta escolha por parte do colégio, uma vez que permite resolver os problemas linguísticos que possam existir na constituição de uma equipa educativa internacional.

O CSp tem os seguintes critérios de seleção das educadoras de Inglês, por ordem de prioridade:

1.º *Competências linguísticas* – O primeiro passo é que a «Diretora e Coordenadora do Inglês entreviste essas pessoas e que reconheça que falam inglês corretamente, sem erros, com boa pronúncia, etc.» [I29];

2.º *Formação académica* - «E depois entra a parte “Qual é a formação delas?”. Primeira coisa que nós gostamos é de educadoras de infância. Quando não são educadoras de infâncias o mais aproximado possível.» [I29];

3.º *Experiência ao nível da Metodologia de Trabalho de Projeto* «e portanto a experiência tiveram ao nível da metodologia de projeto, que nós acreditamos.» [I29-30].

Os dois primeiros critérios não seguem a ordem apresentada por Navés (2009) (ver Capítulo 1 – Ponto 1.2.2.). O terceiro é um elemento novo, inerente ao CSp e que demonstra a sua singularidade;

- *Custos elevados*: como existem, por sala, «Uma educadora de Inglês e uma educadora de Português o dia todo» [I51], a entrevistada comenta que «ao nível de custos, aumenta imenso, porque, normalmente, as salas tinham uma educadora e uma auxiliar» [I51]. Kersten et al. (2010) afirmam que a implementação de um programa bilingue não implica um maior esforço financeiro e, caso isto se verifique, deve-se à contratação de mais pessoal para ajudar com o programa e/ou na aposta em novos materiais. No caso do CSp, os encargos financeiros são explicados em função da metodologia de trabalho de projeto que implica 2 educadoras por sala.

- *Espaço*: «um modelo destes e como nós estamos a fazer e acreditamos que resulta, implica muito mais espaço» [I37], dado as educadoras de infância ao não trabalharem de forma simultânea na sala de atividades, exige que, para cada grupo-turma de crianças, tenham que existir dois espaços. Não encontramos na literatura nenhuma referência sobre este aspeto.

As duas últimas dificuldades reportadas levam-nos a refletir sobre se as necessidades em termos financeiros e de espaço não poderão constituir dois fatores dissuasores para a generalização ou difusão deste programa bilingue afim noutros estabelecimentos de ensino.

Relativamente às dificuldades sentidas **após** a implementação do programa bilingue, apenas uma foi mencionada:

- *Partilha das responsabilidades entre as 2 educadoras*: quando o programa foi planeado, as profissionais de educação do CSp pensaram que «poderiam estar os dois adultos da sala a trabalhar com o mesmo nível de responsabilidade [I39]». Todavia, no «final, de três/quatro meses chegamos à conclusão, que também já nos tinha passado pela cabeça, que tem de haver um líder, que tome mais as rédeas ao nível das famílias, da

responsabilidade». [39]. A entrevistada fundamenta esta organização da seguinte forma: «se, por um lado, era bom para partilhar as responsabilidades, por outro lado não havia ninguém assumir as responsabilidades, isto é natural no ser humano.» [41]. É de acrescentar que a escolha da líder não está necessariamente relacionada com a língua em que comunica a educadora, mas sim «com as características delas» [41]. Este facto não conduz a que as duas educadoras não sejam responsáveis pelo grupo, aspeto que é importante na perspetiva de Kersten e al. (2010).

Resta-nos, portanto, responder à última questão: *Que fatores influenciaram a sua implementação?* Apesar desta pergunta remeter para os antecedentes do programa bilingue, decidimos abordá-los em último lugar. Só depois de compreendermos as necessidades do programa podemos explorar os fatores que o impulsionaram, e que se justificam da seguinte forma (ver Figura 6).

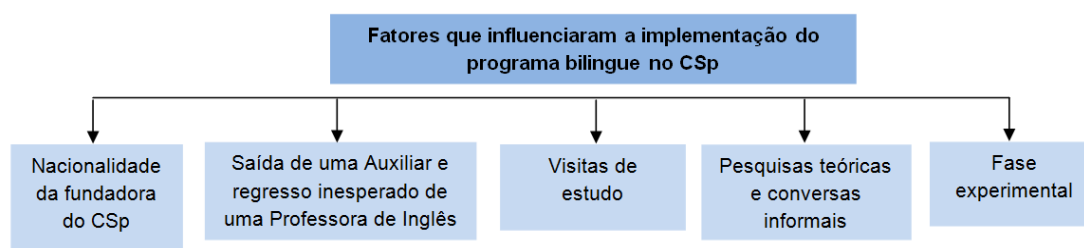


Figura 6 – Fatores que influenciaram a implementação do programa bilingue no CSp.

- *Nacionalidade da fundadora do CSp*: este aspeto foi o grande impulsionador do programa bilingue, uma vez que a fundadora do colégio é norte-americana «Este colégio, desde do início, que teve como ideia, porque quem fundou este colégio veio dos Estados Unidos com uma ideia e, portanto, sempre deu muita importância a uma segunda língua.» [19]. Não nos podemos esquecer que os programas bilingues, que foram apresentados no Ponto 1.2.1., emergiram nos Estados Unidos da América e são, naturalmente, uma realidade antiga neste país;

- *Saída de uma Auxiliar e regresso inesperado de uma Professora de Inglês*: «E foi por acaso, numa sala de quatro anos, em que sai uma auxiliar, e nós tínhamos uma Professora de Inglês a voltar de baixa.» [21];

- *Visitas de estudo*: «houve duas pessoas do jardim de infância que foram a Espanha e duas pessoas que foram a Itália» [23]. Nestes países, as profissionais de educação observaram toda a organização do programa bilingue. O contato com experiências internacionais foi importante para o CSp e julgamos como relevante dado que nesses

países a educação bilingue já está bastante consolidada (Ping & Coyle, 2013; CE, 2012), inclusive no setor público (CE, 2012). Para este último aspeto, apenas temos dados concretos relativos aos programas CLIL, mas no âmbito do 1º e 2º ciclos do ensino básico (ver Figura 7). Como é visível através da observação da Figura 7, em Portugal, durante o ano letivo 2010/11, apenas existiram *Projetos Pilotos* (programas existentes durante um período limitado de tempo, sujeitos a avaliações externas e financiados pelo Estado), como aquele que foi apresentado no Ponto 1.2.1.3.. Já em Itália e Espanha, existem escolas que têm incluído no seu sistema de ensino o CLIL, mas de forma permanente, o que salienta a importância das visitas realizadas a estes dois países.

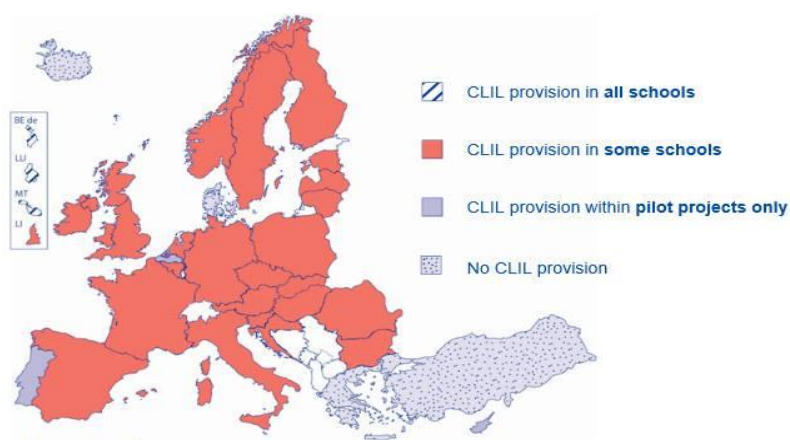


Figura 7 – Mapa representativo dos programas CLIL no 1º e 2º ciclos do ensino básico dos países da UE, durante o ano letivo 2010/11. Retirado de CE (2012).

- *Pesquisas teóricas e conversas informais* com terapeutas da fala, o que se compreende uma vez que está em causa a aquisição de competências fulcrais para a progressão escolar das crianças (aprendizagem da leitura e da escrita) (Rios, 2013; Paulino, 2009; Freitas et al., 2007);

- *Fase experimental*: a implementação do programa bilingue no CS_p foi progressiva. «Tivemos a ideia de fazer a experiência, projeto piloto, digamos, com uma sala de 4 anos, pronto [I21]». «E, nessa altura, experimentamos e gostamos imenso do resultado.» [I21].

Passamos, agora, para o segundo conjunto de questões:

Q2: *Existirão diferenças quanto às competências de consciência fonológica da língua materna entre crianças que frequentam um jardim de infância com um programa monolíngue ou bilingue? Se sim, em quais?*

Antes de mais, consideramos necessário ordenar os resultados obtidos pelas crianças nas diversas provas fonológicas. Em ambos os colégios, obtemos a seguinte sequência, por ordem decrescente da média de pontuação: AS (CSp – 13,24; CSn – 13,23); CSI (CSp – 12,65; CSn – 12,64); SSI (CSp – 10,74; CSn – 10,73); CFI (CSp – 10,56; CSn – 8,17); SFI (CSp – 0,63; CSn – 0,17); AF (CSp – 0,20; CSn – 0,13).

A sequência observada no nosso estudo corrobora o trabalho de Paulino (2009), mas apresenta uma pequena diferença relativamente ao estudo de Silva (2003). Neste último trabalho, os resultados da prova de classificação do fonema inicial foram superiores aos da prova de manipulação da sílaba inicial. Poderá ser devido, eventualmente, ao tamanho e/ou à representatividade ou não da amostra.

Através da observação da sequência, é possível hierarquizar as provas, tendo em conta os segmentos fonológicos que estão presentes em cada prova: num primeiro nível, encontramos as provas silábicas (AS, CSI, SSI) e, num segundo nível, as provas fonémicas (CFI, SFI, AF). O desenvolvimento da CS antecede o desenvolvimento da CFO, uma vez que a sílaba é a forma mais evidente de analisar a palavra e desenvolve-se naturalmente e antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita (e.g. Rios, 2013; Freitas et al., 2007; Treiman, 1992). No caso do desenvolvimento da CFO, acontece precisamente o contrário. Necessita e depende da instrução formal e tem uma relação recíproca com a aprendizagem da leitura e da escrita (e.g. Rios, 2013; Freitas et al., 2007; Treiman, 1992). A complexidade desta habilidade fonológica é associada por estes autores ao grau de abstração dos segmentos sonoros em análise, à inexistência de barreiras explícitas entre os vários fonemas que constituem uma palavra e ao facto da perceção dos fonemas poder variar conforme o contexto. Num estudo realizado por Sim-Sim (1998), a autora concluiu que tanto as crianças portuguesas como as de outras nacionalidades manifestavam um fraco ou inexistente desenvolvimento da CFO à entrada do 1º CEB. Estes dados estão em consonância com outros estudos que sugerem que a CF se desenvolve num *continuum* que se inicia com a sensibilidade a unidades maiores da fala, tais como sílabas, até à apreensão de unidades mais pequenas, como os fonemas (e.g. Lourenço, 2013; Paulino, 2009; Carrol et al. 2003; Silva, 1996).

Foi na prova de Análise Silábica (AS) que as crianças alcançaram os *scores* mais elevados. São resultados que vão ao encontro do que é referido por Freitas, Alves e Costa (2007, p.12), no qual “Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas mesmo antes de conhecer este conceito”. Já a prova de Análise Fonémica (AF) foi aquela em que os resultados foram mais baixos. Mais uma vez, é demonstrada a dificuldade das crianças na realização de tarefas que envolvam a CFO (Yopp, 1988).

Quanto às hipóteses do estudo:

A primeira, *Há diferenças significativas nas competências fonológicas (classificação, manipulação e análise, ao nível da sílaba e do fonema) da língua materna, entre crianças em idade pré-escolar que frequentem um JI com programa bilingue ou monolingue* foi rejeitada no nosso estudo. Verificamos não existirem diferenças significativas entre os resultados obtidos pelas crianças do JI com programa bilingue e as crianças do JI com programa monolingue. Deste modo, podemos afirmar que, neste caso, o programa bilingue não está a prejudicar ou a comprometer o desenvolvimento das competências fonológicas das crianças na sua L1. Fica assim respondido o segundo conjunto de questões do estudo.

Mas, não seria expectável a existência de diferenças entre os grupos de sujeitos, uma vez que estudos têm apontado, cada vez mais, vantagens ao nível do desenvolvimento linguístico às crianças bilingues, comparativamente às crianças monolingues? (Bialystok, Majumber & Martin, 2003; Bialystok, 2001; Hagège, 1996) (ver Capítulo 1 – Ponto 1.3.4.). Neste ponto, podemos refletir sobre os seguintes aspetos:

a) A amostra não é representativa uma vez que foi selecionada por critérios de conveniência. A esta característica de seleção dos sujeitos podem estar associadas variáveis estranhas e não controladas que condicionaram os resultados;

b) As unidades fonológicas na L1 já se encontravam estabilizadas na maior parte das crianças, aquando a sua inserção no programa bilingue, dado que estão no último ano da EPE (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011);

c) É o primeiro ano que as crianças estão inseridas no programa bilingue, o que poderá querer dizer que ainda não tiveram tempo de realizar a tão chamada *transferência linguística* (ver Capítulo 1 – Ponto 1.3.4.1.). Outra explicação possível poderá residir nas diferenças a nível estrutural entre as duas línguas (estamos perante uma língua germânica e uma língua latina), pois os desempenhos das crianças serão tão melhores quanto mais semelhantes a nível fonológico, forem as duas línguas (Malesevic, 2014; ver Capítulo 1 – Ponto 1.3.4.1.).

d) Os estudos sobre programas bilingues focam-se sobretudo em crianças no 1º Ciclo. Será que os contributos dos progressos apenas são visíveis a partir deste nível de escolaridade?

Sabemos, porém, que não temos evidência de que a participação das crianças no programa bilingue constranja o desenvolvimento, ao nível da L1, das suas competências fonológicas de classificação, manipulação e análise, quanto à sílaba e ao fonema. Este resultado é complementado pelos resultados da análise de conteúdo da entrevista à coordenadora pedagógica da EPE do CSp:

«O que eu vejo é que os Testes [do] Pré-Escolar que temos feito aos miúdos, este ano os resultados são tão bons ou melhores que o ano passado que não eram bilingues nem há dois anos.» [I63]

Aliás, na perspetiva da entrevistada, este tipo de programas não gera atrasos ao nível do desenvolvimento das competências fonológicas da L1 das crianças: «Portanto, não consigo reconhecer que tenha promovido atrasos.» [I63 e 64]. Embora tenhamos verificado que a CF das crianças do CSp é, pelo menos, tão boa quanto a das do CSn, a coordenadora da EPE do primeiro colégio também referiu que «Falei com Terapeutas da Fala, [disseram] que eles se atrasavam e que a Consciência Fonológica era muito mais difícil de trabalhar, etc» [I63]. É um comentário que vai ao encontro do que Hoffman (1991) e Romaine (1989) defendem: a aprendizagem de duas línguas leva a que as crianças tenham de realizar um maior esforço mental, no que diz respeito ao processamento fonológico e no acesso ao léxico, comparativamente às crianças que contactam apenas com uma língua.

Em relação à segunda hipótese do estudo, *As crianças do sexo feminino têm a CFO mais desenvolvida do que os rapazes*, apenas foi confirmada pelos resultados da aplicação das provas fonológicas, no que concerne à prova de AF. Alguns autores (e.g. Naidichi, Castillo, Cha & Smirniotopoulos, 2015; Moir & Jessel, 1992) justificam este último resultado pelas diferenças anatómicas e funcionais do cérebro dos dois sexos: nas raparigas as funções cerebrais relacionadas com a linguagem estão concentradas na área da frente do lado esquerdo do cérebro e as áreas da Broca e de Wernicke são significativamente maiores (ver Ponto 1.3.3.). É de salientar que a prova de AF foi aquela em que ambos os sexos obtiveram resultados mais baixos.

Considerações finais

Numa sociedade cada vez mais multicultural, a educação bilíngue é o primeiro passo para preparar os indivíduos para as exigências linguísticas de um mundo globalizado. Contudo, é durante a EPE que as crianças apropriam as competências necessárias para no 1º ano do 1ºCEB desenvolverem a sua própria literacia.

Este foi o contexto que rodeou a formulação do nosso problema de investigação:

Em que medida uma Educação Pré-Escolar com programa bilíngue poderá influenciar o desenvolvimento das competências de consciência fonológica da língua materna, em crianças de 5 anos?

É uma questão que julgamos especialmente pertinente se considerarmos, entre outras razões, que os 5/6 anos de idade representam um momento de transição para um ensino-aprendizagem onde a leitura e a escrita têm um peso considerável no sucesso escolar das crianças.

No sentido de encontrarmos respostas para o problema acima enunciado, desenhamos um projeto de investigação de natureza qualitativa, o Estudo de Caso. Procurámos compreender as dinâmicas de conceção e implementação de um programa bilíngue de educação pré-escolar num colégio particular, recorrendo às representações de um dos principais atores envolvidos no processo: a coordenadora pedagógica da EPE. A informação reunida através de entrevista e sujeita a análise de conteúdo, mostrou-nos ser essencial para contextualizar e realçar os significados subjacentes ao programa bilíngue, as representações sobre as suas (des)vantagens, características e sobre os motivos que conduziram à adoção desta abordagem.

