

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

*A Abordagem da Leitura e da Escrita na  
Educação Pré-escolar.*

*- Das concepções às práticas e das práticas às  
concepções.*

---

Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por **Carla Sónia Ferreira Alves**

Sob Orientação da **Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva**

Setembro 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

**A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar.  
Das conceções às práticas e das práticas às conceções.**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Carla Sónia Ferreira Alves

Porto



Aos meus três filhos: Renato, Afonso e Beatriz.

Ao Renato e à Beatriz, pelo tempo que não lhes dediquei.

Ao Afonso porque, mesmo não estando entre nós, tem sido o anjo da guarda que nos protege e alenta nos momentos mais difíceis.

## RESUMO

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, formação de professores, supervisão pedagógica, profissionalidade docente, abordagem da leitura e da escrita.

Sendo a sociedade em que vivemos cada vez mais complexa, é sob este paradigma de complexidade que devemos olhar, hoje, a escola e analisar o seu papel e o papel dos agentes educativos que nela trabalham.

É fundamental que a escola, assumindo a sua função socializadora e educadora, forme profissionais de educação que sejam capazes de proporcionar e garantir aos seus alunos os instrumentos essenciais para a aprendizagem: os conhecimentos, as atitudes e as competências indispensáveis para que estes possam conjugar as condições essenciais de forma a que, também eles, compreendam a complexidade do mundo que os rodeia.

As múltiplas investigações realizadas no âmbito da educação e a experiência de várias décadas de formação de professores no nosso país evidenciam que a formação não se pode limitar apenas a uma dimensão académica, mas deve integrar cada vez mais uma componente prática e reflexiva, o que promoverá o reconhecimento e a identificação dos principais caminhos a seguir na prática profissional. É importante que se recorra a processos de formação que encarem o conhecimento como algo que se vai construindo e reconstruindo, mediante a ação individual e coletiva dos indivíduos.

Vários estudos têm demonstrado o papel e a influência dos contextos e dos ambientes em que as crianças estão inseridas sobre os seus conhecimentos no âmbito da linguagem oral e da escrita e sobre a emergência dos mesmos. As práticas formais e informais, desenvolvidas pelos educadores de infância, nesta área têm subjacentes diversas conceções acerca do papel dos educadores, bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na elaboração desta investigação, a recolha de dados decorreu no âmbito das atividades de formação e de supervisão referentes à unidade curricular de prática pedagógica do 1º ano do mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo 2010/2011, tendo como participantes dez

formandos futuros educadores de infância e quatro educadoras cooperantes. Como instrumentos específicos para recolha de dados, utilizou-se o inquérito por questionário, aplicado aos formandos e aos educadores cooperantes e a observação e análise dos portefólios reflexivos de estágio construídos ao longo do ano letivo, apoiada por uma grelha de observação e um guião de entrevista semiestruturada aplicada aos formandos no momento de observação e análise dos seus portefólios.

Os resultados apontam para a influência quer dos supervisores das instituições cooperantes, quer dos próprios contextos de ação onde os formandos iniciaram a sua prática pedagógica ao nível do desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção no âmbito da abordagem da leitura e da escrita, a partir do recurso a estratégias de formação e supervisão de forma reflexiva e institucional.

De uma forma geral, o estudo reforça a importância de contextos que estimulem a formação de profissionais reflexivos e críticos, demonstrando o papel das estratégias de supervisão e a centração na reflexão sobre as práticas em situação.

## **ABSTRACT**

**Keywords:** preschool education, teacher training, pedagogical supervision, teaching abilities, approaching reading and writing.

Having the awareness that our society is more and more complex, we should, regarding this complexity, look at and observe the school and thoroughly analyze its role and the one of the teachers who work in it.

In itself, the school has a social and educational function; therefore, it is crucial to train education professionals who will be willing and able to assure the best learning instruments for their students, the most suitable attitudes and the indispensable skills so that these students can acquire the necessary conditions that will lead themselves to better understand the complexity of their surrounding world.

The different kinds of research projects done regarding education and the background experience of teacher training in our country show that teacher training shouldn't just have an academic dimension. Teacher training should integrate a more practical and reflexive component, which, in its way, will promote the recognition and

identification of the main patterns to follow in a teacher's practical context. It is of the utmost importance that the training process faces knowledge as a continuing area that is progressively built, rebuilt, reshaped through individual and group action.

Several studies have shown the importance of contexts and environments and the close relationship between these both. Children are very susceptible to context / environment which will have an impact on their knowledge and ultimately on their reading and writing skills. The formal and informal practices of early childhood educators are closely linked to the conceptions and concepts about educators, as well as specifically linked to the teaching/learning process.

The data collection was forfeited in the context of the training and supervision activities, referring to the discipline of pedagogical practice of the fourth year of the masters degree in preschool teaching, in *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, year of - 2010/2011, having participated ten trainees (next to be preschool educators) and four experienced preschool trainers. The instruments used in order to collect the data were the questionnaire (applied to the ones referred above), the observation and analysis of reflexive portfolios written throughout the training year, an observation grid system and a semi-structured interview applied to the trainees in the observation and analysis moments regarding their portfolios.

The results tend to show that there is a clear influence of several elements in the trainees' pedagogical practice, such as: the supervisors actions, the different action contexts, the different institutions where the trainees were trained – these elements clearly had an impact on the trainees' critical and reflexive skills.

In the overall, this study reinstates the importance of the contexts that stimulate the training of reflexive and critical professionals, showing also the part of the supervising strategies and the part of reflecting inwards and towards action research.

# AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o apoio e pelo amor incondicional desde sempre.

Ao Renato e à Beatriz pelos beijos e respostas apressadas nos momentos de mais trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Vieira, pela sua constante disponibilidade, pelo encorajamento nos momentos difíceis e por acreditar que, apesar das adversidades, eu seria capaz de concretizar este estudo.

À Professora Doutora Clara Craveiro pela sua disponibilidade.

A todos os alunos, futuros educadores de infância, que se disponibilizaram a participar neste estudo, sem os quais o mesmo não se teria concretizado.

A todas as educadoras cooperantes que se disponibilizaram a participar neste estudo, sem as quais o mesmo não se teria concretizado.

À Sónia e à Céu pelo seu olhar positivo no futuro, pelas palavras de esperança e encorajamento, pelos momentos e experiências que partilhamos e pela verdadeira amizade que construímos.

À Vera e à Rosália pelo ombro amigo, pelos momentos de desabafo, pelo apoio e, sobretudo, pelas suas palavras sábias nos momentos de difíceis decisões.

À Elsa e à Patrícia pela ajuda e disponibilidade e a todos os que não estão aqui nomeados, mas que de uma forma direta ou indireta colaboraram na concretização deste estudo.

# SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO .....	- 1 -
2 -FUNDAMENTAÇÃO. RAZÃO DE SER E OBJETIVOS .....	- 5 -
3 - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 8 -
3.1 - Ser educador/professor – Os novos desafios da profissionalidade docente. ....	- 8 -
3.1.1– Ser educador/professor no século XXI – A profissionalidade docente.....	- 9 -
3.1.1.1 – Caracterizadores da profissionalidade docente .....	- 11 -
3.1.2 – Perfil de competências do educador de infância/professor do ensino básico e secundário .....	- 24 -
3.1.2.1 – Definição do conceito de competência .....	- 27 -
3.1.2.2 – As dez novas competências para ensinar .....	- 28 -
3.1.2.3 – O perfil de competências do educador de infância .....	- 30 -
3.2 - A formação de educadores de infância/ professores e a supervisão da formação.....	- 34 -
3.2.1 – A formação de professores – Sustentabilidade dos processos de formação -	35 -
3.2.1.1 – Principais concepções e modelos de formação na formação inicial de educadores/professores .....	- 37 -
3.2.1.2 – A formação dos educadores de infância à luz dos modelos curriculares... -	44 -
3.2.1.2.1 - Modelo Curricular High-Scope.....	- 45 -
3.2.1.2.2 - Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	- 46 -
3.2.1.2.3 - Modelo Reggio Emília.....	- 48 -
3.2.1.2.4 -Modelo da Pedagogia de Projeto.....	- 48 -
3.2.2 – A Supervisão da formação de educadores/professores .....	- 50 -
3.2.2.1 – O conceito de supervisão pedagógica .....	- 50 -
3.2.2.2 – Os diferentes modelos e abordagens da supervisão .....	- 54 -
3.2.2.2.1 - Modelo Clínico.....	- 55 -



3.2.2.2.2 - Modelo Ecológico.....	- 61 -
3.2.2.3 – As funções da supervisão.....	- 62 -
3.2.2.4 – O papel do supervisor – A relação supervisiva no processo de supervisão.....	- 63 -
3. 2.2.5 - Os princípios reguladores da formação de educadores/professores e a supervisão pedagógica.....	- 66 -
3.3 - A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.....	- 69 -
3.3.1 – A aquisição da leitura e da escrita.....	- 69 -
3.3.1.1 – A pedagogia de projeto e a organização do espaço e dos materiais na promoção da leitura e da escrita.....	- 75 -
3.3.1.2 – O educador enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita.....	- 77 -
3.3.1.3 – As concepções dos educadores acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.....	- 79 -
3.3.1.4 – O papel da linguagem na aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar.....	- 80 -
3.3.1.5 – As metas de aprendizagem.....	- 81 -
3.3.1.5.1 - As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.....	- 85 -
3.3.1.5.2 - As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar na área da linguagem oral e abordagem à escrita.....	- 87 -
4 – Metodologia de investigação.....	- 97 -
4.1 – Opções metodológicas.....	- 97 -
4.2 – Instrumentos.....	- 100 -
4.3 – Contextualização institucional e funcional – a unidade curricular de iniciação à prática pedagógica (estágio).....	- 104 -
4.4 – Estratégias formativas.....	- 108 -
4.4.1 – Estratégias formativas para os alunos, futuros educadores.....	- 108 -