Uma vez caracterizada a realidade sob análise, um ambiente educativo bilíngue, prosseguimos na busca de respostas para a questão geral formulada e questões específicas associadas que passamos a apresentar:

Como está organizada a EPE no CSp? Quais as principais dificuldades sentidas antes e após implementação do programa bilíngue? Que fatores influenciaram a sua implementação?

Os resultados da análise de conteúdo evidenciaram o carácter inovador, único e singular do programa bilíngue da EPE no CSp, uma vez que embora tenha aspetos comuns a outros programas (ver Ponto 1.2.1.), apresenta algumas particularidades:

1. 1 educadora de Inglês e 1 educadora de Português por sala de atividades;

2. Permanência das auxiliares de educação fora da sala de atividades;
3. Existência de dois grupos de crianças por sala: grupo A e grupo B;
4. Crianças passam 50% do tempo em contato com a L1 e os restantes 50% em contato com a LE;
5. O Inglês está inserido na rotina das crianças através das áreas da Expressão Plástica e do Conhecimento do Mundo.

O último ponto determina que o CSp fornece verdadeiramente uma educação bilingue às crianças: a LE é utilizada (ver Capítulo 1 – ponto 1.2.) como *meio de instrução* para que apropriem conhecimentos desta língua através das áreas de conteúdo (García, 2009).

Todavia, as dificuldades apontadas à implementação do programa pela entrevistada quanto aos recursos financeiros e espaço, deixam-nos algumas reticências sobre se estes dois aspetos poderão ou não constituir duas “barreiras” para a implementação deste tipo de programa noutros jardins de infância. Não pelos profissionais de educação não acreditarem no modelo, mas sim por aquelas duas condições que muitas vezes são alheias aos educadores.

Já no que diz respeito aos fatores que influenciaram a implementação do programa bilingue no CSp, salientamos a nacionalidade da fundadora do colégio (norte-americana), as visitas realizadas a países que já têm alguma história na educação bilingue e a realização de uma fase experimental. Todos estes aspetos foram importantes para que o CSp criasse o seu próprio programa bilingue.

Existirão diferenças quanto às competências de consciência fonológica da língua materna entre crianças que frequentam um jardim de infância com um programa monolingue ou bilingue? Se sim, em quais?

O percurso que efetuámos na literatura, em busca de respostas para esta questão, confrontou-nos com a necessidade de, por um lado, medir as “competências fonológicas” através de instrumento próprio, seleccionámos bateria de Silva (2008); e, por outro lado, formulármos hipóteses verificáveis estatisticamente.

Assim, no que toca à hipótese *Há diferenças significativas nas competências fonológicas (classificação, manipulação e análise, ao nível da sílaba e do fonema) da língua materna, entre crianças em idade pré-escolar que frequentem um JI com programa bilingue ou monolingue*, os resultados permitiram-nos verificar que o programa bilingue não está a comprometer o desenvolvimento destas competências,

quanto aos níveis silábico e fonémico. Este dado é fulcral para que possamos ilustrar que este programa não está a ser prejudicial para o desenvolvimento de uma capacidade tão importante para a ingressão das crianças no 1ºCEB e, consequentemente, no sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Aliás, será até vantajoso estarem a aprender, de forma tão natural, o Inglês. Acreditamos, que se estes sujeitos continuarem a frequentar este tipo de ensino, será certamente uma mais-valia para o seu futuro! Em segundo lugar, constatamos não existirem diferenças significativas entre a CFO das crianças do sexo feminino e masculino, com exceção dos desempenhos nas provas de AF, o que sugere diferenças anatómicas e funcionais do cérebro de ambos os sexos.

É de acrescentar que os resultados da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008) também nos possibilitaram comprovar que primeiramente surge a consciência silábica, a qual se desenvolve de forma intuitiva, sem o recurso a um ensino formal e, de seguida, a consciência fonémica, que pelo contrário necessita de um ensino sistemático, razão pela qual, no final da EPE, a maioria das crianças não consegue realizar as provas de carácter fonémico. Esta sequência de desenvolvimento dos segmentos fonológicos é referida por vários autores (e.g. Lourenço, 2013; Freitas, Alves & Costa, 2007; Carrol et al. 2003) e remete-nos para a necessidade da promoção, de forma sistemática e consistente, e através de tarefas lúdicas e organizadas, da CF (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Desenvolvimento pessoal e profissional

O estudo realizado partiu de uma situação real e foi simultaneamente ao encontro de um interesse pessoal. Se inicialmente pensávamos que conhecíamos este tema, ao longo das pesquisas teóricas fomos nos apercebendo que é algo muito mais complexo, uma vez que envolve uma série de variáveis e conceitos nem sempre fáceis de definir pelos autores especializados na área. Contudo, como fomos descobrindo aspetos novos, a motivação foi sempre progressiva, permitindo-nos aprender sempre mais e mais. Para nós, este foi o maior enriquecimento pessoal: todos os conhecimentos novos provenientes da literatura e do nosso próprio estudo. São aspetos que irão refletir-se no domínio profissional, pois sentimos que estamos mais ricas e conscientes de uma realidade cada vez mais presente no contexto educativo português. É inevitável e até desejável que isso aconteça!

Limitações do estudo

São duas as principais limitações do nosso estudo: a primeira relaciona-se com o facto da amostra ter sido selecionada de acordo com fatores de conveniência

(acessibilidade a pessoas e espaços, limitação de recursos e tempo), embora tenhamos garantido alguns critérios comuns e que consideramos essenciais: o português europeu como L1 das crianças; a utilização nas instituições da metodologia de trabalho de projeto; o nível socioeconómico médio-alto das famílias das crianças e o número igualitário de crianças de cada sexo. Todavia, podem ter existido variáveis que influenciaram os resultados e que foram alheias ao nosso conhecimento e controlo. Neste sentido, é de salientar que a nossa investigação não teve como propósito generalizar os resultados obtidos, pelo que as considerações emitidas só se dirigem à amostra do presente trabalho; a segunda limitação remete-nos para o instrumento utilizado para avaliar a CF da amostra, a Bateria de Provas Fonológicas, de Silva (2008). Esta apenas nos permitiu verificar as competências das crianças quanto aos níveis silábico e fonémico, excluindo os outros dois níveis (consciência da palavra e consciência intrassilábica) que também são importantes para avaliar a CF (Rios, 2013; Freitas et al., 2007), mas que não foram usadas por limitações de tempo. Por isso, a inexistência de diferenças significativas entre a amostra poderá ser questionável na presença de informação sobre estas variáveis.

Investigações futuras

Estamos conscientes de que muito ficou por saber/fazer e seriam desejáveis outros estudos para analisar outras competências, outros programas bilingues (para conhecer outras organizações da equipa educativa, do ambiente educativo e das áreas de conteúdo), outros grupos de crianças e outras variáveis. Realçamos ainda a relevância de um estudo longitudinal (durante o 1ºCEB) sobre as eventuais influências, positivas ou negativas, nas aprendizagens das crianças, em contraste com outras que frequentaram uma EPE monolíngue. Por outro lado, seria igualmente pertinente auscultar outros agentes educativos, como educadores de infância e auxiliares de educação, sobre as suas necessidades/dificuldades e receios.

Concluimos, salientando que sendo a educação bilingue na EPE uma realidade recente e ainda pouco visível em Portugal, este estudo é pertinente e atempado. Esperamos que sirva de ponto de partida e motivação para os práticos e investigadores de educação refletirem sobre toda esta temática em contexto português e para que possamos, de forma conjunta, preparar as nossas crianças para as exigências de um mundo cada vez mais global e competitivo.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, pp.68-89.
- Antão, V. P. M. (2014). *A administração educativa e as políticas de formação de professores: O caso da conceção e implementação de um projeto-piloto – ensino bilingue precoce no 1ºCEB* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol e Nova Iorque: Short Run Press Ltd / Multilingual Matters.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Majumber, S. & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), pp.27-44.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), pp.61-68.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), pp.913-923.
- CCE [Comissão das Comunidades Europeias] (2008). *Livro verde: Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos na União Europeia*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- CdE [Conselho da Europa] (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- CdE (2003). *Guide for Development of Language Policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Language Policy Division.
- CdE (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Language Policy Division.

- CE [Comissão Europeia] (2009a). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- CE (2009b). *Multilinguismo: Uma ponte para a compreensão mútua*. Luxemburgo: Comunidades Europeias.
- CE (2011). *Comission staff working paper: European Strategic Framework for Education and Training (ETC 2020) – Language learning at the pre-primary school level: making it efficient and sustainable – a policy handbook*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- CE (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Chard, D. J. & Dickson, S.V. (1999). *Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines*. Recuperado em outubro 12, 2015. Disponível em <http://www.ldonline.org/article/6254/>.
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coyle, D. (2008). CLIL - A pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 97-111). Alemanha: Springer.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian (Ukrainian-English) programs. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp.127-138). Colômbia: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 20 Years of Research on Second Language Immersion. In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice* (pp. 34-47). Japão: Katoh Gakuen.
- Dalton-Puffer, C & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp.7-23). Viena: Peter Lang.
- Darcy, N. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 37(1), pp.21-44.

- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nova Jérsea: Prentice Hall.
- Ellis, N. C. (2013). Second language acquisition. In G. Trousdale & T. Hoffmann (Eds.), *Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 365-378). Oxford: Oxford University Press.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bélgica: Eurydice Unit.
- Faria, I. H. (2002). Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização. *Educação e formação*, 7, pp.10-18.
- Foddy, W. (2003). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Flores, C. (2011). *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo*. Braga: Edições Húmus.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden e Oxford: Basil / Blackwell.
- Genesee, F. H. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Goldstein, A. B & Fabiano-Smith, L. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(1), pp.160-178
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), pp.25-48.
- Gregório, C., Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (2014). *Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Griffin, K. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Parede: Principia Editora.
- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Kersten, K., Drewing, M., Granados, J., Leloux, A. L., Schneider, A. & Taylor, S. (2010). *How to Start a Bilingual Preschool Practical Guidelines*. Alemanha: Early Language and Intercultural Acquisition Studies.
- Kuo, L. & Anderson, R. C. (2010). Beyond Cross-Language Transfer: Reconceptualizing the Impact of Early Bilingualism on Phonological Awareness. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), pp.365-385.
- Lasch, S. S., Mota, H. B. & Cielo, C. A. (2010). Consciência fonológica: o desempenho de meninos e meninas bilíngues e monolíngues. *Revista CEFAC*, 12(12), pp.174-181.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindholm-Leray, K. (2000). *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book On Dual Language Education*. Washington: NCBE.
- Lindholm-Leray, K. (2012). Success and Challenges in Dual Language Education. *Rethinking Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*, 51(4), pp.256-262.
- Loureiro, M. (2014). *O Género no discurso de opinião na imprensa portuguesa*. Covilhã: Livros LabCom.
- Lourenço, M. S. M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância* (Dissertação de Doutoramento). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Malesevic, A. (2014). *Phonological Awareness & Early Bilingualism: A comparative study on the metaphonological skills of Wallonian and Flemish school children in regular vs. immersion programmes* (Dissertação de mestrado). Bruxelas: Universidade de Bruxelas.
- Manning, S. A. (1977). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente: Guia Básico para Auto-Instrução*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Marsh, D. (2002). *CLIL- EMILE - The European Dimension: actions, trends and foresight potential*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mehisto, P., Frigols, M. J. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Londres: Macmillan.

- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L. & Assencio-Ferreira, V. (2004). Consciência Fonológica diferença entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6(3), pp.242-246.
- ME [Ministério da Educação] (1986). Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. DR n.º237 S-I, pp.3067-3081.
- ME (1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. DR n.º198 S-I, pp. 3638- 3644.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- ME (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. DR n.º15 S-I, pp. 258-265.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. DR n.º179 S-I, pp. 4753- 4756.
- ME (2015). *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico – 1º, 2º e 3 ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moir, A. & Jessel, D. (1992). *Brain Sex: The Real Difference Between Men and Women*. Nova Iorque: Delta Books.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), pp. 120-123.
- Naidich, T. P., Castillo, M., Cha, S. & Smirniotopoulos, J. G. (2015). *Imagem do encéfalo*. São Paulo: Elsevier Editora.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. In Y. Zarobe & R. Catalan (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp.20-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Pacific Policy Research Center (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Research & Evaluation Division.
- Paulino, J. I. B. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Lisboa: Edições ASA.
- Ping, Z. & Coyle, G. V. N. Y. (2013). Preschool English Education in the Spanish Curriculum. Analysis of the Region of Murcia. *Porta Linguarum*, 20, pp. 117-133.

- Pinho, A. S., Costa, E., Almeida, M. M., Rocha, P. & Antão, V. (2014). *Estudo da avaliação sobre a eficácia do projeto ensino bilingue precoce: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Severino, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4(14), pp. 553-561.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, A. P. R., Pagilarin, K. C., Ceron, M. I., Deuschle, V. P. & Keske-Soares, M. (2009). Desempenho por tarefa em consciência fonológica: Gênero, idade e gravidade do desvio fonológico. *Revista CEFAC*, 11(4), pp.571-578.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes alóctones minoritários no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1(1), pp.1-8.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stewart, M. R. (2004). Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, Is So, How? *Early Childhood Education Journal*, 32(1), pp.31-37.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri & B. Foz (Eds.), *Reading acquisition* (pp.65-106). Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum.
- UE [União Europeia] (2015). *Países da UE (ano de adesão)*. Recuperado em agosto 13, 2015. Disponível em http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Welsh, E. (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. *Forum: Qualitative social research*, 2(3), pp.1-9.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yopp, H. K. (1988). The Validty and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 2(23), pp.159-177.

Anexos

Anexo A – Quadro dos principais marcos da política linguística europeia

Quadro 1 - Principais marcos da política linguística europeia, tendo em conta a dimensão temporal e a instituição (Comissão Europeia e Conselho da Europa) que publicou os documentos.

Década	Documentos da CE	Documentos do CdE
1950		- <i>Convenção Cultural Europeia</i> (1954).
1960		- <i>Résolution (69) 2 – Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes por l'Europe</i> (1969) .
1970		- Programa «Línguas Vivas» (1971-1981): - <i>Unit-credit system</i> (1973); - <i>Threshold Level</i> (1975); - <i>Niveau Seuil</i> (1976)
1980		- <i>Recommendation No. R. (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages</i> (1982).
1990	- <i>Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva</i> (1995).	- Carta europeia das línguas regionais e minoritárias (1992); - <i>Language No. R (98) 6 of Ministers to Member States concerning Modern Languages</i> (1998); - <i>Recommendation 1383 on Linguistic Diversification</i> (1998).
2000	- <i>Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Barcelona</i> (2002); - <i>Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006</i> (2003); - <i>Um novo quadro estratégico para o multilinguismo</i> (2005); - <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe</i> (2006); - <i>Final Report of the High Level Group on Multilingualism</i> (2007); - <i>Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum</i> (2008); - <i>Resolução do Conselho de 21 de novembro de 2008 sobre a estratégia europeia a favor do multilinguismo</i> (2008). - <i>Conclusões do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação EF 2020</i> (2009). - <i>Multilinguismo: Uma ponte para a compreensão mútua</i> (2009).	- <i>Recommendation 1539 on the European Tear of Languages</i> (2001); - <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i> (2001); - <i>Portfolio europeu das línguas</i> (2001); - <i>Guide for Development of Language Education Policies in Europe</i> (2007).
2010	- <i>Conclusões sobre as competências linguísticas para reforçar a mobilidade</i> (2011); - <i>Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning</i> (2014).	- <i>Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education</i> (2010).

(Adaptado de Lourenço, 2013).

Anexo B – Quadro representativo de cinco tipos de programas bilíngues

Quadro 1 - *Tipos de programas bilingues, tendo em conta três variáveis: o estatuto da LM da criança, a(s) língua(s) de instrução e os objetivos sociológicos, educativos e linguísticos de cada um.*

Tipo de programa	Estatuto da LM da criança	Língua(s) de instrução	Objetivos sociológicos, educativos e linguísticos
Educação bilingue <i>por dois caminhos</i>	Língua minoritária e língua maioritária	Língua minoritária e língua maioritária	
Educação Bilingue em <i>Imersão Linguística</i>	Língua maioritária	Bilingue com ênfase inicial na L2	- Bilinguismo
Educação Bilingue de <i>manutenção da Língua de herança cultural</i>	Língua minoritária	Bilingue com ênfase na L1	- Biliteracia
Educação Bilingue <i>Regular</i>	Língua maioritária	Duas línguas maioritárias	- Ambiente pluringue aditivo (L1 + LS ou LE = L1 + LS ou LE).
<i>Aprendizagem Integrada dos Conteúdos e da Língua</i>	Língua maioritária	Língua maioritária com pouca carga horária atribuída à L2	

(Adaptado de Baker, 2011).

Anexo C – Quadro dos principais marcos do desenvolvimento fonológico na criança entre os zero e os seis anos de idade

Quadro 1 - *Principais marcos do desenvolvimento fonológico na criança entre os zero e seis anos de idade.*

Idade	Comportamento
Nascimento	- a criança manifesta “reacção a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz humana” (Sim-

Idade	Comportamento
	Sim, 1998, p.88).
1-2- semanas	- a criança já é capaz de distinguir a voz humana de outros sons (Sim-Sim, 1998, p.88).
6 / 8 semanas	- o bebê é capaz de distinguir pares de palavras cuja única diferença reside no primeiro fonema, quer quanto ao ponto de articulação quer relativamente à presença/ausência de vibração das pregas vocais (Elliot, 1982, cit. por Sim-Sim, 1998, p.85).
1 - 2 meses	- "o bebê já é capaz de distinguir sons na base do fonema" (Sim-Sim, 1998, p.225); - "o choro (...) dá lugar (...) à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer (Sim-Sim et al., 2008, p.15).
2 - 4 meses	- a criança é capaz de distinguir entre vozes "masculina VS feminina, familiar VS desconhecida, amigável VS agreste" (Kaplan & Kaplan, 1971, cit. por Sim-Sim, 1998, p.86).
5 - 6 meses	- a criança é capaz de identificar "padrões de entoação e ritmo" (Sim-Sim, 1998, p.88); - "a criança manifesta bem-estar ou incomodidade através de padrões de entoação ou ritmo" (Menyuk, 1972, cit. Sim-Sim, 1998, p.86).
6 meses	- a criança "identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga (Sim-Sim et al., 2008, p.14).
9 - 13 meses	- a criança é capaz de compreender "sequência fonológicas em contexto" (Sim-Sim, 1998, p.88).
1 ano	- a criança "já compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases) em contexto (Sim-Sim et al., 2008, p.15).
10-22 meses	- a criança faz a "associação de sílabas sem significado a objetos" (Sim-Sim, 1998, p.88).
2 anos	- "as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto" (Sim-Sim et al., 2008, p.16)
2 anos e 6 meses	- "já se verificam, nesta idade, comportamentos autocorretivos" (Sim-Sim, 1998, p.226).
3 anos	- (...) por volta dos 36 meses de idade o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado. Após esta idade, começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua (...) (Sim-Sim, 1998, p.87); - "A partir desta idade, a criança identifica sequências sonoras passíveis de existirem na sua comunidade linguística a que pertence, corrigindo as sequências não permissíveis nessa língua para cadeias fonológicas possíveis (Sim-Sim, 1998, p.225); - "embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a integridade do discurso é quase total" (Sim-Sim et al., 2008, p.16).
3 - 4 anos	- "a criança já é capaz de discriminar os sons que pertencem, ou não, à sua língua materna" (Sim-Sim, 1998, p.78).
3 anos e 6 meses – 6 anos	- a criança manifesta "gosto por rimas" (Sim-Sim, 1998, p.226); - a criança faz "deturpações voluntárias da fala" (Sim-Sim, 1998, p.226).
4 anos	- através dos comportamentos fonológicos anteriormente descritos neste quadro, é possível afirmar que, aos 4 anos, "a criança já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua" (Sim-Sim, 1998, p.225).
5 - 6 anos	- "a criança atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto" (Sim-Sim et al., 2008, p.16).

(Retirado de Rios, 2013).

ANEXO D – Relatório do dia 20 de março de 2015

Relatório Diário (de observação da prática educativa)

20/03/2015

1. Situações de aprendizagem/rotinas observadas	
Horas	
8h15m	- Acolhimento das crianças na sala de atividades dos 5A;
8h30m	- Ida com as crianças para a sala de atividades; - Registo da presença de cada criança.
9h00m	- Ida do Grupo A para a Educação Física; - <i>Flannel board representation</i> ; - Áreas da sala de atividades.
9h45m	- Ida do Grupo B para a Educação Física; - <i>Flannel board representation</i> ; - Áreas da sala de atividades.
10h30m	- Lanche da manhã; - <i>Flannel board representation</i> - Áreas da sala de atividades.
11h00m	- Recreio.
11h30	- Almoço.
12h00	- Recreio.
2. Metas/Áreas de Conteúdos domínios e subdomínios abordados	
Horas	Área da Matemática
9h00m	<u>Domínio:</u> Geometria e Medida
-	Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respectivas escolhas.
10h30m	Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza objetos familiares e formas comuns para criar e recriar padrões e construir modelos. Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança compreende que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho.
	Área da Expressão Plástica

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

3. Análise e Reflexão

Hoje, quando as crianças chegaram à sala de atividades, tiveram a oportunidade de observar o eclipse solar, com o recurso a uns “óculos especiais”, para não danificar os olhos (ver *Figura 1*). Este fenómeno natural despertou o interesse das crianças. Aliás, algumas trouxeram, inclusive, caixas de cereais com papel de alumínio, para que pudessem ver o eclipse solar, em segurança. Foi importante ter lembrado às crianças que nunca se deve olhar diretamente para o sol, não só evitar isso nestas ocasiões “especiais”.



Figura 1 – Exemplo de uma criança a utilizar os “óculos especiais”, para observar o eclipse solar.

Após a observação do eclipse solar, e continuando a lógica de organização e realização de tarefas explicada no Relatório do dia 19 de março de 2015, a educadora T começou por reunir as crianças, em grande grupo, no chão da sala de atividades. De seguida, mostrou-lhes um quadro preto, revestido com feltro, perguntando-lhes o que era. As crianças, de imediato, deram as suas opiniões, como “É um quadro”; “É preto”, até que uma criança disse “É feltro”, no qual a educadora referiu que em inglês se diz “Flannel”.

Depois, tirou de uma caixa, várias formas geométricas construídas, também, com feltro, colocando, de cada vez, uma no quadro, colocando-lhes esta pergunta “What is this?”, em que estas tinham que dizer “It’s a [cor da forma geométrica] [nome da forma geométrica]”. No geral, todas as crianças conseguiam referir, utilizando a língua inglesa, as formas geométricas e as cores. Porém, tiveram algumas dificuldades na construção frásica, nomeadamente em respeitar a ordem dos diferentes constituintes, dizendo, por exemplo, “It’s a circle purple”. Este aspeto reflete que as crianças estão a respeitar a ordem básica das palavras na língua portuguesa,

ou seja, “É um círculo roxo”, em que o adjetivo surge após o nome. Mas, na língua inglesa acontece precisamente o contrário, aparecendo o adjetivo antes do nome. É de acrescentar que durante esta conversa uma criança referiu “Circle rima com purple, não é?”, o que permite concluir que já tem alguma sensibilidade com os sons da língua inglesa, facto bastante positivo e que se deve à existência, durante todo o dia, de uma educadora que apenas fala inglês com estas.

Depois deste “jogo” inicial, a educadora disse às crianças que, com o recurso a estas formas geométricas, poderiam construir o que quisessem no quadro. As crianças perguntaram-lhe se podiam, também, realizar um desenho do que construíram. A educadora decidiu que era pertinente, tendo integrado a ideia das crianças na tarefa.

Para a realização desta tarefa, a educadora ia chamando duas crianças, de cada vez, para a mesa de trabalho central da sala de atividades, uma vez que o quadro preto, como era comprido, permitia que fosse dividido e utilizado por duas crianças. Na *Figura 2* podemos observar duas representações diferentes, realizadas por duas crianças, de forma individual, tendo que partilhar o mesmo quadro e as mesmas formas geométricas (existiam apenas um conjunto de peças que não eram formas geométricas – ver *Figura 2*).



Figura 2 – Exemplo de duas representações diferentes, realizadas por duas crianças, no mesmo quadro.

Um aspeto que me despertou a atenção foi o caso de uma criança ter organizado as formas geométricas no quadro, segundo o critério “cor”. Aliás, a educadora e eu dissemos-lhe que depois ia ser complicado representar todos estes elementos no seu desenho. Contudo, esta referiu que queria colocar todos os círculos e, assim, o fez (ver *Figura 3*).



Figura 3 – Exemplo da representação da criança que agrupou as formas geométricas segundo o critério “cor”.

Após cada criança ter concluído a sua representação, a educadora dava-lhes uma folha A3 branca, para que estas copiassem a frase “Flannel board representation” (ver *Figura 4*) e escrevessem o seu nome (ver *Figura 5*).



Figura 4 – Exemplo de uma criança a escrever o título da tarefa.



Figura 5 – Exemplo de uma criança a escrever o seu nome.

Por último, desenharam os elementos que tinham colocado no quadro preto (ver *Figura 6*), pintando-os (ver *Figura 7*).



Figura 6 – Exemplo de uma criança a desenhar os elementos que colocou no quadro preto.



Figura 7 – Exemplo de uma criança a pintar a sua representação.

Relativamente à criança que tinha colocado várias formas geométricas em cima umas das outras, na altura de as desenhar, perguntou “Como faço isto?”, uma vez que, obviamente, era impossível desenhar aqueles elementos de forma tridimensional. Por isso, a educadora disse à criança para desenhar a primeira forma geométrica, e depois desenhar outra no seu interior e, assim, o fez (ver *Figura 8*).



Figura 8 – Exemplo do desenho da criança que tinha agrupado as Figuras Geométricas, no quadro preto, segundo o critério “cor”

Nesta manhã, foi bastante interessante verificar as estratégias das crianças, ou seja, a sua criatividade na forma como utilizaram e integraram as formas geométricas que tinham ao seu dispor, nas suas representações.

ANEXO E – Guião da entrevista realizada à coordenadora pedagógica da educação pré-escolar do colégio *Shakesperiano*

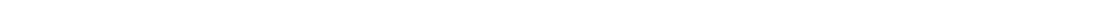
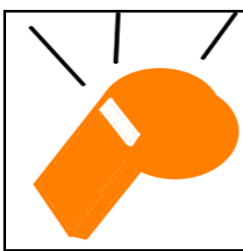
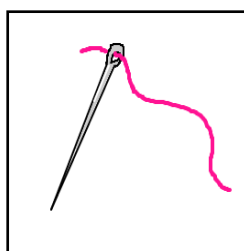
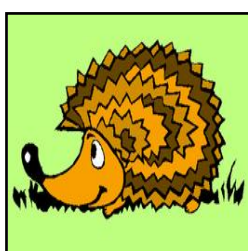
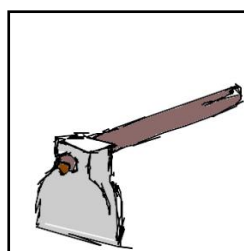
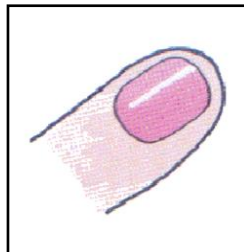
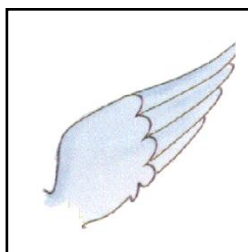
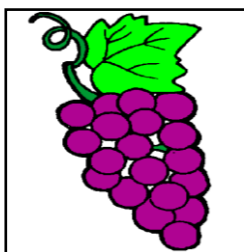
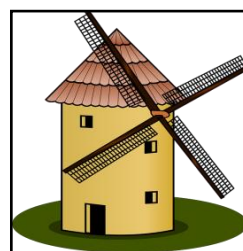
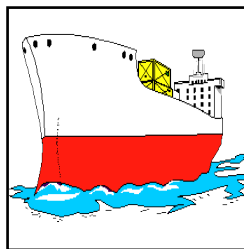
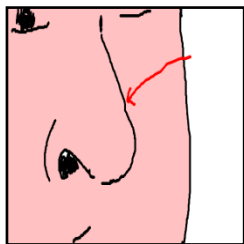
Quadro 1 – Guião da entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica do colégio Shakesperiano.

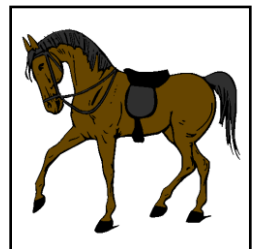
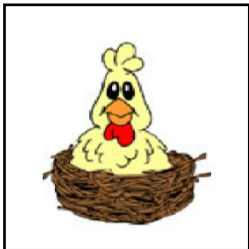
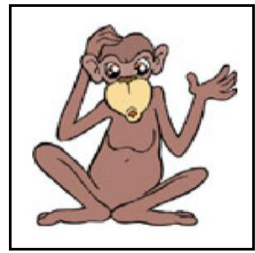
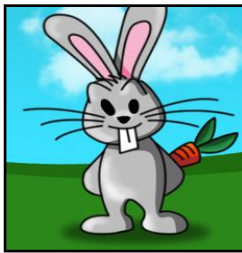
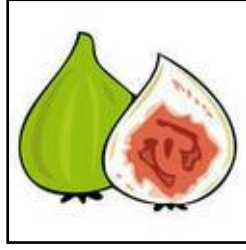
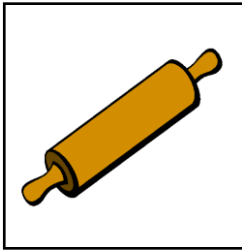
Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de Perguntas	Observações
1. Legitimação da entrevista	- Informar a entrevistada sobre a finalidade da entrevista: Reunir informação mais detalhada sobre o modelo pedagógico adotado na escola, incluindo o programa biíngue; - Motivar a entrevistada a participar; - Garantir o anonimato; - Agradecer a colaboração; - Solicitar autorização para gravar a entrevista.		
2. Caracterização geral do entrevistado	a) Reunir elementos sobre o percurso profissional da entrevistada, até à sua posição atual;	· Conte-me um pouco sobre o seu percurso profissional. Por exemplo, tirou o curso onde? Começou logo a trabalhar aqui? · Como é que é ser coordenadora da educação pré-escolar deste colégio?	
3. Antecedentes da adoção do programa bilingue	a) Compreender as razões da adoção do programa bilingue; b) Conhecer as principais vantagens da adoção do programa, na perspetiva da entrevistada.	· Como surgiu a ideia de implementar um programa bilingue no colégio? Conte-me como aconteceu... · E o programa foi pensado para todas as idades ou só para algumas em particular? Porquê? · Quais as principais vantagens que identificaram nesta abordagem?	
4. A implementação do programa bilingue	a) Identificar os requisitos/condições de implementação do programa em termos: - infraestruturas - equipamentos - pessoal docente (por exemplo, número, perfil, formação geral e específica) - pessoal não docente (idem)	· Que alterações, internamente, foram necessárias para adotar este programa? Por exemplo, ao nível das infraestruturas, equipamentos... · Quando começou, foram envolvidas todas as salas da educação pré-escolar ou só algumas? Porquê? · Os resultados foram logo evidentes ou não? Como foi? · A implementação do programa enfrentou algumas dificuldades? Se sim, quais e porquê?	

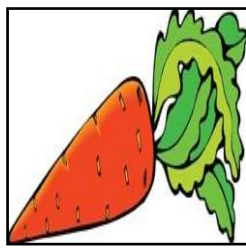
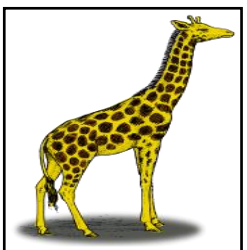
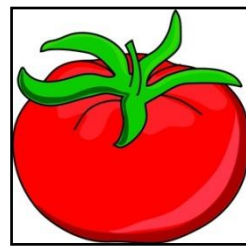
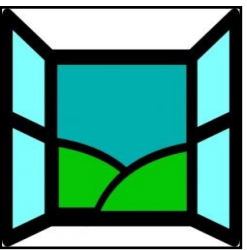
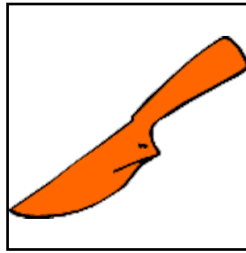
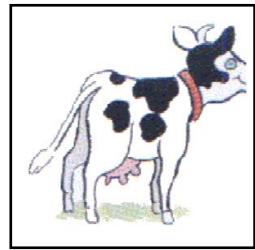
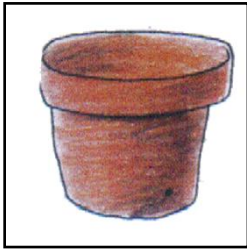
Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de Perguntas	Observações
	- outros		
	b) Identificar eventuais constrangimentos/limitações associadas ao programa.	· O programa tem algumas limitações ou exige especiais cuidados com algum aspeto? Se sim, quais e porquê? · Se alguém lhe pedisse conselhos sobre como implementar este programa noutra escola, o que diria? · As famílias das crianças deste colégio têm algumas particularidades (por exemplo, em termos socioeconómicos, culturais, académicos)?	
5. O programa na perspectiva das famílias	a) Obter uma caracterização das implicações do modelo na relação com as famílias; b) Identificar eventuais preocupações das famílias face à educação das crianças de acordo com o modelo.	· Como é que as famílias lidam com a orientação pedagógica do colégio? Porquê? · Como reagiram as famílias que apanharam a transição de um modelo para outro? · Quando as famílias inscrevem as crianças no colégio fazem-no por conhecerem o programa bilingue ou isso é secundário, vem depois?	
6. Conclusão da entrevista	a) Dar oportunidade à entrevistada para acrescentar, alguma ideia sobre o tema da entrevista; b) Agradecer a disponibilidade e participação da entrevistada.	· Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante para que possa conhecer melhor o modelo pedagógico adotado por esta escola? · Muito obrigada pela sua colaboração!	