4.4.2 – Os portefólios reflexivos.....	- 109 -
4.5 – Estratégia de investigação.....	- 110 -
4.6 – Triangulação dos dados.....	- 111 -
4.7 – Contrato de participação na investigação.....	- 112 -
4.8 – Caracterização da amostra.....	- 112 -
5 - Descrição e análise dos resultados.....	-113 -
5.1 – Perfil dos alunos, futuros educadores, e das educadoras cooperantes.....	- 113 -
5.2 – Formação no âmbito da leitura e da escrita.....	- 114 -
5.3 – Projeto pedagógico.....	- 116 -
5.4 – Concepções dos alunos, futuros educadores, e das educadoras cooperantes acerca da leitura e da escrita.....	- 120 -
5.5 – Papel do educador cooperante em contexto supervisiivo.....	- 124 -
5.6 – Prática dos estagiários na promoção da literacia.....	- 127 -
5.7 – Espaços e materiais.....	- 141 -
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	- 152 -
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 154 -
8 - Anexos.....	- 162 -

## ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E ANEXOS

Quadro 1 – As dez novas competências para ensinar.....	- 28 -
Quadro 2 – Objetivos específicos para o domínio da linguagem.....	- 117 -
Quadro 3 – Objetivos definidos pelos alunos, futuros educadores para as atividades de promoção da leitura e da escrita.....	- 118 -
Tabela 1 – Organização dos modelos de supervisão na literatura.....	- 54 -
Tabela 2 – Modelos Técnico-didáticos.....	- 57 -
Tabela 3 – Modelos Artístico-humanistas.....	- 58 -
Tabela 4 – Modelos Desenvolvimental-reflexivos.....	- 59 -
Tabela 5 – Ações de formação frequentadas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita.....	- 115 -
Tabela 6 – Atividades promotoras da leitura e da escrita a promover na educação pré-escolar.....	- 121-
Tabela 7 – Mais-valias decorrentes da promoção da leitura e da escrita na educação pré-escolar.....	- 123 -
Tabela 8 – Atividades promovidas pelas educadoras cooperantes junto dos alunos, futuros educadores.....	- 124 -
Tabela 9 – Atividades promovidas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita.....	- 125 -
Tabela 10 – Critérios utilizados nas planificações.....	- 128 -
Tabela 11 – Atitudes perante as tentativas de leitura e de escrita.....	- 129 -
Tabela 12 – Atividades de leitura.....	- 131 -
Tabela 13 – Atividades de leitura (portefólios).....	- 134 -
Tabela 14 – Atividades de escrita.....	- 135 -
Tabela 15 – Atividades de escrita (portefólios).....	- 138 -
Tabela 16 – Áreas de atividade nas salas.....	- 141 -
Tabela 17 – Materiais da área da biblioteca.....	- 142 -
Tabela 18 – Materiais utilizados na promoção da leitura e da escrita.....	- 143 -
Tabela 19 – Afirmações sobre a organização do espaço.....	- 145 -
Tabela 20 – Elaboração de registos.....	- 147 -
Tabela 21 – Equipamentos utilizados na promoção da leitura e da escrita.....	- 148 -

Tabela 22 – Etiquetação de materiais.....	149 -
Anexos .....	172 -
Anexo A – Inquérito por questionário a estagiários do curso de educação pré-escolar.....	173 -
Anexo B – Inquérito por questionário a educadores cooperantes.....	193 -
Anexo C – Grelha de observação dos portefólios.....	214 -
Anexo D – Guião de entrevista semiestruturada a estagiários do curso de educação pré-escolar.....	225 -
Anexo E – Contrato de participação na investigação.....	227 -

# 1 - INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO

Sendo a sociedade em que vivemos uma sociedade cada vez mais complexa, é sob este paradigma de complexidade que devemos olhar, hoje, a escola e analisar o seu papel e o papel dos professores que nela trabalham. A escola não é uma instituição estática, uma entidade isolada. Sofre influências do mundo que a rodeia, aos mais diferentes níveis, não sendo possível, nos dias que correm, viver entre as paredes das salas de aula, alheios e indiferentes a tudo o que se passa no seu exterior.

Espera-se, portanto, que a escola seja capaz de dar resposta a todos, ou seja, “é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um.” (Oliveira Formosinho, 2002, p.9). Esta não é, certamente, uma tarefa fácil. Contudo, nas últimas décadas tem-se assistido a algumas tentativas de se lhe dar resposta, estando, inevitavelmente, todos os olhares voltados para os professores.

É fundamental que a escola, assumindo a sua função socializadora e educadora, forme profissionais de educação que sejam capazes de proporcionar e garantir aos seus alunos os instrumentos essenciais para a aprendizagem: os conhecimentos, as atitudes e as competências indispensáveis para que estes possam conjugar as condições essenciais de forma a que, também eles, compreendam a complexidade do mundo que os rodeia.

As múltiplas investigações realizadas no âmbito da educação e a experiência de várias décadas de formação de professores no nosso país evidenciam que a formação não se pode limitar apenas a uma dimensão académica, mas deve integrar cada vez mais uma componente prática e reflexiva, o que promoverá o reconhecimento e a identificação dos principais caminhos a seguir na prática profissional. É importante que se recorra a processos de formação que encarem o conhecimento como algo que se vai construindo e reconstruindo, mediante a ação individual e coletiva dos indivíduos.

Como defende Carlinda Leite, a escola é uma

*“instituição curricularmente inteligente, isto é, uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a*

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

*comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.” (Leite, 2005, p.380).*

Assim sendo, a escola detém “um potencial formativo que tem a possibilidade de proporcionar ambientes que permitam a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos que nela ocorrem.” (*Idem, ibidem*). No seguimento desta linha de raciocínio, a supervisão consultiva pode assumir um papel fundamental no desenvolvimento desse potencial formativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar destacam de forma clara alguns dos princípios estabelecidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Assim, a educação pré-escolar deve ser encarada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.17), etapa essa, decisiva na vida de cada criança, o que exige que durante esta fase se criem todas as condições para que as crianças aprendam a aprender, contribuindo, desta forma, para o estabelecimento da igualdade de oportunidades, quer no que se refere ao acesso à escola, quer no que se refere ao sucesso das aprendizagens realizadas. O objetivo não será tanto encarar a educação pré-escolar como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes como a primeira etapa de educação e formação ao longo da vida.

A criança deve ser olhada como um sujeito ativo na construção do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, e nunca como um mero objeto dessa mesma construção ou processo.

É na fase da educação pré-escolar que se promovem diversas estratégias de ensino/aprendizagem para que cada criança, respeitando o seu ritmo próprio, consiga organizar o seu pensamento, o seu raciocínio e as suas ideias.

Dada a importância atribuída à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar e, numa perspetiva da supervisão sobre esta abordagem, decidi levar a cabo, na minha investigação, um estudo descritivo, na vertente de estudo de caso, sobre as concepções e as práticas dos alunos, futuros educadores de infância, bem como dos seus supervisores, neste caso, os educadores cooperantes. Pretendo conhecer as concepções iniciais e as práticas dos alunos sobre a abordagem/promoção da leitura e da escrita com crianças em idade pré-escolar e saber de que forma as concepções e as práticas dos educadores cooperantes condicionam a construção e, até, a reconstrução dessas concepções. Daí ter intitulado este trabalho de projeto como “a

abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às novas concepções”.

Vários estudos têm demonstrado o papel e a influência dos contextos e dos ambientes em que as crianças estão inseridas sobre os seus conhecimentos no âmbito da linguagem oral e da escrita e sobre a emergência dos mesmos. As práticas formais e informais, desenvolvidas pelos educadores de infância, têm subjacentes diversas concepções acerca do papel dos educadores, bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na elaboração desta investigação, a recolha de dados decorreu no âmbito das atividades de formação e de supervisão referentes à unidade curricular de prática pedagógica do 1º ano do mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo 2010/2011, tendo como participantes dez formandos, futuros educadores de infância e quatro educadoras cooperantes. Como instrumentos específicos para recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário, aplicado aos formandos e aos educadores cooperantes (anexo A e B, respetivamente) e a observação e análise dos portefólios reflexivos de estágio construídos ao longo do ano letivo, apoiada por uma grelha de observação (anexo C) e um guião de entrevista semiestruturada (anexo D) aplicada aos formandos no momento de observação e análise dos seus portefólios.

Os resultados apontam para a influência quer dos supervisores das instituições cooperantes, quer para os próprios contextos de ação onde os formandos iniciaram a sua prática pedagógica ao nível do desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção no âmbito da abordagem da leitura e da escrita, a partir do recurso a estratégias de formação e supervisão de forma reflexiva e institucional.

De uma forma geral, o estudo reforça a importância de contextos que estimulem a formação de profissionais reflexivos e críticos, demonstrando o papel das estratégias de supervisão e a centração na reflexão sobre as práticas em situação.

Este estudo decorreu em dois momentos distintos. Num primeiro momento procedemos à revisão da literatura e enquadramento teórico da questão em estudo e, num segundo momento, ao estudo empírico em si.

Assim, o capítulo referente à revisão da literatura e enquadramento teórico organiza-se em três pontos distintos. No primeiro ponto, (Ser educador/professor – os

novos desafios da profissionalidade docente), procederei à contextualização do estudo elaborado no âmbito do trabalho de projeto de mestrado, tendo em consideração as imensas mudanças que se têm verificado quer ao nível das funções, quer ao nível dos papéis que se espera que os educadores/professores desempenhem, nos dias de hoje, num quadro de transformações sociais constantes e permanentes.

No segundo ponto, consagrado à formação de educadores de infância/professores e à supervisão da formação, procederei ao enquadramento do estudo por mim elaborado, no âmbito da formação de educadores/professores, considerando as principais orientações concetuais que têm norteado os cursos de formação inicial destes profissionais.