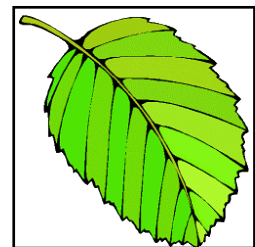
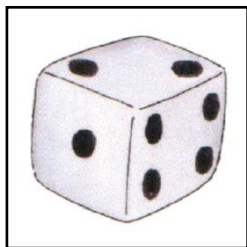
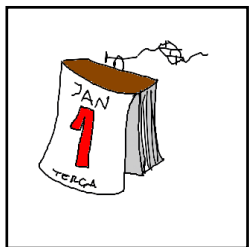
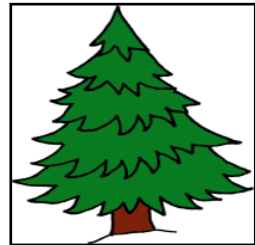
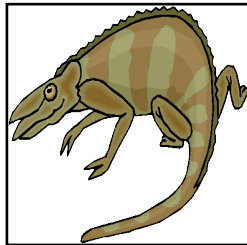
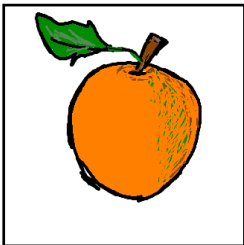
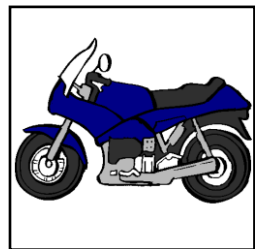
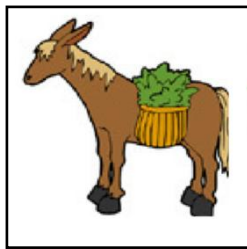
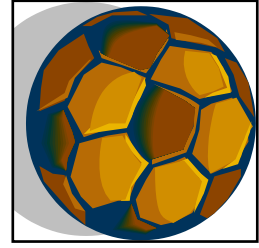
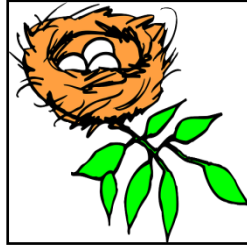
**ANEXO F – Imagens utilizadas na Bateria de Provas
Fonológicas (Silva, 2008)**

1 - Prova de classificação com base na sílaba inicial (Silva, 2008)

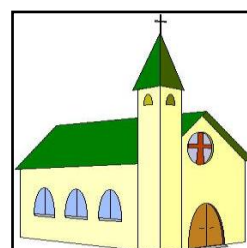
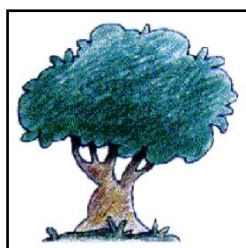
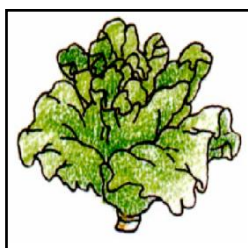
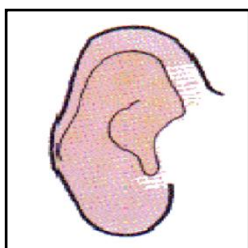
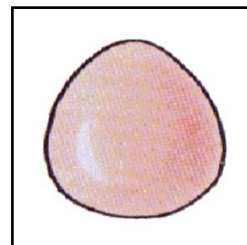
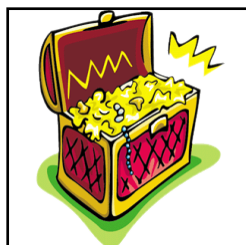
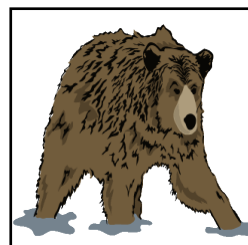
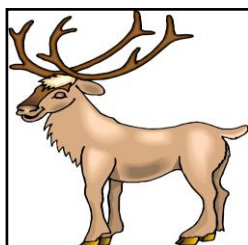
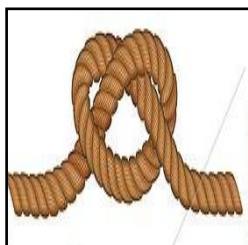
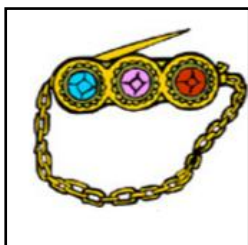
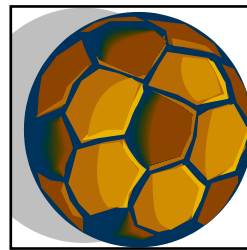
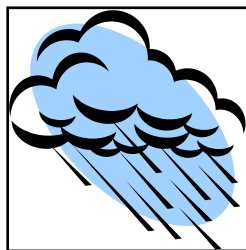
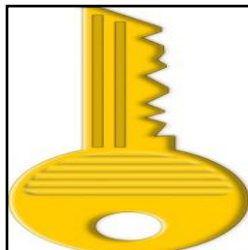


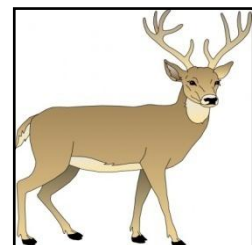
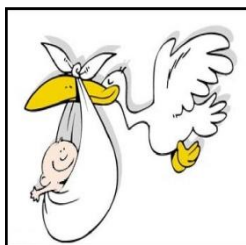
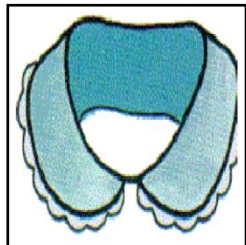
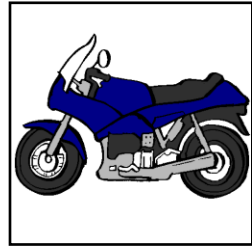
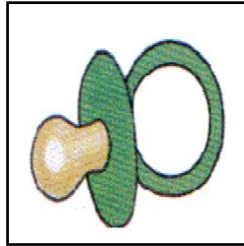
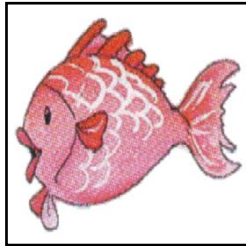
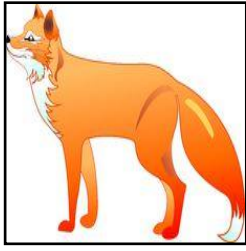


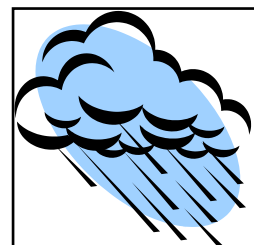
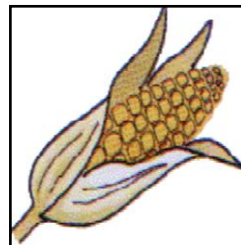
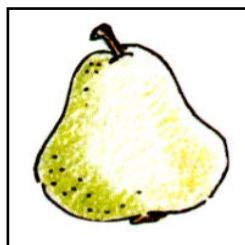
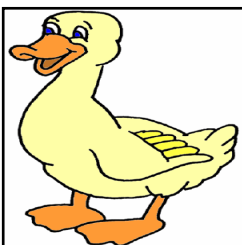
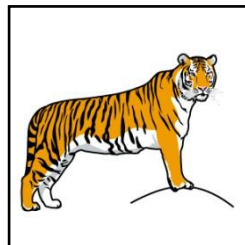
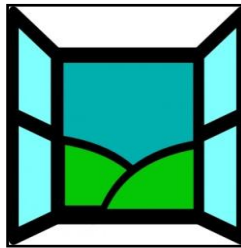
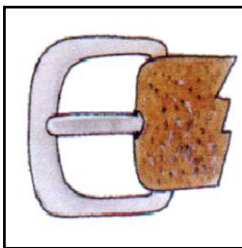
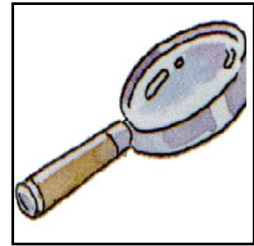
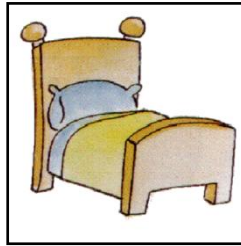
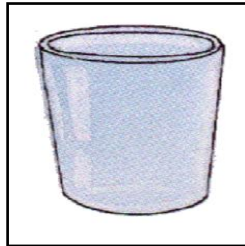
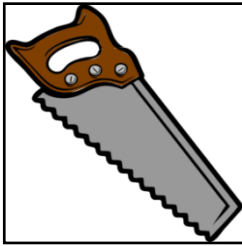


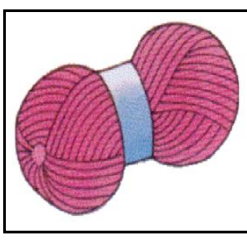
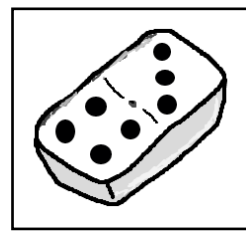
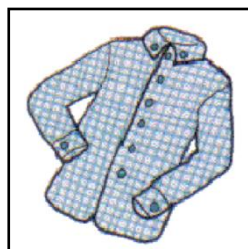
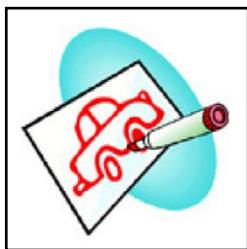
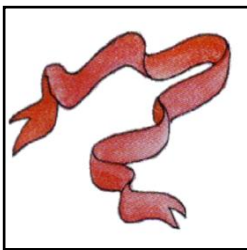
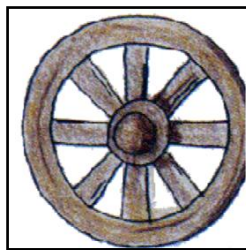
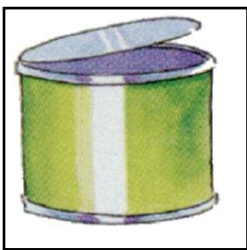
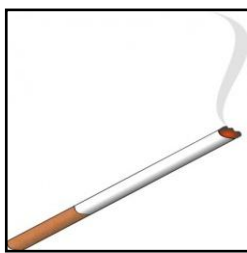
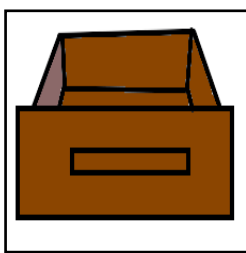
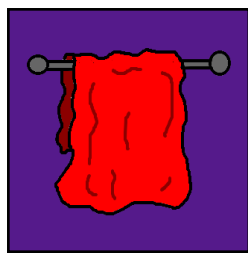
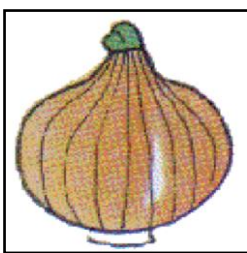
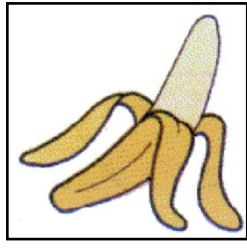
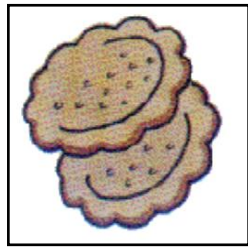
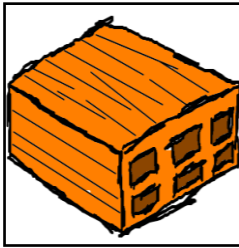


2 - Prova de classificação com base no fonema inicial (Silva, 2008)

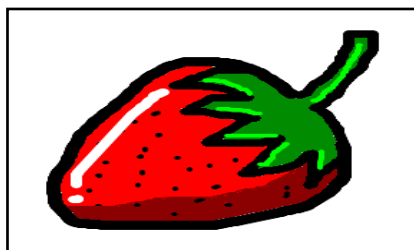
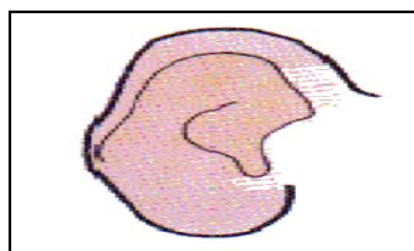
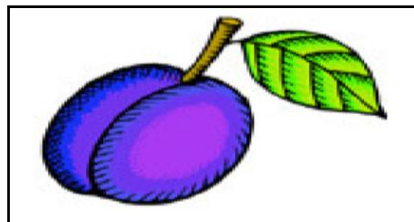
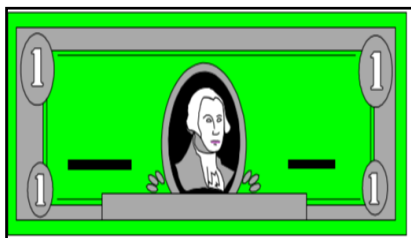


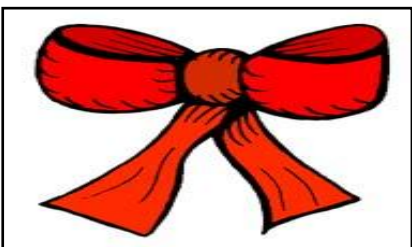
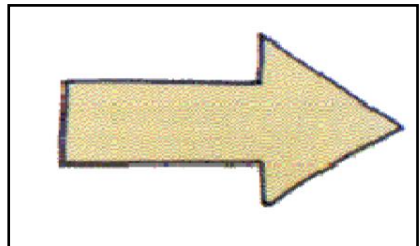
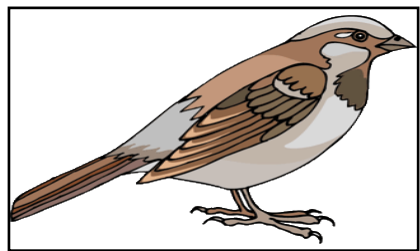
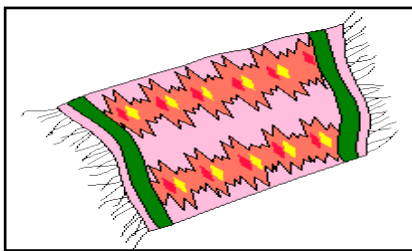
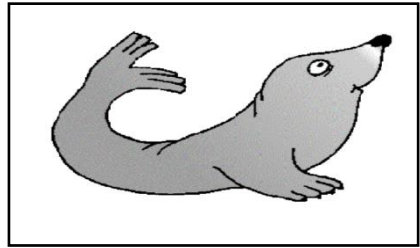
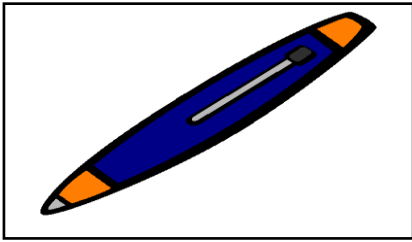




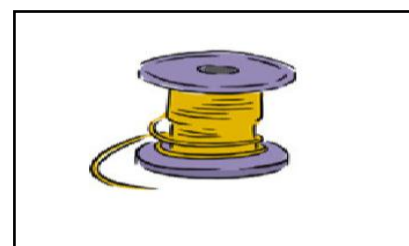
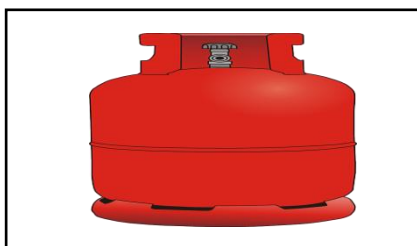
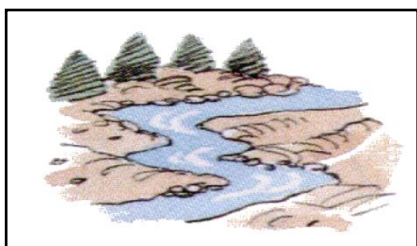
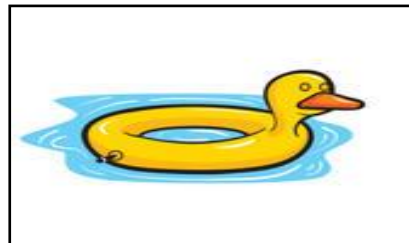