No terceiro ponto, dedicado à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, abordarei algumas das mais recentes perspetivas sobre esta temática. Até há bem poucos anos, a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral assumiam um papel fundamental na educação pré-escolar, acreditando-se que a abordagem à leitura e à escrita só deveria acontecer no primeiro ciclo do ensino básico. Atualmente, não se coloca sequer em questão o facto de que esta abordagem deverá ser integrada também neste nível de ensino.

Por sua vez, a parte referente ao estudo empírico organiza-se em dois capítulos distintos.

No capítulo 4., procura-se caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas na elaboração do estudo, referir a tipologia de investigação, através da fundamentação da escolha dos sujeitos participantes, bem como identificar e caracterizar as principais estratégias e instrumentos utilizados na recolha de dados e descrever os processos de validação e de recolha dos mesmos. Por último, apresenta-se o modelo seguido no tratamento e análise dos dados recolhidos, assim como os procedimentos que conduziram à sua elaboração.

Depois de referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a elaboração deste estudo, passarei, no quinto capítulo, à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos ao longo desta caminhada de pesquisa, considerando o quadro concetual que o suporta, bem como as questões e objetivos que orientaram esta minha investigação.



## **2 - FUNDAMENTAÇÃO. RAZÃO DE SER E OBJETIVOS**

A escolha de um tema relacionado com a promoção da leitura e da escrita na educação pré-escolar deve-se, em primeiro lugar, à vontade de trabalhar um assunto diretamente relacionado com o nível de ensino em que leciono. Por outro lado, é uma abordagem à qual dou especial atenção nas minhas práticas, desde a iniciação à prática pedagógica. Vem daí esta vontade de conhecer e compreender as concepções e o modo como os alunos, futuros educadores, e os educadores cooperantes abordam as questões da leitura e da escrita nas suas práticas pedagógicas com crianças em idade pré-escolar.

Não pretendo com este estudo criticar nem propor práticas educativas concretas relativamente à emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância, mas sim, conhecer as representações dos alunos e dos educadores cooperantes, no que se refere ao seu trabalho com as crianças ao nível da promoção da leitura e da escrita. Questiono-me sobre a forma como, nas suas práticas, os alunos, futuros educadores de infância, e os educadores cooperantes promovem estratégias significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento e a apropriação da leitura e da escrita em contexto pré-escolar.

Não se questionando, nos dias de hoje, o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento global das crianças e, atendendo à relevância que é dada, em termos de trabalho pedagógico, à abordagem da leitura e da escrita, pretendo com este estudo aprofundar conhecimentos sobre a forma como os alunos e os educadores cooperantes mobilizam as suas competências pedagógicas no sentido de uma intervenção potencializadora dos aspetos funcionais, figurativos e conceptuais das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, bem como compreender como é que a conjugação das suas concepções com as suas práticas neste domínio se concretiza. Pretendo identificar quais as práticas que facilitam e promovem a emergência da leitura e da escrita bem como conhecer a forma como os alunos e os educadores cooperantes pensam esta abordagem neste nível de ensino, para melhor compreender o que os leva a agir de uma determinada forma e não de outra.

As práticas pedagógicas dos alunos, futuros educadores, e dos educadores cooperantes podem revelar-se mais ou menos próximas de uma abordagem emergente

da literacia. Contudo, para conhecer e compreender as razões que os levam a agir de determinada forma, não basta apenas observar o seu comportamento ou a forma como se relacionam com as crianças. É importante conhecer e compreender as razões que justificam seguir determinado caminho e não outro.

*“ Os educadores têm um papel chave no enformar e desenhar experiências de literacia para as crianças. O que os educadores fazem parece ser um resultado das suas concepções e conhecimentos sobre aquilo que é uma literacia apropriada para as crianças num contexto de educação de infância. As concepções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultural.” (Foote et al, 2004, citado por Santos, 2009).*

No nosso país, não há muitas investigações ao nível das concepções dos educadores de infância sobre a forma como concebem e concretizam as suas práticas no domínio da abordagem da leitura e da escrita ou sobre os conhecimentos que estes profissionais possuem acerca de como as crianças pensam a leitura e a escrita, ou seja, sobre a forma como as crianças constroem as suas próprias concepções sobre a linguagem escrita. Há alguns estudos que demonstram que, muitas vezes, os educadores de infância se colocam perante esta abordagem com imensos dilemas, com imensas dúvidas e contradições, o que lhes dificulta uma tomada de posição coerente, coesa e articulada.

Formulei, para este estudo, a seguinte questão de partida: as estratégias utilizadas na formação e na supervisão dos estagiários, futuros educadores de infância, estimuladoras das suas capacidades reflexivas e interventivas revelam-se capazes de potenciar e desenvolver competências promotoras da leitura e da escrita nas crianças com quem interagem nas suas práticas pedagógicas?

Defini como principais objetivos e resultados a alcançar os seguintes:

- Conhecer o perfil dos educadores cooperantes e dos estagiários do curso de educação pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, quanto às suas habilitações literárias e quanto à formação que receberam no âmbito da promoção da leitura e da escrita;
- Identificar as concepções sobre a promoção da leitura e da escrita na educação pré-escolar, tanto dos educadores cooperantes como dos estagiários do curso de educação pré-escolar;
- Caracterizar o papel do educador cooperante em contexto de supervisão, enquanto orientador de estágio e enquanto agente promotor da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar;

- Conhecer as atividades que os alunos, futuros educadores, promovem durante a iniciação à prática pedagógica no âmbito da leitura e da escrita;
- Conhecer a forma como os alunos, futuros educadores, organizam os espaços, os materiais e os equipamentos que utilizam nas atividades de promoção da leitura e da escrita e relacioná-la com os diversos modelos curriculares para a educação pré-escolar;
- Compreender e refletir sobre a forma como se pode contribuir para a formação dos futuros educadores de infância e dos respetivos supervisores, identificando possíveis pontos de melhoria.

Com este estudo, pretendo responder a algumas questões, as quais passo a enunciar:

- Que tipo de formação sobre a leitura e a escrita e sobre os diferentes modelos curriculares receberam os educadores cooperantes e os estagiários do curso de educação pré-escolar?
- Que valor dão os educadores cooperantes e os alunos, futuros educadores, à questão da aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar?
- Que papel assume o educador cooperante enquanto orientador de estágio na promoção da leitura e da escrita?
- Que tipo de atividades promovem os alunos, futuros educadores, durante a iniciação à prática pedagógica no âmbito da promoção da leitura e da escrita?
- De que forma organizam os alunos, futuros educadores, os espaços, os materiais e os equipamentos no sentido de promoverem a emergência da leitura e da escrita?
- Em que medida a formação de que dispõem garante a promoção e o desenvolvimento de competências nas crianças no domínio da leitura e da escrita?
- Que alterações se poderão concretizar no sentido da melhoria, em particular no que diz respeito à formação e atuação dos educadores cooperantes?
- Quais as concepções que os educadores cooperantes e os alunos, futuros educadores, manifestam quanto à forma como se deve abordar a leitura e a escrita na educação pré-escolar?

- Quais as concepções que os educadores cooperantes e os estagiários têm sobre as competências que as crianças em idade pré-escolar devem desenvolver no âmbito da leitura e da escrita?

Os dados serão recolhidos a partir de dois inquéritos por questionário, um destinado aos alunos, futuros educadores e, outro aos educadores cooperantes. Para validar os dados recolhidos através desses inquéritos por questionário, pedirei aos alunos, futuros educadores, permissão para analisar alguns documentos dos seus portefólios, utilizados como apoio das suas práticas pedagógicas. Com esta análise, pretendo recolher dados que se mostrem relevantes para o estudo em questão, relativamente às actividades promovidas pelos alunos, futuros educadores, no âmbito da promoção da leitura e da escrita na iniciação às práticas pedagógicas. A observação e análise dos portefólios dos alunos, futuros educadores será guiada por uma grelha de indicadores de observação e análise e acompanhada por uma entrevista semi-estruturada aos alunos em questão. A entrevista semi-estruturada será muito orientada pelos indicadores de observação e análise dos portefólios de reflexão individuais.

### **3 - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **3.1 - Ser educador/professor – Os novos desafios da profissionalidade docente**

Neste primeiro ponto do capítulo 3., procederei à contextualização deste trabalho de projeto de mestrado, tendo em consideração as imensas mudanças que se têm verificado quer ao nível das funções, quer ao nível dos papéis que se espera que os educadores/professores desempenhem, nos dias de hoje, num quadro de transformações sociais constantes e permanentes. Começarei por abordar e analisar um conjunto de caracterizadores da profissionalidade que nos permitem distinguir e caracterizar aquilo que é a docência, enquanto profissão, de outras formas diversas de

prestação social de trabalho. De seguida, apresentarei algumas noções acerca do conceito de competência, de acordo com a perspectiva de diferentes autores, e farei uma pequena abordagem às dez novas competências para ensinar. Por último, abordarei e analisarei o perfil geral de competências do educador de infância que é, de resto, o mesmo que o dos professores do ensino básico e secundário, baseando essa análise quer no referencial de Genebra, apresentado por Perrenoud (2000a), quer nas normativas legais nacionais, não esquecendo a importância da dimensão ética da profissão.

### **3.1.1 – Ser educador/professor no século XXI – A profissionalidade docente**

Devido a todas as mudanças que se operam na sociedade atual, os educadores/professores, enquanto grupo profissional, enfrentam contextos de profundas mudanças, com inúmeras implicações ao nível das suas funções e dos papéis que se espera que desempenhem. Quer a crescente heterogeneidade do público escolar, quer as enormes transformações que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas têm apresentado tanto à escola como aos professores, novos desafios, novas exigências sociais, nomeadamente no que se refere ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico. “Estas exigências têm-se traduzido num conjunto cada vez mais alargado, multifacetado e complexo de funções e papéis atribuídos ao professor (Gimeno, 1995a; Alarcão et al, 2001; Tedesco e Fanfani, 2004; Seiza, 2003), ultrapassando largamente a função que se reconhece como socialmente definidora do ser professor, ou seja, ensinar (Roldão, 2005a)”, citado por (Tomaz, 2007, p.21). Mas, para além da função de ensinar, hoje é também atribuída aos educadores/professores a responsabilidade da promoção da educação ambiental, da educação para a sexualidade, da educação intercultural, da educação para a tolerância, da educação para a saúde..., entre tantas outras dimensões da educação.

Ao conceito de profissionalidade docente está inerente um conjunto articulado de saberes, saber fazer, saber ser, saber estar... e também um conjunto de atitudes que exigem dos professores e educadores de infância uma formação que se prolonga pela sua vida profissional, ou seja, uma formação ao longo da vida. Para se

compreender o conceito de formação ao longo da vida na sua amplitude é necessário que se compreendam as diferentes funções e papéis desempenhados pelos docentes no conjunto diverso de contextos em que estes se movem.

O educador/professor tem a missão de ensinar diversos conteúdos que decorrem de um currículo. Um dos fatores que determina a avaliação da identidade profissional do educador/professor é a relação que este assume com o próprio currículo, podendo essa relação ser assumida de diferentes formas, através da aplicação das orientações curriculares emanadas pelas autoridades educativas e também pelas organizações profissionais, atendendo ainda a outros elementos de ordem diversa, nomeadamente, à constatação das necessidades dos alunos. O currículo, aqui, é uma prática, pois envolve ação e reflexão por parte do educador/professor, que se constitui como seu protagonista.

É exigido ao educador/professor que atue a diversos níveis, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo de escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade.

De forma a não incorrer numa visão do ensino como prática rotineira, torna-se necessária a investigação constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. Um ensino eficaz requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Pode-se concluir que a prática docente na dinamização curricular e a investigação sobre a prática profissional constituem dois elementos decisivos da identidade profissional dos educadores/professores. De acordo com Alarcão (2001), todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

A especificidade da educação de infância revela-se, por um lado, pelo facto de ser uma educação mais centrada na criança do que no adulto ou no próprio processo educativo em si. O facto de ser um nível de ensino em que todas as atenções se voltam para a criança e para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento traz consigo algumas vantagens.

Por outro lado, essa especificidade é também revelada nas características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores de infância, o que lhes confere uma singularidade única na sua profissionalidade.

O conjunto dos diversos papéis desempenhados pelos educadores de infância assume uma abrangência enorme. Desde logo, os educadores assumem e desempenham funções de cuidadores, tendo sido estas funções as que estiveram na origem da profissão, muito ligadas a uma componente social. As funções educativas pressupõem o desempenho de diversas funções mais específicas ao nível da profissão. É o educador quem assume a responsabilidade quer pelo conjunto de necessidades apresentadas pelas crianças em idade pré-escolar, quer pelas correspondentes tarefas relacionadas com o processo de desenvolvimento.

É fundamental, nos dias que correm, apostar-se numa formação de educadores/professores de qualidade, que contribua para a valorização do estatuto da profissão docente e para o reforço da sua identidade profissional.

### **3.1.1.1 – Caracterizadores da profissionalidade docente**

As diversas concepções sobre a prática docente baseiam-se em diferentes modelos de entendimento de todo o processo educativo e do papel desempenhado pelo docente.

No caso concreto dos professores, definir o conceito de profissionalidade não é tarefa fácil, pois este é um conceito em permanente construção e, por isso, para haver uma melhor compreensão do mesmo, é fundamental contextualizá-lo histórica e socialmente.

Monteiro (2000), citado por Tomaz (2007), coloca a questão nos seguintes termos: ser professor é, por si só, uma função ou, pelo contrário, haverá uma série de atributos que lhe são específicos e que permitem distinguir e reconhecer enquanto profissão? De acordo com Gimeno (1995a), pode entender-se a profissionalidade docente “como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores inerentes à ação docente e que constituem a especificidade do que se entende por ser professor”, citado por (Tomaz, 2007, p.22).

Na mesma linha de raciocínio, tendo como principal objetivo aferir até que ponto o educador/professor é considerado, no contexto social atual, como “um verdadeiro profissional, um funcionário, ou um semiprofissional em evolução para níveis de profissionalidade mais estruturados”, Roldão (2000a), citado por (Tomaz, 2007, p:22), elabora uma análise da atividade docente, baseando-se num conjunto de caracterizadores de profissionalidade que, como já foi referido anteriormente, permitem distinguir aquilo que a caracteriza como profissão de outras formas de prestação social de serviço. Embora seja reconhecida a importância global do conjunto de caracterizadores referidos pela autora, apenas serão analisados os três que me parecem mais relevantes para o contexto em questão: 1 - **“uma função social autónoma e reconhecível”**; 2 - **“a competência reflexiva sobre a própria atividade”** e 3 - **“a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função”** (Roldão, 2000a), citado por (Tomaz, 2007, p.22-23).

Relativamente ao primeiro caracterizador, a **função social autónoma e reconhecível** que encara o professor como profissional de ensino, pode dizer-se que lhe está inerente a clareza e a especificidade da função, embora se identifique, de acordo ainda com a perspetiva de Roldão (2000a), citado por Tomaz (2007), um primeiro nível de ambiguidade que se prende com as representações atuais do estatuto do professor. De acordo ainda com a mesma autora, se por um lado se atribui ao professor uma “função formativa pedagógica global”, por outro, tende-se a encará-lo como um “especialista na transmissão de determinados saberes científicos”. Apesar de tudo, de acordo com esta perspetiva, o que distingue e caracteriza realmente a profissão do professor é a função de ensinar.

A função de ensinar, desde há muito inerente à ação do professor, associa-se à ideia de ensino enquanto passagem e transmissão de saberes que só alguns possuem e dominam. Esta concetualização associada à função do educador/professor, remete para um tempo em que a quantidade e a difusão do saber era muito mais escassa e limitada do que é hoje em dia e, por isso, só alguns o detinham. Partia-se do princípio de que o simples facto de o professor passar um conhecimento fazia com que os alunos o apreendessem, podendo esse saber ser transmitido de forma igual para todos, sem se considerar a especificidade de cada aluno e dos próprios contextos de aprendizagem em questão, detendo o aluno um papel passivo no processo de ensino-



aprendizagem. Esta forma de encarar a função de ensinar assenta numa perspetiva associada a “um paradigma da racionalidade instrumental e técnica cujos pressupostos assentavam, na suposta certeza, estabilidade e homogeneidade das situações, características que as definiam como bem determinadas, simples e semelhantes e, como tal, com um índice de previsibilidade”. (Sá-Chaves, 2000a) citado por (Tomaz, 2007, p.24).

Nos dias de hoje, a escola deixou de ser o único meio de transmissão de saberes. Por um lado, a explosão do conhecimento científico e tecnológico e o progresso dos meios de comunicação e de difusão do conhecimento tornaram possível a informação a um número alargado e ilimitado de pessoas, o que retirou ao professor essa função única de ensinar. Por outro, a quantidade e diversidade de conhecimento produzido e disponível torna impossível ao professor a capacidade de transmitir tudo quanto é possível ou mesmo necessário saber, o que remete para a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida. Para além disso, ainda de acordo com Sá-Chaves (2004a),

*“o facto de existirem dimensões do conhecimento que, pela sua natureza epistemológica (saberes em uso ou saberes em ação), exigem novas abordagens que não são da ordem do transmissível, recolocando como prioridade da ação educativa, não a apropriação simplista dos conteúdos, como tradicionalmente tem vindo a ser, mas sim no aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma conseqüente e um referencial de valores que possam nortear e regular essa mesma ação”*, citado por (Tomaz, 2007, p.24).

Outro aspeto a considerar é o facto de ensinar não ser apenas, nem sobretudo, passar um saber, mas sim “o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém”, perspetiva defendida por Roldão (2000a) e Altet (2001), citados por (Tomaz, 2007, p.24). Altet (2001) salienta ainda que “este fazer aprender se dá pela comunicação verbal e não-verbal e pelo discurso dialógico”, numa “prática relacional e social, que se concretiza na interação que se estabelece entre professores e alunos, construindo-se a comunicação e o discurso dialógico como alguns fatores fundamentais para que a aprendizagem possa ocorrer com sucesso”, citado por (Tomaz, 2007, p.24 e 25).

Etimologicamente, o termo comunicação, significa pôr em comum, processo que implica a partilha da mesma linguagem por parte dos interlocutores, para que possa ocorrer a compreensão, o que nos faz subentender que a comunicação só ocorre se, no ato comunicativo, estiverem, reunidas algumas das condições necessárias para que os participantes desse mesmo ato possam “atribuir sentido às

mensagens transmitidas, através de um discurso dialógico, construindo, deste modo, uma significação comum e partilhada, ou [...] uma intercompreensão”. (Idem, ibidem, p.25). Transpondo esta ideia para o contexto de sala de aula, é possível perceber “que não basta haver uma intenção por parte do professor em transmitir informação, sendo igualmente necessário que a mesma reúna um conjunto de características que, de acordo com Sá-Chaves (2002a), a tornem para o aluno significativa, coerente, relevante e plausível” (Tomaz, 2007, p.25). O aluno, atribuindo e apropriando-se do significado de um processo ou sentido da informação transmitida ou disponibilizada pelo professor, transforma essa informação em conhecimento, o que subentende que aprenda através da compreensão. Isto implica uma reciprocidade na interação do processo de ensino-aprendizagem, em que as interações devem acontecer nos dois sentidos e de uma forma positiva e partilhada por todos os interlocutores, “de acordo com o princípio de igualdade de oportunidades na participação das trocas comunicativas” (Idem, ibidem).