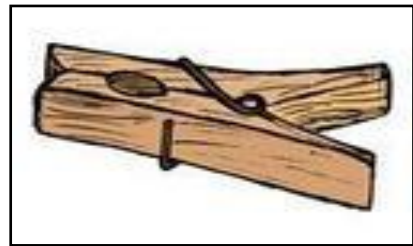
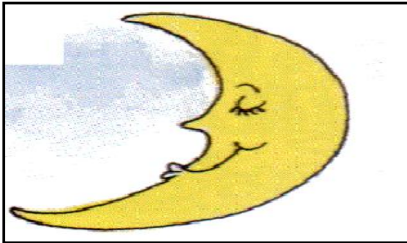
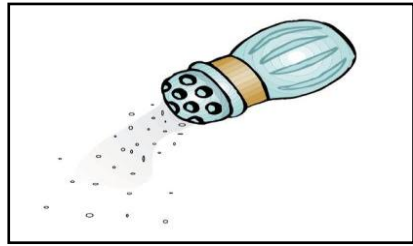
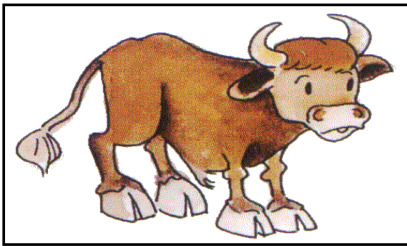
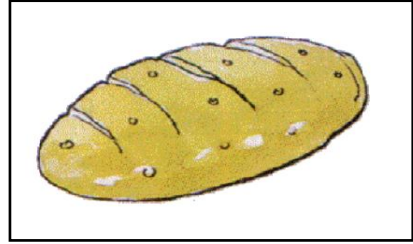
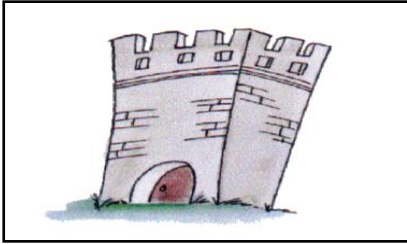
3 - Prova de manipulação - supressão da sílaba inicial (Silva, 2008)

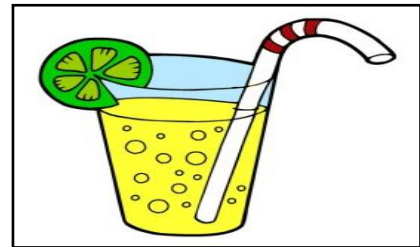
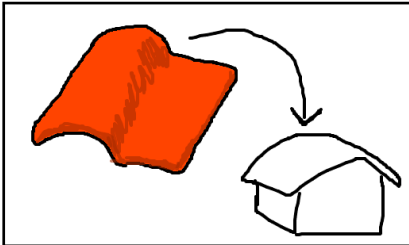
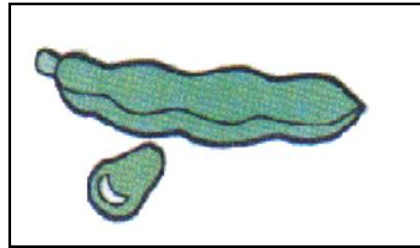
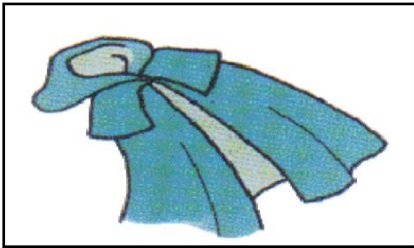
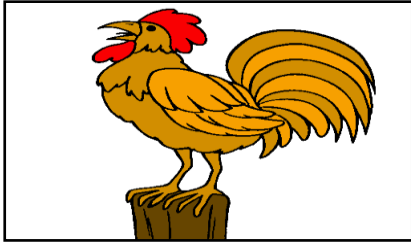


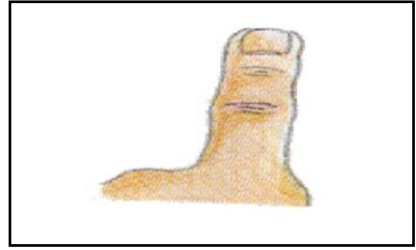
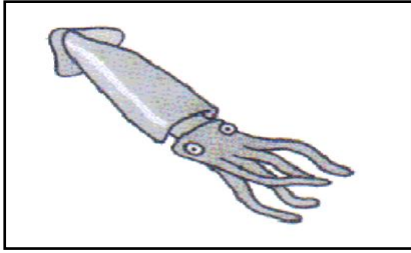


4 - Prova de manipulação - supressão do fonema inicial (Silva, 2008)

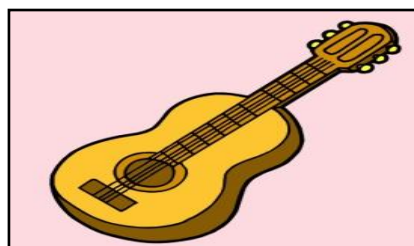
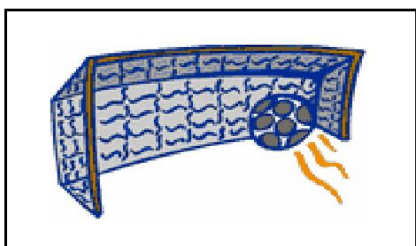
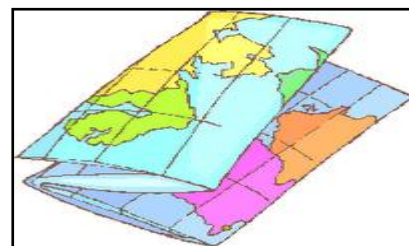
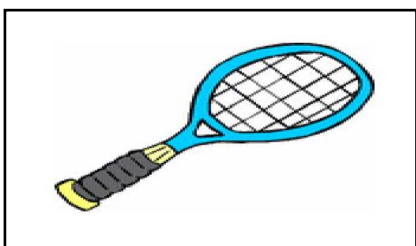
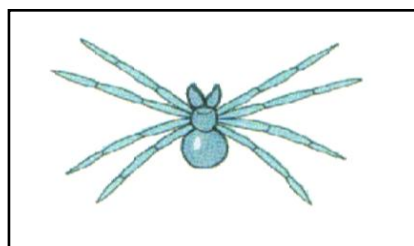
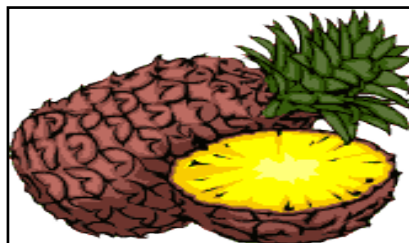
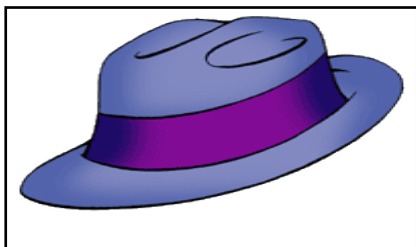


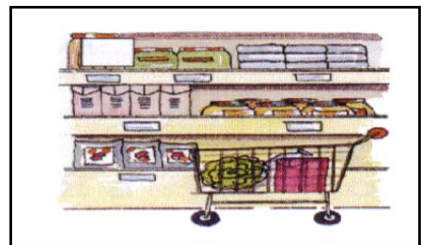
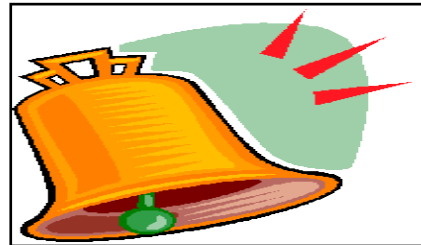
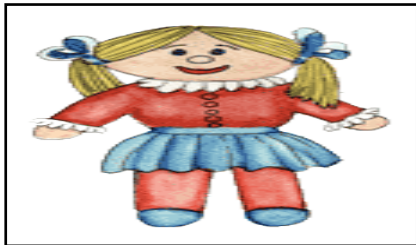
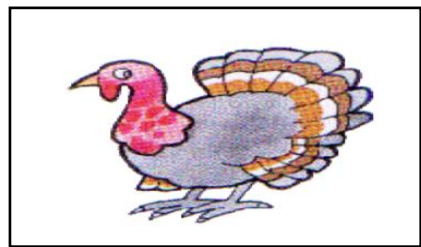
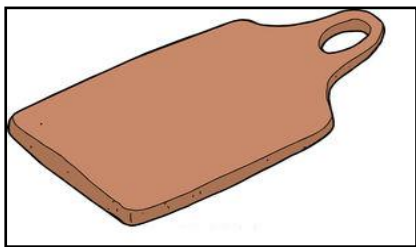
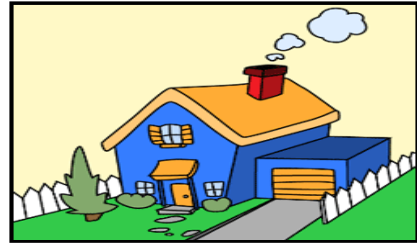
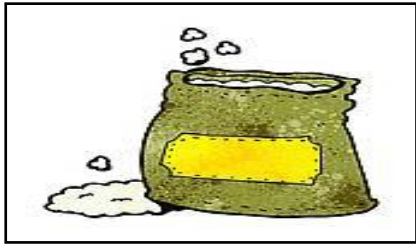




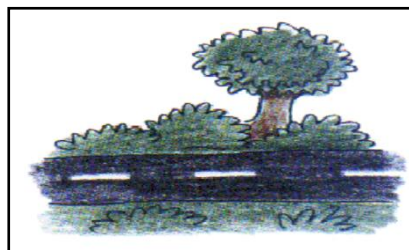
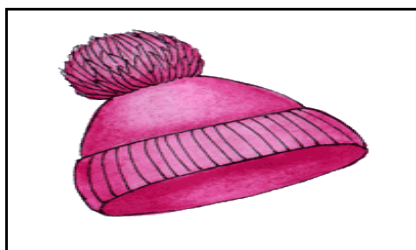
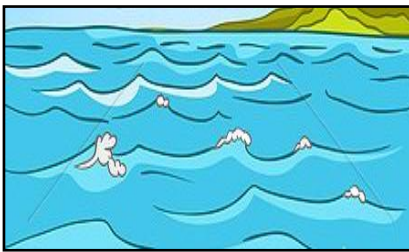
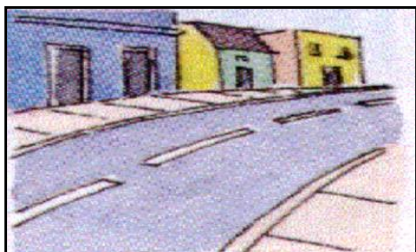
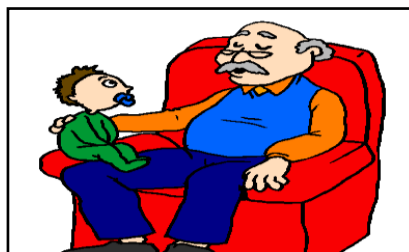
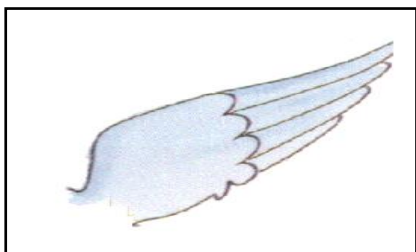
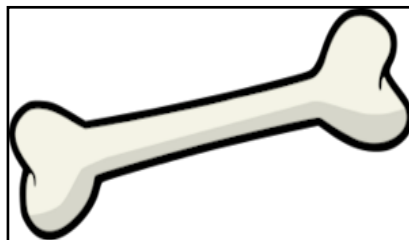
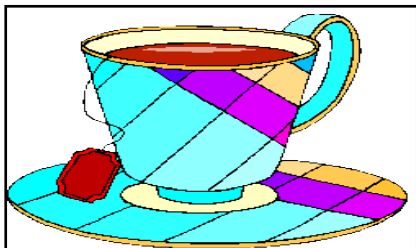


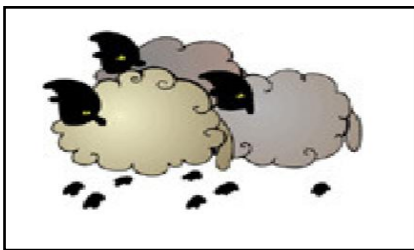
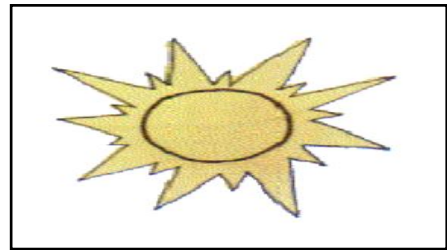
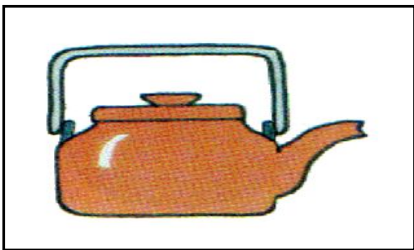
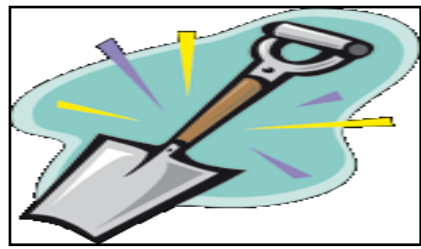
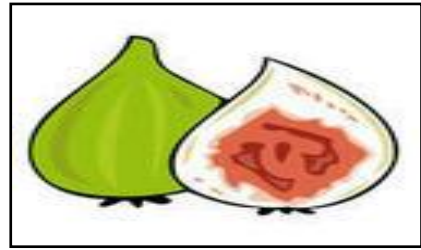
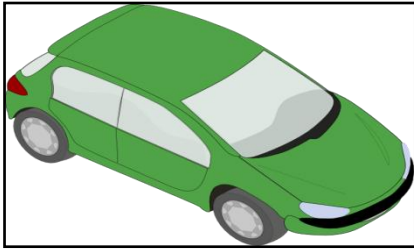
5 - Prova de segmentação – análise silábica (Silva, 2008)





6 - Prova de segmentação – análise fonémica (Silva, 2008)





**Anexo G – Protocolo das provas da Bateria de Provas
Fonológicas (Silva, 2008)**

1 - Prova de classificação com base na sílaba inicial (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil para detetar sílabas iniciais em diferentes palavras.

Procedimento:

1. “Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas, em que temos de encontrar, de entre quatro palavras, duas que começam pelo mesmo bocadinho. Primeiro, és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

2. Apresentar a o primeiro item de exemplo: bolo/nariz/navio/moinho

3. Se a criança tiver dificuldades em identificar alguma das palavras representadas nos desenhos, dizê-la e pedir-lhe que a repita até que a identificação das quatro palavras seja automática.

4. “Duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar esta, sem valer, só para veres como é o jogo. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”

5. Se a criança não acertar, a investigadora deve pronunciar de forma muito pausada as várias palavras, destacando a sílaba inicial e conduzindo a criança à constatação da semelhança entre as sílabas iniciais das duas palavras alvo.

6. Repetir este procedimento para o segundo exemplo: ilha/ouro/arroz/iogurte (não referir que se trata de mais um exemplo).

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho(a) que tens de descobrir quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho.”

7. Depois dos dois exemplos, utilizar o mesmo procedimento para os restantes itens, respeitando a ordem de apresentação dos mesmos. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

2 - Prova de classificação com base no fonema inicial (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil para detetar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras.

Procedimento:

1. “Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas, em que temos de encontrar, de entre quatro palavras, duas que começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Primeiro, és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

2. Apresentar a o primeiro item de exemplo: colher/chave/chuva/bola.

3. Se a criança tiver dificuldades em identificar alguma das palavras representadas nos desenhos dizê-la e pedir-lhe que a repita até que a identificação das quatro palavras seja automática.

4. “Duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho pequenino. Vamos jogar esta, sem valer, só para veres como é o jogo. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”

5. Se a criança não acertar, a investigadora deve pronunciar devagar as várias palavras, destacando o fonema inicial e conduzindo a criança à constatação da semelhança entre os fonemas iniciais de duas palavras alvo.

6. Repetir este procedimento para o segundo exemplo: jóia/nó/jipe/pá (não referir que se trata de mais um exemplo).

“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho(a) que tens de descobrir quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho pequenino.”

7. Depois dos dois exemplos, utilizar o mesmo procedimento para os restantes itens, respeitando a ordem de apresentação dos mesmos. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

3 - Prova de manipulação - supressão da sílaba inicial (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades silábicas.

Procedimento:

1. “Este jogo é assim: vamos tirar o primeiro bocadinho da palavra e dizer o que fica. Vamos jogar esta sem valer só para veres como é o jogo. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra ‘nota’ (um dos itens de treino)?

2. Se a criança não conseguir responder, pedir-lhe que pronuncie devagar a palavra de forma a que, em conjunto com o examinador, isole a primeira sílaba, acrescentando: “Agora vamos tirar da palavra o ‘no’. O que é que fica da palavra ‘nota’ se lhe tirarmos o ‘no’?”

3. Se a criança não conseguir responder, o examinador deve referir: “Então, se eu tirar o primeiro bocadinho da palavra ‘nota’, fica ‘ta’. Ouve bem ‘nota’ – ‘ta’”.

4. Repetir este procedimento para o segundo exemplo: ameixa (não referir que se trata de mais um exemplo).

5. “Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Vais-me dizer qual é o primeiro bocadinho de cada palavra e depois dizer o que fica dessa palavra”. Repetir esta questão para todos os itens. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

4 - Prova de manipulação - supressão do fonema inicial (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades fonémicas.

Procedimento:

1. “Este jogo é assim: vamos tirar o primeiro bocadinho mais pequenino da palavra e dizer o que fica. Vamos jogar esta sem valer só para veres como é o jogo. Diz-me qual é o primeiro bocadinho pequenino da palavra ‘noz’ (um dos itens de treino)?

2. Se a criança não conseguir responder, pedir-lhe que pronuncie devagar a palavra de forma a que, em conjunto com o examinador, isole a primeira sílaba, acrescentando: “Agora vamos tirar da palavra o ‘n’. O que é que fica da palavra ‘noz’ se lhe tirarmos o ‘n’?”