Bélair (2001), citado por (Tomaz, 2007, p.26), refere que se trata “de um processo de ensino-aprendizagem que se constrói a partir de uma ação comunicativa contextualizada, assente no respeito pelo outro, tendo em vista a transformação dos sujeitos participantes”. Esta é uma perspetiva mais complexa sobre a função de ensinar que atribui ao aluno um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, uma vez que ninguém o pode substituir no processo de aprendizagem, havendo sempre um determinado esforço que lhe é exigido. A este princípio da formação, Sá-Chaves (2000a) chama “auto-implicação do aprendente sem o qual, qualquer que seja o esforço do professor, não será, por si só, condição suficiente”, citado por (Tomaz, 2007, p.26). A atribuição de um papel mais ativo ao aluno no seu processo de aprendizagem não significa que o professor deixe de assumir o papel de mediador entre o saber e o aluno, pois é a ele que cabe esse saber fazer, através de uma orientação intencional e tutorizada por ações de ensino que levem o aluno a esforçar-se na apreensão e compreensão da informação que se pretende transmitir.

Apesar desta dimensão comunicativa ser fundamental na concetualização do ensino enquanto prática social, Gimeno (1995a) alerta para o facto de o “ensino ser uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a

que pertencem, remetendo para uma perspetiva de ensino como prática ecológica”. (Tomaz, 2007, p.26). Situando-se nesta mesma linha de pensamento e retomando os trabalhos elaborados por Bronfenbrenner (1979; 1996), Sá-Chaves (2000a), “representa o espaço de sala de aula como um microcontexto de grande complexidade, pelo seu dinamismo, imprevisibilidade e enquanto espaço simbólico de representação social e cultural dos alunos”, citado por (Tomaz, 2007, p:26). O dinamismo a que a autora se refere acontece na medida em que o professor, o aluno e o conhecimento (triângulo pedagógico) se desenvolvem de forma constante e em interação permanente, o que conduz a grandes níveis de imprevisibilidade e instabilidade, condições que ocorrem devido às interações comunicativas presentes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda como refere a autora, “nenhuma sala de aula se constitui como um espaço isolado, mas sim como um espaço inscrito num contexto físico e social alargado”, citado por (Tomaz, 2007, p.27). Isto significa que as interações que ocorrem no contexto de sala de aula entre professor, aluno e conhecimento são influenciadas também pelas interações que acontecem entre o microcontexto sala de aula e os outros contextos mais vastos, isto é, o meso, o exo e o macrocontexto em que se insere.

Para além de tudo o que foi referido anteriormente, Seiça (2003), alerta para o facto de que

*“os problemas que afetam hoje as sociedades acabam por ser transpostos para a escola e para o espaço da sala de aula, impondo-se ao professor como dilemas e conflitos axiológicos que deve esforçar-se por solucionar. [...] a escola e a sala de aula [devem ser] reconhecidas como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de ação individuais e coletivas, conferindo à ação docente uma implicação ética e cidadã.”*, citado por (Tomaz, 2007, p:28).

O processo de ensino-aprendizagem, acontece, assim, nesta vivência interativa e complexa, num determinado contexto físico e social com e para alunos com identidades próprias ao nível pessoal, físico, psicológico, social e cultural. Pela complexidade do que foi referido anteriormente, Altet (2001), citado por Tomaz (2007), alerta para a ideia de que a maior dificuldade do ato de ensinar está diretamente relacionada com o facto de a comunicação e o discurso dialógico acontecerem em função das reações dos alunos, ou seja, emergirem da própria ação e não propriamente em função de uma situação que o professor pensou e delineou na elaboração da planificação, o que nos remete, novamente, para a questão do

paradigma da complexidade em que a imprevisibilidade se gera na emergência da própria ação. Ainda de acordo com os princípios deste paradigma, embora seja “difícil antecipar como vai decorrer uma atividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (Arends, 1995), citado por (Tomaz, 2007, p.28), é importante que se estruture o processo de ensino-aprendizagem de forma a ser possível representar, de alguma forma, a ação do professor, devendo esta ser, apesar de tudo, flexível, de forma a poder ser reajustada ao longo de todo o processo educativo sempre que este não aconteça de acordo com o que foi previamente estabelecido como esperado. Esta questão exige ao professor uma determinada competência reflexiva e capacidade crítica para refletir durante a própria ação e decidir e tomar, em tempo oportuno, as decisões que considere adequadas relativamente aos problemas que forem emergindo da sua prática pedagógica.

Surge, assim uma nova perspectiva, um novo paradigma que aponta no sentido de uma racionalidade crítica e reflexiva, o que nos remete para o segundo caracterizador da profissionalidade docente, isto é, **a competência reflexiva sobre a própria ação** em que o professor é encarado como profissional reflexivo.

O dinamismo e a interatividade estabelecidos na relação do triângulo educativo professor-aluno-conhecimento, relação enquadrada num determinado contexto distinto de outros, pelas suas especificidades próprias, ao nível físico, social, económico e cultural, assim como a própria história de vida de cada aluno conferem ao ato educativo um grande risco de incerteza e imprevisibilidade, tornando-o “único, singular e até mesmo diferente” em cada um dos seus momentos. (Sá-Chaves, 2002a), citado por (Tomaz, 2007). Esta é a principal razão que torna impossível ao professor ensinar todos os alunos como se fossem um só, bem como ter estabelecido previamente soluções para todas as situações que vão emergindo da sua prática pedagógica. Ainda de acordo com a mesma autora, esta é uma perspectiva que questiona os modelos únicos entendidos como verdade absoluta, próprios da racionalidade técnica, apontando antes no sentido da “necessidade do professor desenvolver um tipo de pensamento estratégico, intencionalizado e reflexivo, que permita construir para cada situação/problema as soluções mais adequadas, o que remete para um tipo de competência [...] não standard” (Tomaz, 2007, p.29).

É neste contexto que surge todo um movimento gerado à volta dos conceitos de reflexão e de professor enquanto prático reflexivo, sendo muitos os autores que se dedicaram ao estudo e aprofundamento teórico do mesmo tema, podendo-se destacar, entre outros, Jonh Dewey e Donald Schön. De acordo com o que se pode verificar na literatura, Jonh Dewey foi dos primeiros autores a destacar o poder reflexivo como um elemento potenciador da qualidade das práticas profissionais dos professores. Mais tarde, esse mesmo conceito foi retomado por Donald Schön, sendo o seu contributo, nesta matéria, de referência absolutamente obrigatória, tendo sido o seu pensamento introduzido no nosso país, inicialmente, por Isabel Alarcão e, mais tarde, por outros autores.

Donald Schön desenvolve o seu trabalho reconhecendo as limitações relacionadas com os pressupostos defendidos pela perspectiva da racionalidade técnica que se caracteriza, de acordo com Montero (2005), por uma “lógica instrumental e hegemónica inerente à prática profissional”. Segundo Schön (1987/1992a), “ocorrem na prática profissional situações que podem ser caracterizadas como únicas, singulares, incertas e mal determinadas e que, por isso, escapam aos cânones da racionalidade técnica: uniformização, homogeneização, prescrição e normatividade.”, citado por (Tomaz, 2007, p.30). Assim, Schön, em contraposição à racionalidade técnica, impõe um novo conceito sobre as práticas que, como defende Alarcão (1996), em que se consideram como referência as competências subjacentes ao conhecimento prático dos bons profissionais que ocorre durante a própria ação que se quer inteligente e refletida. Ainda de acordo com a mesma autora, citado por (Tomaz, 2007, p.30), esta perspectiva

*“desafia os profissionais, não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, [emergentes nas situações complexas da própria prática] através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no «aqui» e no «agora» “.*

Fala-se, pois, de um tipo de conhecimento ligado à ação e às interpretações do próprio professor, diretamente condicionada pelas situações e pelos contextos onde ocorre o ato educativo. O professor é encarado como um profissional reflexivo, reconhecendo-se a importância e a riqueza de uma experiência sobre a qual se reflete, tanto para a construção de conhecimento, como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tendo neste contexto surgido alguns dos conceitos chave fundamentais no pensamento

de Schön, dos quais se podem destacar o conhecimento na ação, a reflexão na e sobre a ação.

De acordo com a perspectiva deste autor, à prática profissional dos professores deve estar inerente um conjunto de competências artísticas e criativas. Trata-se de um conhecimento na ação que permite aos professores “agir no indeterminado e lidar com situações incertas e pouco previsíveis”, assentes “num conhecimento tácito”, revelando-se, por isso, através da prática. (Tomaz, 2007). Alarcão (1996) defende que esta competência de que se fala nos remete para

*“um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos caracterizados por zonas de indefinição, que, de cada situação, fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, sendo produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista”, citado por (Tomaz, 2007, p.31).*

Ou seja, é um conhecimento paralelo às próprias ações e que completa o conhecimento adquirido através da ciência e de outras técnicas que estes profissionais dominam e que permite o desenvolvimento de novas práticas na aquisição de novos saberes. E, apesar de se tratar de um saber fazer sólido, é o facto de, muitas vezes, os professores se mostrarem incapazes de mostrar verbalmente esses seus saberes, que confere a devida importância à reflexão sobre a ação. Segundo Zeichner (1993) este conceito surgiu como a “oportunidade de tornar este saber tácito mais explícito e consciente, de modo, a que o professor o possa examinar, criticar e melhorar, transformando, assim, as suas concepções, e, desejavelmente, as suas práticas e os contextos de intervenção.”, citado por (Tomaz, 2007, p.31).