3. Se a criança não conseguir responder, o examinador deve referir: “Então, se eu tirar o primeiro bocadinho pequenino da palavra ‘noz’, fica ‘z’. Ouve bem ‘noz’ – ‘z’.

4. Repetir este procedimento para o segundo exemplo: boia (não referir que se trata de mais um exemplo).

5. “Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Vais-me dizer qual é o primeiro bocadinho pequenino de cada palavra e depois dizer o que fica dessa palavra”. Repetir esta questão para todos os itens. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

5 - Prova de segmentação – análise silábica (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil em explicitar as unidades silábicas das palavras.

Procedimento:

1. “Este jogo é assim: Eu vou dizer cada uma das palavras que estão nos desenhos e tu vais dizê-la nos seus bocadinhos. Vamos primeiro tentar com a palavra ‘ananás’.
2. Se a criança não responder corretamente, a investigadora deve modelar a divisão das sílabas e depois deve pedir à criança que pronuncie a palavra devagar, fazendo-a assinalar cada uma das respetivas sílabas (ex: palmas). Realizar o mesmo processo para a palavra ‘chapéu’.
3. “Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Agora vou dizer a palavra ‘anjo’ e tu vais dizê-la aos bocadinhos”. Repetir esta frase para todos os itens. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

6 - Prova de segmentação – análise fonémica (Silva, 2008)

Objetivo: Avaliar a capacidade infantil em explicitar as unidades fonéticas das palavras.

Procedimento:

1. “Este jogo é assim: Eu vou dizer cada uma das palavras que estão nos desenhos e tu vais dizê-la nos seus bocadinhos ainda mais pequeninos. Vamos primeiro tentar com a palavra ‘chá’.

2. Se a criança não responder corretamente, a investigadora deve modelar a operação de segmentação e pedir à criança para pronunciar a palavra devagar, fazendo-a assinalar cada um dos respetivos fonemas (ex: palmas). Realizar o mesmo processo para a palavra ‘osso’.

3. “Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Agora vou dizer a palavra ‘asa’ e tu vais dizê-la em bocadinhos muito pequeninos”. Repetir esta frase para todos os itens. Preencher as grelhas com as pontuações (resposta certa: um (1) ponto; resposta errada: zero (0) pontos).

Nota: Antes da passagem de cada item, a investigadora deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma a que consiga realizar a prova.

Anexo H – Grelhas de registo das pontuações de cada participante em cada prova da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008)

1 - Prova de classificação com base na sílaba inicial (Silva, 2008)

PROVA DE CLASSIFICAÇÃO

Prova: Classificação com base na sílaba inicial

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	uva/asa/unha/ilha			
2	enxada/ouriço/agulha/apito			
3	rolo/sapo/figo/roupa			
4	coelho/machado/piano/macaco			
5	garrafa/galinha/pijama/moeda			
6	tesoura/casaco/moinho/cavalo			
7	vaso/pipa/mesa/vaca			
8	chupa/fato/faca/bico			
9	janela/menina/tomate/torrada			
10	girafa/panela/cenoura/palhaço			
11	bota/jarro/ninho/bola			
12	saco/sapo/burro/mota			
13	laranja/medalha/lagarto/pinheiro			
14	sino/data/dado/folha			
Total				

2 - Prova de classificação com base no fonema inicial (Silva, 2008)

PROVA DE CLASSIFICAÇÃO

Prova: Classificação com base no fonema inicial

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	alce/urso/arca/ovo			
2	orelha/alface/árvore/igreja			
3	raposa/regador/viola/boneca			
4	mala/peixe/chucha/mota			
5	sumo/gola/leite/gato			
6	buzina/cegonha/vassoura/veado			
7	serra/copo/cama/lupa			
8	fivela/telhado/janela/fogueira			
9	boca/tigre/selo/tacho			
10	pato/pera/milho/chuva			
11	tijolo/bolacha/seringa/banana			
12	cebola/toalha/gaveta/cigarro			
13	lata/luva/roda/fita			
14	desenho/camisa/dominó/novelo			
Total				

3 - Prova de manipulação - supressão da sílaba inicial (Silva, 2008)

PROVA DE MANIPULAÇÃO

Prova: Supressão da sílaba inicial.

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	avó			
2	orelha			
3	rádio			
4	morango			
5	gorila			
6	vela			
7	caneta			
8	foca			
9	tapete			
10	pássaro			
11	boca			
12	seta			
13	laço			
14	dedal			
Total				

4 - Prova de manipulação - supressão do fonema inicial (Silva, 2008)

PROVA DE MANIPULAÇÃO

Prova: Supressão do fonema inicial.

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	rio			
2	mel			
3	gás			
4	vale			
5	cão			
6	fio			
7	torre			
8	pão			
9	boi			
10	sal			
11	lua			
12	dente			
13	rosa			
14	mola			
15	galo			
16	vila			
17	capa			
18	fava			
19	telha			
20	pipa			
21	bolo			
22	sumo			
23	lula			
24	dedo			
Total				

5 - Prova de segmentação – análise silábica (Silva, 2008)

PROVA DE SEGMENTAÇÃO

Prova: Análise silábica.

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	anjo			
2	aranha			
3	raquete			
4	mapa			
5	golo			
6	viola			
7	farinha			
8	casa			
9	tábua			
10	peru			
11	boneca			
12	sino			
13	dália			
14	loja			
Total				

6 - Prova de segmentação – análise fonémica (Silva, 2008)

PROVA DE SEGMENTAÇÃO

Prova: Análise fonémica.

Data:

Nº do sujeito:

Item		Resposta	Observações	Cotação
1	asa			
2	avô			
3	rua			
4	mar			
5	gorro			
6	via			
7	carro			
8	figo			
9	taça			
10	pá			
11	bule			
12	sol			
13	Lã			
14	dia			
Total				

Anexo I – Pedido de autorização da realização do estudo às coordenadoras pedagógicas da educação pré-escolar dos colégios participantes



Instituto Superior de Educação e Ciências

Pedido de autorização

Exma. Coordenadora Pedagógica da Educação Pré-Escolar

Dra. _____,

Como é do seu conhecimento, estou a realizar o meu trabalho final de curso (Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo) no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) que tem por objetivo caracterizar a consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para realizar com as crianças das salas dos 5 anos um conjunto de provas de consciência fonológica.

Cada prova é aplicada individualmente, tem a duração máxima de 10 minutos e será realizada em três dias, entre abril e junho de 2015.

Importa acrescentar que as provas não irão interferir nas atividades pedagógicas da sala; todos os dados serão anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

Todas as dúvidas relacionadas com o trabalho podem ser esclarecidas junto da docente Mestre Ana C. Freitas (acfreitas@isec.universitas.pt; 217501314), orientadora do estudo.

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

Lisboa, ____ de _____ de 2015

A aluna

(Sophie Elizabeth Kilner Gomes)

Anexo J – Pedido de autorização entregue aos encarregados de educação para a participação das crianças no estudo

Autorização de participação

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Chamo-me Sophie Gomes e estou a realizar o meu trabalho final de curso (Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo) no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). O trabalho tem por objetivo caracterizar a consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para incluir o(a) seu(ua) filho(a) no grupo de crianças a estudar. Irei realizar no colégio e com cada criança um pequeno jogo com palavras relativas a animais, frutos, cores e objetos. O jogo tem a duração máxima de 10 minutos e será realizado em três dias (entre abril e junho de 2015).

Importa acrescentar que: a participação no jogo não irá comprometer as atividades pedagógicas da sala; todos os dados serão anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

Toda e qualquer dúvida relacionada com o trabalho pode ser esclarecida pela docente Mestre Ana C. Freitas (acfreitas@isec.universitas.pt; 217501314), orientadora do estudo.

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

Lisboa, ____ de _____ de 2015

A aluna

(Sophie Elizabeth Kilner Gomes)

Declaração

Eu, _____

Encarregado(a) de Educação de _____, d

que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando(a) a participar no estudo *consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar*, sob a responsabilidade de Sophie Gomes.

Data: _____ de _____ de 2015

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Anexo K – Mapas da distribuição dos participantes por data de realização de cada prova

Tabela 1 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Shakesperiano que realizaram as provas fonológicas de Classificação (mancha verde) e de Manipulação (mancha azul) durante o mês de abril.

		Mês de abril (Dias do mês)						
		9 (5ª feira)	10 (6ª feira)	16 (5ª feira)	17 (6ª feira)	23 (5ª feira)	24 (6ª feira)	30 (5ª feira)
Nº do participante	1	10	19	28	37	46	1	
	2	11	20	29	38	47	2	
	3	12	21	30	39	48	3	
	4	13	22	31	40	49	4	
	5	14	23	32	41	50	5	
	6	15	24	33	42	51	6	
	7	16	25	34	43	52	7	
	8	17	26	35	44	53	8	
	9	18	27	36	45	54	9	

Tabela 2 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Shakesperiano que realizaram as provas fonológicas de Manipulação (mancha azul) e de Segmentação (mancha laranja) durante o mês de maio.

		Mês de maio (Dias do mês)						
		7 (5ª feira)	8 (6ª feira)	14 (5ª feira)	15 (6ª feira)	21 (5ª feira)	28 (5ª feira)	29 (6ª feira)
Nº do participante	11	10	15	34	46	54	9	
	12	21	29	28	47	1	10	
	13	22	30	39	48	2	11	
	14	23	31	40	59	3	12	
	16	24	32	41	50	4	13	
	17	25	33	42	51	5	14	
	18	26	35	43	52	6	17	
	19	27	36	44	53	7	18	
	20	28	37	45		8	19	

Tabela 3 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Shakesperiano que realizaram as provas fonológicas de Segmentação (mancha laranja) durante o mês de junho.

	Mês de junho (Dias do mês)				
	7 (5ª feira)	8 (6ª feira)	14 (5ª feira)	15 (6ª feira)	21 (5ª feira)
Nº do participante	15	26	34	43	35
	16	27	36	44	51
	20	28	37	45	52
	21	29	38	46	53
	22	30	39	47	54
	23	31	40	48	
	24	32	41	49	
	25	33	42	50	

Tabela 4 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Santareno que realizaram as provas fonológicas de Classificação (mancha verde) durante o mês de abril.

	Mês de abril (Dias do mês)		
	15 (4ª feira)	22 (4ª feira)	29 (4ª feira)
Nº do participante	1	13	26
	2	14	27
	3	15	28
	4	16	29
	5	17	30
	6	18	31
	7	19	32
	8	20	33
	9	21	34
	10	22	35
	11	23	36

Tabela 5 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Santareno que realizaram as provas fonológicas de Classificação (mancha verde) e de Manipulação (mancha azul) durante o mês de maio.

Mês de maio (Dias do mês)				
Nº do participante	6 (4ª feira)	13 (4ª feira)	20 (4ª feira)	27 (4ª feira)
	38	50	2	14
	39	51	3	15
	40	52	4	16
	41	53	5	17
	42	54	6	18
	43	55	7	19
	44	56	8	20
	45	57	9	21
	46	58	10	22
	47	59	11	23
	48	60	12	24
	49	1	13	25

Tabela 6 – Mapa da distribuição dos participantes do Colégio Santareno que realizaram as provas fonológicas de Manipulação (mancha azul) e de Segmentação (mancha laranja) durante o mês de junho.

Mês de junho (Dias do mês)								
Nº do participante	3 (4ª feira)	10 (4ª feira)	17 (4ª feira)	22 (2ª feira)	23 (3ª feira)	24 (4ª feira)	25 (5ª feira)	26 (6ª feira)
	26	38	42	1	13	17	37	44
	27	39	43	2	14	26	38	50
	28	40	52	3	15	27	39	51
	29	41	53	4	16	28	40	52
	30	43	54	5	18	29	41	53
	31	44	55	6	19	30	42	60
	32	45	56	7	20	31	43	55
	33	47	57	8	21	32	45	56
	34	48	58	9	22	33	46	57

	Mês de junho (Dias do mês)							
	3 (4ª feira)	10 (4ª feira)	17 (4ª feira)	22 (2ª feira)	23 (3ª feira)	24 (4ª feira)	25 (5ª feira)	26 (6ª feira)
Nº do participante	35	49	59	10	23	34	47	58
	36	50	60	11	24	35	48	59
	37	51		12	25	36	49	54

Anexo L – Protocolo da entrevista

PROTOCOLO DA ENTREVISTA – 25.06.2015

Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade para a participação e colaboração nesta entrevista para a dissertação de mestrado, incluindo a autorização para a sua gravação.

Queria começar por pedir-lhe para falar um pouco sobre o seu percurso profissional até ao momento, por exemplo, onde é que tirou o seu curso, se começou logo a trabalhar aqui neste colégio...

Muito bem. Então, eu tirei o curso, a formação inicial, na Escola Superior de Educação, Educadores de Infância Maria Ulrich. Há muitooo tempooo... E acabei em 1995. E depois fui trabalhar como educadora e mais tarde, 8 ou 9 anos depois, tirei, porque na altura era Bacharelato, e tirei, fiz a Licenciatura com Necessidades Educativas Especiais no ISEC. Que é o vosso não é?

Sim, sim.

Muito bem. Exatamente. Foi aí que tirei.

E é a primeira vez que trabalha como coordenadora, ou já assumiu essa função noutros estabelecimentos?

Já trabalhei. Portanto, eu quando comecei a trabalhar fiz, tive um ano a fazer substituições na Santa Casa da Misericórdia de Sintra, em Algés, e depois fui trabalhar para um colégio particular na Buraca, onde trabalhei durante, mais ou menos, dez anos, como educadora, e, nessa altura, fui coordenadora. Tive um ano sem sala, mas de resto era coordenadora e com sala, pronto.

E como é ser coordenadora deste colégio?

Coordenadora deste colégio?

Dos colégios em geral.

Dos colégios em geral? Estamos a falar da coordenação pedagógica?

Sim, sim.

É muito fácil! É muito fácil ser coordenadora pedagógica. Basicamente, aqui a grande questão é ajudar as pessoas a porem em prática tudo o que sabem. Temos uma equipa fantástica de educadoras, também muito boa de auxiliares e, portanto, no fundo, eu só tento estar aqui para criar condições para elas porem em prática aquilo que sabem, ajudá-las a organizar, e depois tem a outra parte da coordenação que não será tanto pedagógica, mas que é importante e é a que eu menos gosto, que é a parte dos horários, a parte dos prazos, etc. Quer saber exatamente o que é que faço como coordenadora pedagógica?

Sim, sim, exato.

Como coordenadora pedagógica, basicamente lidero, lidero no sentido que organizo e depois não tenho que liderar obrigatoriamente, as reuniões de educadoras semanais, onde estão presentes as educadoras e as psicólogas. Uma vez por semana, estas reuniões, onde normalmente tentamos fazer uma reunião mais de crianças, onde falamos das crianças, das necessidades das crianças, algum caso que surja e que nós achemos importante falar em reunião, porque as psicólogas também estão presentes, pronto. E, na outra semana a seguir, falamos um bocadinho mais do jardim de infância em geral, as atividades que se fazem, no âmbito de que áreas, algum projeto que se esteja a desenvolver, festas, apresentações, etc.

E mudando agora um pouco de assunto, como é que surgiu a ideia de adotar um programa bilingue aqui neste colégio?

Pronto, como é que aconteceu. Este colégio, desde o início, que teve como ideia, porque quem fundou este colégio veio dos Estados Unidos com uma ideia e, portanto, sempre deu muita importância a uma segunda língua. E, então, começámos a ter no início muito Inglês, porque achamos importante. Entretanto, ao longo dos tempos, fomos nos apercebendo que uma das razões da procura deste colégio era a carga horária de Inglês e, portanto, o que eles aprendiam em Inglês. E chegamos à conclusão que era uma ferramenta importantíssima eles saírem daqui a saberem ler Inglês, falar Inglês, etc., pronto. Depois, a par e passo com isso, imensos estudos sobre desenvolvimento das crianças neste sentido...

E foi logo desenvolvido para todas as idades, ou começaram por alguma sala em específico?

Nós tínhamos inicialmente era mais...Este modelo como temos agora só começamos há um ano e meio. E foi por acaso, numa sala de quatro anos, em que sai uma auxiliar, e nós tínhamos uma Professora de Inglês a voltar de baixa. E tivemos a ideia de fazer a experiência, projeto piloto, digamos, com uma sala de 4 anos, pronto. Então, experimentamos, portanto, o modelo como nós acharíamos que ia funcionar, em que as crianças passam metade do seu tempo em contato com o Português e a restante metade com o Inglês, porque além do que nós pensamos, também fomos visitar várias escolas fora do país, Espanha, Itália, etc. E, nessa altura, experimentámos e gostámos imenso do resultado.

Nos países que visitaram para se inspirarem para este modelo como referiu, por exemplo, Espanha e Itália, como era a educação bilingue lá? Quais foram as principais ideias que trouxeram desses países?

Em relação aos países que nós visitamos, eu não visitei Itália, portanto, houve duas pessoas do jardim de infância que foram a Espanha e duas pessoas que foram a Itália. Portanto, eu vou falar mais de Espanha. Como é que funcionava lá? Funcionava com

duas educadoras na sala? Não. Era um grupo que tinha uma educadora responsável, e dividiam o grupo ao meio e, depois, metade do grupo estava com a educadora responsável da sala e a outra metade estava com a educadora de outra sala. Portanto, no fundo, havia uma responsável que, de vez em quando, não é bem de vez em quando, eles o que faziam até era metade do tempo estavam com a sua educadora e outra metade do tempo estavam com outra educadora.

E a outra educadora falava com as crianças nessa língua, ou falava noutra língua?

Era indiferente. Era sempre uma em Espanhol e outra em Inglês. Portanto, se a titular era inglesa a outra era espanhola, se a titular era espanhola a outra era inglesa. E, portanto, havia turmas com espanholas e outras com inglesas. Agora, há ali muitas coisas de um colégio que eu vi e mais parecidas com o modelo que nós temos e que eu gostei mais de ver. Portanto, no fundo, o que elas faziam era tinham sempre uma pessoa só a falar Espanhol e uma pessoa só a falar Inglês e dividiam um bocadinho por áreas, pronto. A de Inglês ficava com uma parte muito mais das artes, muito mais de Conhecimento do Mundo e a da língua nativa dos miúdos, da primeira língua dos miúdos, ficava mais com a matemática, obviamente com o Espanhol, etc. E o que eu trouxe mais de ideias ali, e que já tinha estado a ler alguns estudos, artigos, opiniões, é que efetivamente isto não baralha nada os miúdos. Porque estes miúdos começavam assim aos três anos, aos quatro anos introduziam o Francês e era giríssimo! E os miúdos gostavam imenso! Portanto, no fundo, faziam a aprendizagem do Inglês e Francês, como eu acredito, de uma forma muito global e natural. Pronto, que, no fundo, era uma forma muito global em que eles aprendiam uma canção e depois começavam a aprender as palavras, etc. Portanto, no fundo, é como eu acredito na aquisição da linguagem em português e, portanto, também nas outras línguas.

Aqui no colégio a educadora de Inglês também fica responsável pela área das Artes e do Conhecimento do Mundo e a de Português pela Matemática e pela Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Trouxeram essa ideia, por exemplo?

Exatamente. Não trouxe só essa ideia. Isso prende-se também um bocadinho com a formação das pessoas. O que acontece é que idealmente eram educadoras de infância, só que é muito difícil arranjar educadoras de infância bilingues. Portanto, o que acontece, muitas vezes, são professoras. E, portanto, a forma de trabalhar a Matemática e a Língua Portuguesa, para elas não é assim muito fácil.

Então, como é que são escolhidas as educadoras de infância de Inglês?

Basicamente, a primeira coisa que nós tentamos é: pessoas que falem Inglês muito bem. Primeiro passo é que a Diretora e Coordenadora do Inglês entreviste essas

peessoas e que reconheça que falam inglês corretamente, sem erros, com boa pronúncia, etc. E depois, entra a parte “Qual é a formação delas?”. Primeira coisa que nós gostamos é de educadoras de infância. Quando não são educadoras de infâncias o mais aproximado possível. E vemos a experiência que tiveram. Pronto, e portanto a experiência tiveram ao nível da metodologia de projeto, que nós acreditamos.

E é fácil encontrar educadoras de infância que sejam competentes na língua inglesa?

Não, é DI-FI-CÍ-LI-MO! É o pior que nós temos aqui! É o pior que temos aqui, porque não temos encontrado. Neste momento, na nossa equipa, só temos duas educadoras de infância. Portanto, é muito difícil. O resto são professoras que se têm adaptado muito bem, algumas já trabalhavam com a metodologia de trabalho de projeto.

E as educadoras de infância de Inglês são nativas ou são “só” bastante competentes na língua inglesa?

Bastante competentes no Inglês, são bilingues, são bilingues, são bilingues. Não precisamos que sejam nativas. Aliás, a experiência que nós temos tido, diz-nos que há pessoas que não são nativas, mas que falam muito bem, muito corretamente. Aqui, basicamente, a avaliação da Samantha é suficiente, ou seja, não precisamos que sejam nativas de todo, já houve essa ideia, mas não.

O facto de serem bilingues favorece a comunicação com as crianças? Como conseguem perceber as crianças que ainda não conseguem expressar-se na língua inglesa.

Exatamente, o que acontece é que pelo menos três e quatro anos, e cinco também, nós queremos que percebam as crianças. Nós queremos que as entendam, porque não queremos fugir aos outros princípios em que nós acreditamos, como a individualização, conhecer cada um como cada qual, e, portanto, implica que tenham que percebê-los. Aí ainda complica mais um bocadinho a coisa [risos].

E essas foram só as principais limitações/dificuldades, ao nível de docentes, ou também existiram outras, por exemplo, ao nível das infraestruturas, organização...?

A nível de espaço, um modelo destes e como nós estamos a fazer e acreditamos que resulta, implica muito mais espaço, a partir do momento em que nós estamos... [interrupção]...Portanto, a nível de espaço, o que é que acontece.. Nós, com este modelo, nós trabalhamos em pequenos grupos, pronto. Não nos faz sentido estar, ao mesmo tempo, a trabalhar a educadora de Português e a educadora de Inglês, e o modelo como nós o delineamos, foi que as crianças estariam sempre divididas em meio grupo, e que estariam 50% do tempo com a educadora de Português e 50% do

tempo com a educadora de Inglês. Logo, cada grupo de jardim de infância implica ter dois espaços, ou seja, nós com quatro salas, temos de ter oito espaços, o que...

E esses grupos estão sempre separados, ou há alguma altura em que se reúnem e se encontra o grupo todo?

Em teoria, o grupo está sempre separado, a não ser nos recreios, almoços, receção de manhã e saídas à tarde e lanche. Em teoria. O que acontece, muitas vezes, é que as educadoras acabam por sentir necessidade de os ter todos juntos, por alguma razão, às vezes até para fazerem um conselho de turma, às vezes para prepararem uma festa, uma apresentação, sente necessidade. E o que aconteceu foi que este modelo, nós, inicialmente, achámos que poderiam estar os dois adultos da sala a trabalhar com o mesmo nível de responsabilidade e, ao final de três/quatro meses, chegámos à conclusão, que também já nos tinha passado pela cabeça, que tem de haver um líder, que tome mais as rédeas ao nível das famílias, da responsabilidade, etc, embora o outro faça tudo e, portanto, no fundo, esse líder, de vez em quando, em algumas alturas do dia ou do ano, sente necessidade de estar com todos.

Quando referiu que existe uma educadora líder, qual é? A de Português ou a de Inglês? Isso deve-se a algumas dificuldades ao nível da colaboração e cooperação entre estas, por exemplo?

O que acontece é que nós ao início não tínhamos uma líder. E, portanto, se por um lado era bom para partilhar as responsabilidades, por outro lado não havia ninguém assumir as responsabilidades. Isto é natural no ser humano. E, portanto, nós acabamos por optar por uma pessoa líder, ao nível da organização, o que não implica que trabalhe mais do que a outra. E, portanto, é confortável para quem é líder, porque, no fundo, sente-se muito mais responsável por fazer as coisas todas, sem que a outra não concorde, tal como a outra que é liderada, sente-se muito mais confortável, também, porque sabe exatamente o seu lugar. Ou seja, no fundo, há sempre um líder. E, como esse líder não estava escolhido, no fundo, as pessoas não sabiam bem os seus papéis e é sempre mais difícil. Assim, cada um sabendo o seu papel, torna-se mais fácil. O que eu disse foi que não tem que ser obrigatório, nem uma, nem outra, nem a de Português, nem a de Inglês, tem haver com as características delas, também, não é. Por exemplo, aqui, nós estamos a falar de uma sala de jardim-de-infância. Portanto, é muito difícil dar liderança a uma professora que tenha pouca noção do que é um jardim de infância, que não seja educadora de infância, não é? Estou a dizer que não seja educadora, se calhar uma professora tem essa noção, mas se não tiver é muito mais difícil. E aqui, naturalmente, fomos dando a liderança a pessoas que trabalham neste colégio há muito tempo, para nunca esquecermos o nosso modelo pedagógico.

E nesse caso são as educadoras de Português?

Têm sido mais as de Português. Mas, aconteceu-nos numa sala, em que a de Inglês era educadora de infância, conhece muito bem esta metodologia e a educadora de Português estava grávida e pronta para ser substituída, portanto a líder ficou a de Inglês. Portanto, não há aqui uma obrigatoriedade, tem um pouco haver com a circunstância na altura, com as circunstâncias.

E como é que foram definidos os grupos A e B? Quais foram os critérios utilizados?

Os grupos A e B há muito tempo que acontecem neste colégio, porque já tínhamos o Inglês todos os dias. São definidos pelas educadoras. Nós tentamos que sejam grupos equilibrados. Muitas vezes não são porque nós não conhecemos os miúdos, portanto o que é que fazemos, dividimos as raparigas ao meio, os rapazes ao meio, os de janeiro ao meio, os de fevereiro ao meio, tentamos equilibrar ao máximo. E depois, conforme elas os vão conhecendo, há dois miúdos, por exemplo, que são muito conflituosos um com o outro, um no grupo A e um no grupo B, há dois miúdos que se distraem muito, fazemos isto. Mas, é feito pelas educadoras.

E esses grupos são utilizados também, por exemplo, para as sessões de Educação Física e de Música?

São sempre utilizados os mesmos grupos, desde o início nós temos estes grupos feitos para as aulas de educação física e para as aulas de música e utilizamos esses grupos também para os trabalhos de Português e Inglês. Portanto, no fundo, há um grupo A e um grupo B, que está sempre ou com a educadora de Português, ou com a de Inglês, ou com a professora de Música, ou com o professor de Educação Física.

E, quando implementaram este programa neste colégio, quais foram as principais alterações a nível interno (docentes) que tiveram que realizar?

As principais alterações e até um bocadinho mais complicado foi a forma como nós fizemos isto: foi por dentro de uma sala, uma educadora de Português e uma educadora de Inglês, portanto, aumentámos os custos, portanto, este foi a maior dificuldade que nós tivemos.

E está uma educadora de Inglês e uma educadora de Português o dia todo com as crianças?

Uma educadora de Inglês e uma educadora de Português o dia todo na sala, por isso, ao nível de custos, aumenta imenso, porque, normalmente, as salas tinham uma educadora e uma auxiliar. Portanto, a principal alteração foi essa. Além de aumentar a nível de custos, a carga horária das educadoras é menor do que a das auxiliares, portanto, ficámos com menos pessoas em certas alturas do dia, principalmente no início e no final do dia.

E têm auxiliares de educação na mesma?

Nós mantemos as auxiliares de educação fora das salas, ou seja, uma auxiliar para cada duas salas e uma outra para todas as salas. A nossa ideia, é que elas trabalhem com as crianças, porque nós trabalhamos com pequenos grupos, mas muitas vezes estão fora da sala para dar apoio mais logístico.

E quais foram as principais vantagens que verificaram, na aprendizagem das crianças, relativamente a este programa?

É assim, na aprendizagem das crianças ainda é um bocadinho difícil de dizer, porque este modelo ainda é recente, não é. Pronto, agora, ao nível emocional, social e pessoal, quer dizer, não temos uma única dúvida de que, a adaptação deles a outra língua, etc.. depois achamos que é super importante, também, depois no futuro, quando começam com o Inglês, etc, e com outras disciplinas, achamos que é super importante eles já levarem isto com naturalidade. Basicamente, o que nós acreditamos, aqui, e que tem resultado e que já temos provas disso, é o facto de estar incluído no dia a dia deles, de uma forma muito natural, faz com que isto passe a ser parte integrante da vida deles e deixe de ser uma disciplina e, portanto, torna-se muito natural, é muito melhor.

Referiu que notou benefícios ao nível emocional, social e pessoal. Pode especificar melhor, por favor?

Esta parte aqui é um bocadinho, a parte de os ajudar, muitas estão com pessoas que só falam outra língua. Portanto, no fundo, ajudá-los a esforçarem-se, também, para transmitirem as suas ideias e resolverem os seus problemas. Acontece que muitas vezes os adultos acabam por resolver os problemas pelas crianças não é? E aqui, neste caso, não é possível não é? Os miúdos tentam imenso, são muito mais resistentes. E, portanto, naturalmente nós impomos uma “barreira”, mas que é uma “barreira” que não é má e que eles tentam transpô-la diariamente e, portanto, ajuda-os imenso. E mais, ajuda-os entre eles. Quando há um que não percebe, há outro que o vai ajudar. Quando há um que não consegue transmitir, há outro que vai tentar explicar. E, de repente, estão companheiros uns dos outros.

E considera que pode, futuramente, vir a ser negativo as crianças misturarem, por exemplo, na mesma frase, palavras nas duas línguas?

Não. Não. Não. Nós não temos grandes provas não é, porque isto começou há pouco. Mas eu não acredito que eles venham a baralhar. Eu acredito, como eles são muito pequeninos, que não desenvolvam... se tivessem só com o português desenvolviam algumas competências logo, se calhar não desenvolvem se estão a aprender o inglês ao mesmo tempo. O que eu acredito é que, quando desenvolvem, desenvolvem bem

as duas. Pronto. É o que eu acredito profundamente mesmo. E é o que tenho visto que está a acontecer.

Nessa medida e num aspeto mais específico, notou que a aquisição simultânea de duas línguas poderá influenciar, negativamente, as competências de Consciência Fonológicas das crianças na sua língua materna?

Ao contrário de muitos estudos que têm sido feitos e de muito que nos disseram, não é de todo, não está de todo relacionado. Inclusivamente, aconteceu-nos este ano, ter numa sala de 5 anos, muitas crianças a falarem mal e a terem dificuldades em tarefas de consciência fonológica, como não nos acontecia há muito tempo, e a evolução deles foi fantástica como não via em outros anos, ou seja, já tive salas de 4 e 5 anos, com muitas crianças com dificuldades na linguagem, a terem apoio da Terapia da Fala, e que não tiveram a evolução que, este ano, algumas crianças de uma sala que temos de 5 anos teve.

O que diziam especificamente esses estudos e essas pessoas?

Diziam que eles se atrasavam. Falei com Terapeutas da Fala, que eles se atrasavam e que a Consciência Fonológica era muito mais difícil de trabalhar, etc. E a conclusão que eu cheguei e sem ter provas disso aqui agora, foi que, feitos testes no final do ano, Testes Pré-Escolar, estes dois grupos, que são só dois grupos, serve para o que serve, mas são cinquenta e tal crianças, não estão atrasadas comparativamente aos grupos do ano passado, ou de há dois anos. Portanto, é muito difícil de acreditar que isto os atrasou. Ou então eles eram muito mais competentes e estão ao mesmo nível? O que eu vejo é que os Testes Pré-Escolar que temos feito aos miúdos, este ano os resultados são tão bons ou melhores que o ano passado que não eram bilingues nem há dois anos. Portanto, não consigo reconhecer que tenha promovido atrasos.

Como é que no início do ano, as educadoras de Inglês começam por familiarizar as crianças com esta rotina, ou seja, com o Inglês?

Naturalmente a falar Inglês com elas. Exatamente como nós falamos com um bebé. Quando um bebé nasce, não sabe falar. E nós dizemos, “Vamos mudar a fralda”, naturalmente, não podemos fazer de outra maneira. Exatamente da mesma maneira. Nós temos sempre que pensar que quando uma criança não tem Inglês nenhum e começamos a falar inglês com ela, temos que pensar exatamente como nós fazemos com um bebé. Ou quando nós dizemos a uma criança de um ano “Vamos fazer uma roda meninos”, eles se calhar não sabem falar, não é? Mas já compreendem e começam a cumprir. Nós falamos com eles desde pequeninos. Uma criança quando nasce não sabe se vai falar Português, Inglês, Chinês, Francês, Italiano.. Agora, as mães começam a falar com elas de alguma forma, eles vão ouvindo, vão

interiorizando e vão reproduzindo. Primeiro por imitação, exatamente como o desenvolvimento da linguagem, da língua materna.

Por isso, na sua opinião, esses aspetos levam a que seja importante a aquisição de uma segunda língua o mais cedo possível?

Exatamente! Eles estão perfeitamente aptos para isso!

Voltando ao planeamento da educação bilingue, quem é que esteve envolvido neste processo?

Foram as Coordenadoras Pedagógicas do jardim de infância daqui, que, no fundo, sou eu e a Ana Galvão de Belém, e a Diretora Pedagógica, Marta Villarinho Pereira.

E como é que decidiram quem é que iria visitar os colégios a Espanha e Itália, por exemplo?

Pegámos nas Coordenadoras Pedagógicas de jardim de infância e fomos com a Diretora Pedagógica. Portanto, fomos nós, mais as ideias que nós tínhamos. Fomos, depois a Ana e eu como Coordenadoras Pedagógicas de jardim de infância, discutimos, discutimos, discutimos, discutimos, discutimos, lemos aqui, lemos acolí, ouvimos uma opinião, visitámos mais um ou outro colégio. Porque eu foquei-me um bocadinho neste que disse, mas nós vimos outros colégios bilingues lá, pronto. Mas, o que nós gostamos mais e que vimos miúdos mais felizes e que nos pareciam que falavam...porque nós depois falámos com eles em inglês, e os que nos respondiam era deste colégio.