Relativamente à reflexão na ação, Alarcão (1996), citado por Tomaz (2007), defende que a mesma acontece durante as práticas quando cada um reflete durante a própria ação, sem a interromper, mesmo que com ligeiros instantes de distanciamento e é capaz de reformular o que está a fazer ainda enquanto o faz. Assim, esta é uma reação que pode surgir como resposta a alguma situação imprevista que ocorra durante o ato educativo e que leva o professor a tomar decisões que podem interferir no decurso da sua própria ação. Refletir na ação remete-nos para o diálogo com a própria situação e acontece quando os profissionais conversam de forma refletida com as diferentes situações que vão pondo em prática, situando, fundamentando e resolvendo problemas e questões emergentes ao longo das práticas pedagógicas. Esta é uma ideia também defendida por Perrenoud (1999), sendo “esta reflexão na ação que

permite ao professor identificar e compreender os problemas que vão emergindo no decurso da ação, regulando o processo em curso sem se sentir definitivamente preso a procedimentos definidos *a priori* e, podendo, desta forma, introduzir, em tempo oportuno, na planificação inicial as alterações necessárias.”, citado por (Tomaz, 2007, p.32). A esta competência, Roldão (1999), citado ainda pela mesma autora, atribuiu o conceito de gestão curricular flexível, o que faculta ao professor a capacidade de decidir de forma adequada e em tempo oportuno sobre as situações que vão emergindo da sua própria prática profissional. Esta destreza, como lhe chama Day (2001) “envolve e invoca, simultaneamente, perspicácia, visão e intuição” [...], estando a qualidade deste ato pedagógico dependente “não apenas da sua experiência e saber fazer profissional ou das condições em que trabalham, mas também da sua inteligência emocional.”, citado por (Tomaz, 2007, p.32). Esta implicação ao nível emocional, exige que o professor seja, por um lado, capaz de conhecer e gerir os seus sentimentos e emoções e, por outro, capaz de conhecer e gerir os sentimentos e emoções dos outros.

Depois do momento de reflexão na ação, surge, de acordo com Alarcão (1996), a reflexão sobre a ação, o que acontece quando, numa fase posterior à ação, já fora do seu contexto e de uma forma distanciada, o professor é capaz de refletir “sobre as suas ações, atitudes, ou fenómenos educativos”, tendo como objetivo a compreensão dos mesmos, havendo, para isso, a necessidade de os analisar à luz de um quadro de referentes, de forma a ser capaz de lhes atribuir sentido, sendo estes os saberes que já possui, conseguidos através da experiência da informação, bem como os saberes que procura conhecer por necessidade de compreender a situação em que se encontra envolvido. Ainda Alarcão (1996) defende que “desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceituais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do conhecimento [do professor] com consequências ao nível da ação, residindo nesta interação a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores [...], ou seja, uma nova epistemologia da prática”, como lhe chamava Schön, citado por (Tomaz, 2007, p.33). Esta nova epistemologia assenta numa perspetiva construtivista da realidade, podendo-se verificar uma relação estreita entre a reflexão e a construção de novos conhecimentos profissionais por parte dos professores. Isto implica que o conhecimento surja, sustente e fundamente a própria

ação reflexiva dos professores, sendo a construção do mesmo um processo que se quer contínuo, consciente e sistemático.

O desenvolvimento profissional de cada professor só pode ocorrer nesta relação direta estabelecida no triângulo ação-reflexão-nova ação, tal como defende Zeichner (1993), citado por (Tomaz, 2007). No entanto, a construção de práticas reflexivas, assim como defendem vários autores citados por Tomaz (2007), exige um conjunto de práticas facilitadoras, tais como a **abertura de espírito**, pois um profissional que demonstra abertura, mostra que está receptivo e disponível para escutar as ideias dos outros; **a responsabilidade**, o que implica por parte do profissional ponderar de forma cautelosa as consequências das suas atitudes e ações ao nível pessoal, ao nível académico e ao nível social e político; e, por último, **o empenhamento**, o que se pode verificar através da vontade e da capacidade demonstradas pelo professor na renovação dos seus saberes e das suas práticas, numa fuga constante às práticas rotineiras.

Há vários autores que têm apresentado diferentes tipos de reflexão neste sentido. Van Manen (1977) e Zeichner e Liston (1987), referidos por (Tomaz, 2007) identificaram três níveis de reflexão, sendo estes: o **nível técnico**, o **nível prático** e o **nível crítico ou emancipatório**.

Num **nível de reflexão técnico**, o professor preocupa-se, essencialmente, com a eficácia e a eficiência das suas ações e dos meios que utiliza com vista a atingir um determinado objetivo, ou seja, é uma reflexão que se centra nas ações explícitas e nos acontecimentos do dia a dia, de forma descritiva, sem juízos de valor ou explicações para o que vai emergindo do ato educativo, não encarando os fins educativos e os seus contextos como potenciais problemas a solucionar.

Por sua vez, num **nível de reflexão prático**, é possível verificar, por parte do professor, uma preocupação sobre os pressupostos, sobre os valores e também sobre as consequências das suas ações, considerando a pertinência das mesmas para o contexto em que ocorrem.

Por último, no **nível de reflexão crítica**, o professor é já capaz de revelar preocupações éticas, sociais e políticas, o que o leva a questionar as suas práticas e os potenciais constrangimentos que se lhe podem opor, limitando a sua eficácia.



É importante que um professor seja capaz de se posicionar face aos três níveis de reflexão anteriormente referidos, pois só conseguirá questionar o «porquê» e o «para quê» se já tiver refletido sobre o «quê» e o «como», isto é, as chamadas fases de descrição e de interpretação da ação são fundamentais para se passar às fases de confronto e de reconstrução crítica das teorias e das práticas. Nelas, “[...] a reflexão constitui-se como uma estratégia complexa e multidimensional que pode ser referenciada a diferentes níveis de operacionalização mutuamente implicados e comprometidos.” (Tomaz, 2007, p.36).

Sá-Chaves (1994/2002a), citado por (Tomaz, 2007), acrescentou aos três níveis de reflexão identificados anteriormente mais dois níveis que nos remetem para capacidades reflexivas a um nível mais avançado, sendo eles, o **nível metacrítico** e o **nível metaprático**. O primeiro nível referido, o **nível metacrítico**, exige, por parte do professor, a capacidade de se reconhecer como participante ativo e influenciador do processo de ensino-aprendizagem, o que, de acordo com a autora, o torna um dos fatores decisivos para o sucesso ou insucesso desse mesmo processo. O segundo nível referido, o **nível metaprático**, está diretamente relacionado com a capacidade que o professor tem de transformar em ato o conhecimento metacrítico, isto é, a capacidade de realizar, ao nível prático, as transformações com que se identifica cognitivamente, mesmo que essas transformações consigo se relacionem, quer ao nível pessoal, quer profissional.

De acordo com Sá-chaves (2000a), citado por (Tomaz, 2007), a docência, enquanto profissão e enquanto ato social, cultural e cientificamente específico, assume uma *praxis* que lhe é própria, no sentido em que é encarada como uma ação informada por valores e dirigida, de forma intencional, para determinados fins. Também por trás desta *praxis* se encontra um determinado saber profissional que integra múltiplas dimensões que se articulam na ação do professor e lhe conferem o conhecimento profissional, construído, essencialmente, em redor dos contextos em que decorre. Isto remete-nos para o terceiro caracterizador da profissionalidade docente, ou seja, **a posse e produção de um saber específico para o desempenho da função docente**.

É vasta e diversificada a literatura disponível relativamente ao conhecimento profissional dos professores, podendo ser visível, por parte de diversos autores, um

esforço na identificação e caracterização das diferentes dimensões pressupostas por esse mesmo conhecimento.

Sá-Chaves (2000a; 2002a, citado por (Tomaz, 2007), refere que, apesar das variadas referências bibliográficas por si encontradas sobre o conhecimento profissional dos professores, o trabalho que mais contribuiu para o desenvolvimento da sua investigação sobre o tema foi o de Lee Shulman (1986; 1987/2004). De acordo com o trabalho elaborado por este autor (2004), o conhecimento profissional do professor advém de um conjunto de atividades relacionadas com o próprio processo de ensino-aprendizagem, podendo-se destacar atividades como a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação e a reflexão. O ponto de partida para todo o processo é a compreensão crítica do professor acerca dos conteúdos que vai ensinar, pois será muito difícil levar um aluno a compreender conteúdos que o próprio professor não tenha compreendido previamente. Isto exige que o professor compreenda os conteúdos a partir de variadas dimensões, na relação que estabelecem com outros conteúdos e também num determinado contexto disciplinar e interdisciplinar. O professor deverá também de conhecer os alunos, os aprendentes e as suas características individuais e de grupo, assim como o próprio contexto em que vai atuar.

Após esta fase, é necessário que o professor seja capaz de transformar os conteúdos a serem ensinados para que os alunos os possam compreender. De acordo com Shulman (2004), a este processo de transformação estão inerentes quatro subprocessos, sendo eles 1- **a preparação dos conteúdos** que se pretendem ensinar, assim como a clarificação dos seus propósitos; 2 - **a representação das ideias-chave** subjacentes a esses mesmos conteúdos, recorrendo a metáforas, analogias, exemplos, demonstrações, etc., 3 - **a seleção, organização e gestão dos recursos e das estratégias de ensino** que mais se adequem aos conteúdos e às finalidades educativas; e, finalmente, 4 - **a adaptação de todo o processo às características dos alunos**, de forma a garantir que todos aprendem com sucesso. Este processo de transformação a que nos referimos dá origem a uma planificação da intervenção, tendo como objetivo a orientação da função de instrução e é o rosto, como defendia Schön, de uma perspetiva de reflexão pré-ativa.

De acordo ainda com Schulman (2004), “a instrução diz respeito à ação observável do professor e dos alunos no momento em que se desenvolve o processo

de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula e que se concretiza na interação que se estabelece entre o professor e os seus alunos, mediada pelo conhecimento subjacente ao duplo processo: ensinar e aprender.”, citado por (Tomaz, 2007, p.38).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, é importante a existência de momentos de avaliação formativa, devendo esta ocorrer durante e após o momento de instrução, através da comunicação e do discurso dialógico, de que já se falou neste capítulo, com a intenção de aferir sobre a compreensão dos alunos ao longo da abordagem e no final da mesma sobre os diversos conteúdos. Schulman (2004), refere que “após a instrução, a avaliação tem como principal objetivo avaliar a atuação do professor e a adequação do processo, remetendo para outra fase do processo reflexivo.”, citado por (Tomaz, 2007, p.39).

Por fim, e numa fase pós-ativa a reflexão está relacionada com a análise crítica e retrospectiva que o professor é capaz de realizar sobre a sua ação, daí emergindo uma nova compreensão e uma nova aprendizagem. Este é um modelo de compreensão cíclico e dialético, pressupondo-se um conjunto de atividades que se entrelaçam, tendo a compreensão quer como ponto de partida, quer como ponto de chegada.

Com o seu contributo, Lee Schulman veio mostrar que, embora seja importante o conhecimento dos conteúdos, este não é condição suficiente para que o professor esteja em condições de ensinar para que todos os alunos aprendam, sendo o conhecimento pedagógico dos conteúdos o de maior relevância, pois segundo o autor, é o tipo de conhecimento exclusivo dos professores. De acordo com Sá-Chaves (2002a), “o fulcro da profissão docente” está inerente “a uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões do conhecimento profissional enquanto variáveis decisivas na relação ensino-aprendizagem.”, citado por (Tomaz, 2007, p.39).

Por sua vez, Schulman (2004), para além do conhecimento dos conteúdos e do conhecimento pedagógico dos conteúdos, identificou cinco dimensões fundamentais que devem complementar o conhecimento profissional dos professores, bem como fundamentar as suas práticas pedagógicas, sendo: 1 - o **conhecimento pedagógico geral**; 2 - o **conhecimento do currículo**; 3 - o **conhecimento dos aprendentes e das**

**suas características; 4 - o conhecimento dos contextos e, por fim, 5 - o conhecimento dos fins educativos.**

Apesar de tudo e de acordo com a perspectiva defendida por Alarcão (1996), “o conceito de professor enquanto prático reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica [também] saber quem [é], as razões pelas quais faz o que [faz] e consciencializar-[se] do lugar que ocupa na sociedade.”, citado por (Tomaz, 2007, p.40). Esta é também a perspectiva de Elbaz (1988), retomada mais tarde por Sá-Chaves (2000a, 2002a), citado por (Tomaz, 2007), que se refere a esta dimensão do conhecimento profissional dos professores como conhecimento de si próprio, tratando-se, por isso, de uma dimensão metacognitiva e metarreflexiva, acreditando-se que o professor é capaz de identificar, conhecer e controlar de forma consciente as várias dimensões do ato educativo, incluindo-se nele enquanto variável a considerar como decisiva e determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Por um lado, e ainda de acordo com Alarcão e Sá-Chaves (2000), o conhecimento profissional dos professores traduz-se “numa matriz multi e interdimensional, resultando numa configuração complexa e integrada.”, citado por (Tomaz, 2007, p.40). Por outro lado, a visão que o professor tem do mundo, influenciará sempre, de uma forma ou de outra, o seu conhecimento profissional, enriquecendo-o. Não nos podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que, para além do conjunto de saberes e de competências, tem sentimentos, preocupações, emoções e valores, o que atribuirá sempre uma dimensão humana, moral e afetiva ao processo de ensino-aprendizagem. É nesta linha de pensamento que Fullan e Hargreaves (2001) identificam a dimensão da personalidade docente, uma vez que se acredita que são as dimensões que caracterizam essa personalidade que influenciarão e determinarão os comportamentos e atitudes do professor enquanto cidadão e enquanto profissional.

### **3.1.2 – Perfil de competências do educador de infância/professor do ensino básico e secundário**

A sociedade contemporânea tem vindo a atravessar um período de imensas transformações a nível social, económico, político e cultural, o que implica uma forte

pressão sobre as várias organizações. Todas estas transformações trazem consigo um processo de reestruturação produtiva, pois o ambiente organizacional apresenta uma tendência constante de evolução que caminha num sentido de maior complexidade, dinamismo e incerteza. Daí estarmos a viver, hoje, momentos de crescente competitividade, o que implica uma forte necessidade de se repensar todas as estratégias organizacionais no sentido de se canalizarem os diferentes esforços para fatores que representem, de facto, uma oportunidade de diferenciação. Tudo isto implica a necessidade de se desenvolverem competências que promovam uma melhoria contínua e novas formas de adaptação aos diferentes níveis das organizações e que aumentem o potencial competitivo destas, o que impede, muitas vezes, que a mudança se faça de forma controlada, progressiva e gradual. Por outro lado, quer as organizações, quer os seus colaboradores devem sentir-se preparados para a mudança e para correrem riscos. Assim, é necessário proporcionar aos trabalhadores oportunidades para que estes possam articular o pensar, o agir e o corrigir, neste contexto de grande turbulência, em que se têm de apresentar respostas rápidas e eficazes para as várias situações que vão emergindo.

Assim, e como já foi referido anteriormente, as enormes transformações das sociedades contemporâneas e a conseqüente massificação do ensino, obrigaram a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, colocando-lhe, cada vez, maiores desafios. Tal implicou um repensar do perfil de competências profissionais do educador/professor, com o intuito de que este seja capaz de dar resposta às expectativas que hoje se lhe apresentam, de forma a garantir a todos o direito social a uma educação de qualidade. Trata-se, pois, de um enorme desafio colocado à formação de professores.

A definição de um perfil de competências profissionais específicas para os educadores e professores pode conduzir ao levantamento de determinadas questões, desde logo, pela própria noção do conceito de competência. Assim, a definição de um perfil de competências requer em primeiro lugar, a definição do conceito de competência, depois a caracterização do papel de um perfil de competências profissionais e, por último, a definição de competências gerais e específicas do desempenho docente.

Na definição de um perfil de competências, a formação inicial deverá garantir o desenvolvimento de competências em diversas áreas fundamentais, nomeadamente, a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes (favorecendo a reflexão, autonomia e cooperação no exercício da profissão); a formação científica e tecnológica na respetiva especialidade; a formação no domínio educacional (em especial destaque, o contributo das várias ciências da educação); a aplicação prática pedagógica das várias competências; o uso das tecnologias de informação e comunicação, enquanto ferramentas que influenciam a evolução do conhecimento e da identidade profissional dos professores.

Os padrões de qualidade profissional podem ser produzidos no interior ou no exterior da profissão docente, ou em situações de interface entre o interior e o exterior, sendo que a elevada participação da profissão é, naturalmente, sinal inequívoco da sua maturidade e capacidade de auto regulação. Uma forte participação de outros atores sociais é o reflexo de que a educação tem uma natureza fortemente política, interessando por igual a muitos setores da sociedade. Numa sociedade democrática, que preza como um dos seus valores a participação dos interessados nas questões que lhes dizem respeito, a definição destes padrões tenderá, por isso, a um processo socialmente participado, envolvendo, para além dos professores, diversas partes interessadas, como o poder político, as instituições de formação, os investigadores em ciências da educação, os formadores, as associações profissionais e científicas, os sindicatos e o público em geral. Um tal processo, concretizado sem a participação ativa dos professores, significaria uma forte desvalorização da sua profissionalidade. Seria também incompreensível se não pudesse contar com os contributos do conhecimento científico emergente nesta área, protagonizados pelas instituições e pelos investigadores com atividade reconhecida neste campo.

A definição de padrões de qualidade pode constituir um momento importante da caracterização da identidade profissional do professor, sendo também um importante instrumento para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores e para a valorização da própria profissão docente na sociedade.

### 3.1.2.1 – Definição do conceito de competência

O conceito de competência é um conceito extremamente abrangente, podendo revestir-se de diferentes significados, podendo ser utilizado sob múltiplas abordagens nem sempre conciliáveis. Este é um conceito que tem vindo a ganhar espaço nos mais variados domínios, nomeadamente ao nível da educação e da formação, sendo considerado como competente um professor que apresente as condições necessárias para que o seu desempenho profissional corresponda às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos seus pares. De acordo com Alarcão (1998),

*“a noção de competência profissional educativa do professor foi olhada, num passado não muito distante, como um conjunto de micro competências acumuláveis, válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho e suscetíveis de, uma vez aprendidas, possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional. Este conceito reflete uma perspetiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da atuação que teve a sua expressão em movimentos de raiz positivista e que, em formação de professores, conheceu o seu ponto culminante na convicção de que a formação por competências, com base em objetivos operacionais, seria a resposta para a formação de professores competentes e eficazes no seu desempenho [...]”, (citado no Documento de Trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores, 2000, p.48-49).*

Segundo Perrenoud (1999a, 2000b), citado por (Tomaz, 2007, p.42) “a noção de competência remete para situações complexas perante as quais é necessário mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, que incluem conhecimentos, construídos ao longo do tempo através da experiência e da formação, para tomar decisões e resolver problemas, o que remete para uma ideia atual de aprendizagem ao longo da vida”, ou seja, um saber em ação. Embora a competência exija de um indivíduo um determinado conjunto de conhecimentos, isto não significa que os dois conceitos, o de competência e do conhecimento, possam ser vistos como sinónimos, pois ser detentor de determinados conhecimentos ou capacidades, não significa ser competente na sua ação. Não basta apenas haver recursos, é necessário que os mesmos sejam mobilizados de forma consciente e em tempo útil.

Por sua vez, Roldão (2005b), também se refere ao conceito de competência como um saber em uso, em que se estabelecem “nexos inteligentes de vária ordem [...] entre o real e o sujeito, entre o mundo introspetivo e o mundo da ação, entre o saber e a realidade, entre os contextos e entre os saberes entre si.”, citado por (Tomaz, 2007, p.43), que a autora denomina por capacidade de religar, indispensável aos processos de compreensão, sendo que “este uso do saber integrado no conceito de competência se situa no domínio da ação em diferentes campos da vida social e

individual dos indivíduos e nos quais é necessário usar o saber para agir inteligentemente [...]”, citado por (Tomaz, 2007, p.43). Ainda segundo Roldão (2005b), citado pela mesma autora, a mobilização e a transposição são também dois fatores que condicionam a competência. É necessário saber quando e como mobilizar determinados recursos para se ser competente, bem como ser capaz de transpor o saber, o conhecimento para novos contextos de forma adequada.

Trata-se, pois, de uma noção acerca do conceito de competência “que valoriza o caráter global, dinâmico, integrador, contextualizado e flexível da competência, situando-a na linha das abordagens sistêmicas”, defendidas por Sá-Chaves (1994/2002a) e Pires (2005), citados por (Tomaz, 2007, p.43-44).