E o vosso programa sofreu alguma influência dos programas nos Estados Unidos, uma vez que este conceito de “ensino bilingue” surgiu lá?

É assim. Nós não fomos buscar um modelo e nem fomos a uma linha de Estados Unidos ou França, ou o que quer que seja, não fomos. Basicamente, nós pegámos no nosso modelo, na forma nossa de trabalhar, de forma natural, porque nós quando trabalhamos por projetos, também para as outras áreas, é uma forma igual a esta não é, em que nós envolvemos, no fundo, no dia a dia, na Matemática, na Hora do Conto, nas Apresentações, envolvemos esse projeto. No nosso dia a dia, pegámos nisso e com o que fomos vendo, construímos qualquer coisa, e que temos vindo a aferir.

Falou há bocado relativamente às famílias. Aqui no Colégio, as famílias têm algumas particularidades, por exemplo, em termos socioeconômicos, culturais...?

A nível socioeconómico, obviamente que tem que ser médio/alto, porque estamos a falar de um colégio particular que não é barato, não é? Pronto, aliás, ele é barato para o que oferece, oferece é muita coisa, portanto os custos são elevados. Portanto, obviamente que não temos pessoas do nível socioeconómico baixo, pronto. De

qualquer forma, em qualquer nível socioeconómico, acredito que há famílias muito mais funcionais do que outras, há famílias muito mais tradicionais do que outras, pronto.

E como é que as famílias vêm este modelo pedagógico, incluindo a educação bilingue?

As famílias deste colégio adoram este modelo pedagógico. Aliás, muitas já nos procuravam por causa disto e foi para elas uma mais valia a adoção do modelo totalmente bilingue no jardim de infância. E, a partir de agora, ainda temos mais famílias a procurarem-nos e começamos a ter mais estrangeiros neste momento.

Então considera que o facto do colégio fornecer uma educação bilingue é um fator preponderante para a inscrição das crianças neste?

Cem por cento. Tenho a certeza absoluta. Aliás, em todas as entrevistas que eu faço, quando vêm visitar o colégio, muita gente me diz que viu o modelo e que acredita no modelo. Acho que o nosso modelo pedagógico, por trabalho de projeto, etc, e pouco tradicional também é muito importante, mas todos referem o facto de ser bilingue.

As educadoras de Inglês podem falar com as crianças em Português, também, ou há alguma restrição?

Não podem falar com as crianças em Português! As educadoras de Português só podem falar em Português e as educadoras de Inglês só podem falar em Inglês. As crianças podem e sabem que elas percebem Português. Aliás, isso é uma das características que nós queremos manter aqui nesta escola que é: como são crianças muito pequenas, queremos que as educadoras que estão com eles percebam o que eles dizem, porque muitas vezes não se conseguem exprimir em Inglês, ainda.

Mas conseguem compreender o que as educadoras de Inglês lhes querem transmitir?

Conseguem sempre compreender perfeitamente o que as educadoras querem transmitir e elas só falam Inglês e não tivemos qualquer problema por causa disso. Se as educadoras virem que as crianças não estão a entender a mensagem, utilizam, normalmente, gestos, imagens ou exemplos práticos.

E com os pais também?

Com os pais as educadoras só falam Inglês dentro da escola, nos corredores e nas salas, porque está previsto que toda a equipa de Inglês só fale Inglês. Mas, se algum pai tiver alguma limitação ao nível da língua inglesa, à porta fechada, em reunião, elas podem falar Português.

E relativamente ao 1º e 2º Ciclos, também é fornecido um ensino bilingue, em que o Inglês é transversal? Ou é uma disciplina independente, por exemplo?

Nós começámos por, neste momento, começámos isto há pouco tempo, e agora vamos, todos os anos, alterar o currículo de Inglês do 1º Ciclo. Porque, no fundo, as

crianças que vão entrar para o próximo ano, tiveram um ano de ensino bilingue, as que entram para o outro ano têm dois anos e, portanto, vão haver alterações ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, vão haver aqui alterações. De qualquer das formas, o modelo do primeiro ao quarto ano são aulas tradicionais digamos de Inglês, pelo menos, uma por dia, e, portanto, vão ser aulas em que é dado um programa, mas ainda muito na base das histórias, das canções, pontos de interesse das crianças. Portanto, nós não queremos ter aulas, porque não temos aulas tradicionais em disciplina nenhuma. Para além disso, têm Educação Física em Inglês, têm Música em Inglês, pronto.

E as crianças da educação pré-escolar também?

As crianças do pré-escolar também têm as duas aulas de Educação Física, por semana, e a aula de Educação Musical, que é só uma por semana, em Inglês, onde é introduzido algum vocabulário e onde é falado Inglês, pronto. E, no 1º Ciclo acontece também. Artes, Música e Educação Física são em Inglês, mais uma aula formal de Inglês. No fundo, o que acontece é que temos uma equipa tão grande, que todo o ambiente nós tentamos que seja recreio, extracurriculares, etc, seja com Inglês. Portanto, toda a equipa fala em Inglês durante o dia com eles e a equipa de Português fala em Português. Isto no 1º Ciclo. No 2º Ciclo, a nossa ideia é voltar a ter mais Inglês. Portanto, neste momento, além das aulas de Inglês, Educação Física, Artes e Música, que não é Artes, é AV ou EV, Educação Visual e Tecnológica, já têm também Ciências em Inglês. Poderão também vir a ter Matemática ou não. Português mantém-se em Português, a História e Geografia, porque aliás a História de Portugal mantém-se em Português, é possível que a Matemática um dia venha a ser, para já não é de certeza, mas pode ser que sim. Ciências já é. Já agora deixe-me dizer uma coisa que também é interessante. No 1º Ciclo, as crianças têm uma Professora titular e têm uma Professora de Inglês. E nós, sempre que há possibilidade, o Estudo do Meio é feito pela Professora de Inglês, ou seja, a Professora de Português dá Português e Matemática e depois, quando são assuntos como no 4º ano História de Portugal, é dado nesse período pela Professora de Português, mas, por exemplo, também no 4º ano, no início é o espaço, o sistema solar, é dado pela Professora de Inglês, pronto. Foi também uma mudança que nós fizemos.

Conhece outras escolas em Portugal que trabalhem da mesma forma, ou seja, que proporcionam uma educação bilingue, na qual existem duas educadoras por sala?

Não conheço outras escolas em Portugal que trabalhem da mesma forma. Não. Exatamente assim, não. Não. Há uma escola muito parecida que é a escola Queen Elizabeth's School, mas que eu ainda não fui visitar.

Mas tem no jardim de infância uma educadora de inglês e uma educadora de português?

Tinham-me dito que não, mas depois disseram-me que tinham lá duas Mrs na sala. E, portanto, eu acho que é. Mas, confesso-lhe que ainda não fui lá visitar. A única escola que eu acho que é possível que esteja a fazer qualquer coisa semelhante, mas que eu ainda não fui visitar e que gostava de ir rapidamente é o Queen Elizabeth's School.

E porque é que escolheram a língua inglesa e não outra língua?

Pronto, basicamente quem trouxe esta ideia foi...eu quando entrei aqui, isto já era o inglês não é? Portanto, quem trouxe esta ideia foi a Bárbara, trouxe uma ideia dos Estados Unidos e que acredita muito nos Estados Unidos, na forma de se pensar e de se trabalhar. Estados Unidos – Inglês e que achamos que é uma língua muito mais global é que, no fundo, é mais o que os miúdos precisam de aprender, se calhar.

Por último, se alguém pretendesse implementar este programa no seu colégio, que conselhos daria?

Ahhhh... ahhhh... que conselhos daria... muito bem... Olhe, daria um conselho de: ham, é assim isto é muito difícil, porque, basicamente, daria o conselho de fazer como estamos a fazer, porque resulta. E perguntou-me quais são as limitações. Por isso, as limitações são espaço. Portanto, os conselhos que daria era ter tudo muito bem organizado, se isto já é difícil com muitas educadoras e com uma educadora, com duas ainda é mais. E eu sou muito apologista de tudo muito organizado, para depois nós pudermos flexibilizar de acordo com as coisas que estão organizadas. Portanto, horários organizados, espaços organizados, para as pessoas saberem onde é que se podem mexer. Porque se as pessoas souberem aonde é que se podem mexer, a que horários se podem mexer, e com quem se podem mexer, têm a capacidade de flexibilizar muito mais. Pronto, para mim, acho que é um bocadinho organização, planeamentos e definir metas, o que é que se pretende, o que se pretende que eles atinjam com este modelo, isso é essencial.

E essas metas são definidas para cada língua?

Exatamente. Eu acho que sim. Em cada língua fazer a divisão. Porque no fundo...Não é bem em cada língua, em cada área. Na área da Matemática, são estes os objetivos. Na área da Linguagem são estes os objetivos, Língua Portuguesa são estes os objetivos, Língua Inglesa são estes os objetivos, Abordagem à Escrita são estes os objetivos. Estamos a falar de um pré-escolar. Portanto, no fundo, é pegar em todas as áreas, definir muito bem as metas e onde é que vamos introduzir a língua inglesa aí?

Definem esses objetivos logo no início do ano, ou como são construídos?

Nós fazemos sempre os objetivos, nunca fazemos no início do ano, fazemos sempre ao final de um mês, para conhecermos melhor o grupo. Portanto, começamos as aulas

no início de setembro, fazemos no final de setembro / início de outubro e depois costumamos reformular em janeiro. Pronto, e todos os anos olhamos para estes objetivos e altera-se, por duas razões: primeiro, grupos diferentes e as educadoras já os conhecem e em segundo lugar, porque as necessidades dos miúdos neste mundo em que nós estamos estão sempre a ser alteradas.

Falou-me da organização. Por exemplo, no recreio, há alguma critério para garantir que estejam sempre educadoras de inglês e educadoras de português a vigiarem as crianças?

Nós tentamos que sim. No fundo, o que acontece...As educadoras só saem de cena à hora de almoço delas e nós tentamos, sempre, que do grupo de educadoras, que, no fundo, em quatro salas, são oito, estejam quatro, em que dessas quatro, estejam duas inglesas e duas portuguesas, para que estejam sempre a contar com pessoas que falem Português e Inglês.

Queria só perguntar se gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante e que queira referir relativamente ao ensino bilingue neste colégio?

Não. Se algum dia tiver filhos, venham para aqui para este colégio, para que a crianças sejam bilingues, que é bom de certeza [risos].

Obrigada!!! [risos].

Anexo M – Dicionário de categorias

Quadro 1 – Dicionário de Categorias.

Tema	(Sub)categoria		Definição	Exemplos de UR
1. Entrevistada	1.1. Formação de base		Inclui Bacharelato e Curso de Complemento em Educação de Infância na especialidade de NEE.	«depois, tirei, porque na altura era Bacharelato, e tirei, fiz a Licenciatura com Necessidades Educativas Especiais no ISEC.» [linha_4] (*)
	1.2. Percurso Profissional		Agrega dois tipos de percurso: como Educadora de Infância e Coordenadora Pedagógica da EPE (atual função no colégio).	«depois fui trabalhar para um colégio particular na Buraca, onde trabalhei durante, mais ou menos, dez anos, como educadora, e, nessa altura, fui coordenadora» [l8]
2. Caracterização do programa bilingue	2.1. Vantagens para o desenvolvimento das crianças	2.1.1. Ao nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico	O programa bilingue contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (inclui as competências de consciência fonológica) São contributos reconhecidos por vários autores (e.g. Bialystok, 2001; Kersten et al., 2010).	«já tive salas de 4 e 5 anos, com muitas crianças com dificuldades na linguagem, a terem apoio da Terapia da Fala, e que não tiveram a evolução que, este ano, algumas crianças de uma sala que temos de 5 anos teve» [l61]
		2.1.2. Ao nível da socialização	A barreira linguística imposta leva a que as crianças, além de desenvolverem um sentido de entreajuda, melhorem a sua competência de resiliência (García & Baker, 2007).	«Quando há um que não percebe, há outro que o vai ajudar.» [l57]
	2.2. Organização da equipa educativa	2.2.1. Educadoras de infância coordenadas por uma “líder”	Gestão do tempo (50%-50%) pelas duas educadoras de infância e maiores responsabilidades depositadas numa, a “líder” (e.g. Baker, 2011; Kersten et al., 2010)	«Ou seja, no fundo, há sempre um líder» [l41]
		2.2.2. Auxiliares de educação ausentes da sala de atividades	Alterações ao nível do trabalho realizado pelas assietentes operacionais: não permanecem na sala de atividades.	«Nós mantemos as auxiliares de educação fora das salas» [l53]
	2.3. Gestão curricular e pedagógica	2.3.1. Interação adulto-criança(s); adulto-adulto em Inglês	A interação é realizada de forma natural e apenas na LE e apoia-se em gestos e exemplos sempre que necessário (e.g. Kersten et al., 2010; Dalton-Puffer & Smit, 2007).	«Não podem falar com as crianças em português!» [l82]
		2.3.2. Trabalho de projeto	As educadoras de Inglês apostam, principalmente, em atividades relacionadas	«E, portanto, a forma de trabalhar a matemática e a língua portuguesa,

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR
		com as área das Expressões e do Conhecimento do Mundo, seguindo, igualmente, a metodologia de trabalho de projeto do colégio (cf. Antão, 2014).	para elas não é assim muito fácil.» [I27]
	2.3.3. Trabalho em pequeno grupo	Existência de dois grupos utilizados para as atividades na sala e para as sessões de Música e Educação Física: o grupo A e o grupo B.	«há um grupo A e um grupo B, que está sempre ou com a educadora de português, ou com a de inglês, ou com a Professora de Música, ou com o Professor de Educação Física.» !» [I47]
2.4. Exigências de implementação	2.4.1. Espaços e infra-estruturas adequados	Implica a existência de dois espaços para cada sala, dado que as educadoras de infância não trabalham, simultaneamente, no mesmo espaço.	«cada grupo de jardim de infância implica ter dois espaços, ou seja, nós com quatro salas, temos que ter oito espaços» [I37]
	2.4.2 Custos elevados	A existência de educadoras de infância para um mesmo grupo, implica, naturalmente, mais custos (c.f. Kersten et al., 2010).	«Uma educadora de inglês e uma educadora de português o dia todo na sala, por isso, ao nível de custos, aumenta imenso, porque, normalmente, as salas tinham uma educadora e uma auxiliar.» [I51]
	2.4.3 Educadores de Infância competentes no Inglês	Dificuldade em encontrar pessoas com os dois requisitos necessários: formação base de educadora de infância e boa competência no Inglês.	«É o pior que temos aqui, porque não temos encontrado» [I31]
2.5. Experiência inovadora em Portugal		Inexistência, em Portugal, de outros colégios com este modelo pedagógico (inclui programa bilingue) na EPE.	«Não conheço outras escolas em Portugal que trabalhem da mesma forma» [I92]
2.6. Influências	2.6.1. Contributos provenientes de outros profissionais	Reúne opiniões tanto positivas como negativas de profissionais e autores ligados à educação e ao desenvolvimento das crianças.	«Falei com Terapeutas da Fala, que eles se atrasavam e que a Consciência Fonológica era muito mais difícil de trabalhar, etc» [I63]
	2.6.2. Experiências desenvolvidas noutros países	Inclui o modo como funcionam alguns programas bilingues em Espanha e Itália, bem como as principais ideias trazidas a partir dessas observações e experiências.	«o que elas faziam era tinham sempre uma pessoa só a falar espanhol e uma pessoa só a falar inglês» [I25]
2.7. Implementação progressiva		Teve início apenas numa sala com crianças de 4 anos de idade, tendo sido,	«E foi por acaso, numa sala de quatro anos, em que sai uma auxiliar...»

Tema	(Sub)categoria	Definição	Exemplos de UR
3. Famílias das crianças	3.1 Nível socioeconómico elevado	progressivamente, alargado às restantes salas. De nível médio-alto, aspeto expectável dada a natureza privada do colégio e seus elevados custos.	tínhamos uma Professora de Inglês a voltar de baixa» [I21] «Não conheço outras escolas em Portugal que trabalhem da mesma forma» [I92]
	3.2. Boa adesão ao modelo pedagógico	As famílias são motivadas a inscrever os filhos pelo modelo pedagógico do mesmo, em particular pelo programa bilingue	«mas todos [os pais] referem o facto de ser bilingue.» [I80]

(*) identificação da linha do documento em MAXQDA de onde foi extraída a UR.

ANEXO N – Testes de normalidade

Tabela 1 - Testes de normalidade.

Colégio		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estat.	gl	Sig.	Statistic	df	Sig.
CSI	CSp	,195	54	,000	,888	54	,000
	CSn	,178	60	,000	,890	60	,000
CFI	CSp	,164	54	,001	,942	54	,011
	CSn	,210	60	,000	,862	60	,000
SSI	CSp	,140	54	,010	,948	54	,021
	CSn	,136	60	,008	,960	60	,049
SFI	CSp	,424	54	,000	,593	54	,000
	CSn	,495	60	,000	,309	60	,000
AS	CSp	,270	54	,000	,786	54	,000
	CSn	,284	60	,000	,776	60	,000
AF	CSp	,502	54	,000	,434	54	,000
	CSn	,517	60	,000	,383	60	,000

a. Correção de significância Lilliefors.