### 3.1.2.2 – As dez novas competências para ensinar

Relativamente, ainda, à questão dos modelos de profissionalidade docente e considerando a natureza da escola e da sociedade atual, Perrenoud (2000a), propôs um conjunto de competências que, na sua perspetiva, podem ser vistas como uma linha de referência para o exercício da profissão docente. O autor propõem dez níveis de competências que considera prioritárias, tendo como orientação fundamental o referencial de competências adotado em Genebra no ano de 1996 para a formação contínua, na qual participou de forma ativa. O quadro apresentado a seguir sintetiza os dez domínios de competências referidos pelo autor.

<b>“Competências de referência</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem;</li><li>➤ Trabalhar a partir das representações dos alunos;</li><li>➤ Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;</li><li>➤ Construir e planejar sequências didáticas;</li><li>➤ Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li></ul>
<b>2 – Gerir a progressão das aprendizagens.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conhecer e gerir situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</li><li>➤ Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino;</li><li>➤ Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;</li><li>➤ Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;</li><li>➤ Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li></ul>
<b>3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma;</li><li>➤ Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto;</li><li>➤ Fornecer o apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;</li><li>➤ Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas</li></ul>



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

	simples de ensino mútuo.
<b>4 – Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança capacidades de auto-avaliação;</li> <li>➤ Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos;</li> <li>➤ Oferecer atividades opcionais à <i>la carte</i> [Plano individual de trabalho];</li> <li>➤ Favorecer a definição de um projeto pessoal dos alunos.</li> </ul>
<b>5 – Trabalhar em equipa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaborar um projeto de equipa, representações comuns;</li> <li>➤ Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;</li> <li>➤ Formar e renovar uma equipa pedagógica;</li> <li>➤ Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;</li> <li>➤ Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
<b>6 – Participar da administração da escola.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaborar, negociar um projeto da instituição;</li> <li>➤ Administrar os recursos da escola;</li> <li>➤ Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros;</li> <li>➤ Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
<b>7 – Informar e envolver os pais.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dirigir reuniões de informação e de debate;</li> <li>➤ Fazer entrevistas;</li> <li>➤ Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
<b>8 – Utilizar novas tecnologias.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizar editores de texto;</li> <li>➤ Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;</li> <li>➤ Comunicar-se à distância por meio da telemática;</li> <li>➤ Utilizar as ferramentas multimédia no ensino;</li> </ul>
<b>9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prevenir a violência na escola e fora dela;</li> <li>➤ Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;</li> <li>➤ Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola e à apreciação de conduta;</li> <li>➤ Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
<b>10 – Administrar sua própria formação contínua.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saber explicitar as próprias práticas;</li> <li>➤ Estabelecer o seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;</li> <li>➤ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede);</li> <li>➤ Envolver-se em tarefas ao nível do sistema educativo;</li> <li>➤ Acolher a formação dos colegas e participar nela”.</li> </ul>

Quadro 1 – As dez novas competências para ensinar. Fonte: Perrenoud, 2000a, citado por (Tomaz, 2007, p.45-46).

De forma resumida, pode-se afirmar que se trata de um perfil de competências abrangente e multifacetado, coerente com as novas funções e papéis quer da escola quer dos professores, tendo em consideração as perspetivas de renovação e transformação da escola. Tal perfil exige a diferenciação, individualização e diversificação dos percursos formativos, estando o foco da atenção da aprendizagem voltado para os alunos; o recurso a métodos ativos que favoreçam a auto-implicação dos alunos na construção da sua aprendizagem; a direção para uma avaliação de cariz mais formativo do que normativo, o que promove a participação dos alunos enquanto parceiros no processo de ensino-aprendizagem; a gestão da

heterogeneidade; a educação para a cidadania, o desenvolvimento de trabalho em equipa e colaborativo com outros colegas e outros parceiros educativos, tendo em vista melhorar as condições de aprendizagem na escola; a participação na elaboração de projetos educativos e na própria gestão da escola e a reflexão sobre as próprias práticas, mantendo o empenho no processo de formação ao longo da vida.

É, pois, um perfil de competências complexo, que não integra somente competências de carácter científico e técnico, mas que apresenta também competências de carácter comunicativo, relacional, reflexivo, crítico e ético, o que impõe aos professores o domínio de outros saberes muito para além dos conteúdos a ensinar.

### **3.1.2.3 – O perfil de competências do educador de infância**

A nível nacional, em 2001, pelo decreto-lei nº 240, de 30 de Agosto, foi aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário e, pelo decreto-lei nº 241 do mesmo ano, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Os dois decretos-lei referidos no parágrafo anterior definem os perfis de competências exigidos para o desempenho profissional da docência e constituem-se enquanto referenciais nacionais indispensáveis para as instituições de formação de educadores de infância e de professores orientarem os seus programas de formação.

Da mesma forma que o perfil de competências proposto por Perrenoud (2000a), também este perfil geral e específico conduz para uma visão mais alargada e mais responsável da profissionalidade docente. É um perfil que se organiza em quatro dimensões inerentes ao desempenho da função docente, dimensões essas que se interligam e interrelacionam, sendo elas a **dimensão social, profissional e ética**, a **dimensão do ensino e da aprendizagem**, a **dimensão da participação na escola e relação com a comunidade** e **dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida**.

Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças dos zero aos seis

anos de idade. Estes profissionais complementam, em grande parte, a ação educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente.

No que se refere à concepção e desenvolvimento do currículo na educação de infância, o educador deve conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas.

Relativamente à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais, pensando-os enquanto recursos promotores do desenvolvimento curricular, de forma a proporcionar às crianças, como já foi referido, experiências educativas integradas; deve disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, não pondo de parte os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; deve proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; deve mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os que se referem às tecnologias de informação e de comunicação e deve ainda assegurar as condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância deve observar cada criança, assim como os pequenos grupos e o grande grupo, de forma a planificar atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; deve considerar, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são já portadoras; deve planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, considerando os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; deve planificar atividades que contemplem objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos diferentes domínios curriculares; deve avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o

ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo em si.

Quanto ao âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; deve promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da sua própria iniciativa, da iniciativa do grupo e do educador e, também, da iniciativa conjunta, desenvolvendo-se individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; deve fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sentem valorizadas e integradas no grupo; deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos que pretende desenvolver; deve apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; deve estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; deve fomentar nas crianças capacidades de realização e concretização de tarefas e disposições para aprender e promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

No âmbito da integração do currículo, o educador de infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, tanto no que se refere ao domínio da expressão e da comunicação como no domínio do conhecimento do mundo, sendo que ao nível da expressão e da comunicação, deve organizar um ambiente que estimule a comunicação, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças; deve promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, considerando, em particular, as que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita; recorrendo a atividades de exploração de materiais escritos; deve promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão, como é o caso da expressão plástica, musical, dramática e motora, inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; deve desenvolver a expressão plástica, recorrendo às múltiplas linguagens, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo; deve desenvolver atividades que permitam à criança produzir

sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilitar o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; deve organizar atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal; deve promover o recurso a diferentes formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma dessas formas; deve organizar jogos, com regras cada vez mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, assim como a socialização pelo cumprimento das regras e, por fim, deve promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças, considerando as diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, assim como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

Por sua vez, no âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância deve promover atividades de exploração, observação e descrição dos atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos; deve incentivar a observação, a exploração e a descrição das relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, recorrendo à representação corporal, oral e gráfica; deve criar oportunidades para a exploração das quantidades, recorrendo à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida; deve estimular, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificação das características naturais e sociais da realidade que as rodeia; deve promover a capacidade de organização temporal, espacial, lógica de observações, factos e acontecimentos; deve despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito; deve proporcionar momentos de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Apesar de, sob o ponto de vista sociológico e, comparativamente com outras profissões liberais clássicas, o estatuto do professor, poder ser ainda considerado como uma semiprofissão (Gimeno, 1995a), citado por (Tomaz, 2007), podemos verificar a emergência de um estatuto de profissionalidade reforçado, na medida em

que a função de ensinar, como forma de levar a aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2003; 2005a), citado por (Tomaz, 2007), é encarada como algo que é próprio da docência e que outros atores, mesmo detentores de determinados conhecimentos científicos numa certa área do conhecimento sentirão dificuldades em torná-los apreensíveis por outros (Schulman, 2004), citado por (Tomaz, 2007). Contudo, de acordo com a perspectiva defendida por Roldão (2000a), “é na medida em que se reconhece, ou eventualmente se deixa de reconhecer, a importância desta função específica e a sua necessidade social que a atividade docente assume, ou não, uma marca específica de profissionalidade.”, (Tomaz, 2007, p.48). Também me parece ter ficado esclarecido que exercer funções no âmbito da docência exige e pressupõe um conhecimento profissional específico e próprio, (Sá-Chaves e Alarcão, 2000), citado por (Tomaz, 2007), “que constituirá o principal fundamento epistemológico do seu exercício como função social e potencialmente transformadora.” (Tomaz, 2007, p.48).

### **3.2 - A formação de educadores de infância/professores e a supervisão da formação**

Neste ponto, procederei ao enquadramento deste estudo no âmbito da formação de educadores/professores, considerando as principais orientações conceituais que têm orientado os cursos de formação inicial destes profissionais e os diversos modelos curriculares possíveis na abordagem da educação pré-escolar. Uma vez que o estudo levado a cabo incide, sobretudo, nas atividades de formação e de supervisão desenvolvidas no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica, analisarei e definirei o conceito de supervisão, as diversas práticas e estratégias de supervisão da formação inerentes às diferentes orientações conceituais dos programas de formação, bem como as várias funções da supervisão e o papel do supervisor na relação supervisiva. Com base na revisão de literatura acerca das várias orientações, abordarei um conjunto de princípios fundamentais na formação de educadores/professores, com vista a formar profissionais que se mostrem cada vez mais capazes, eficazes e competentes na resposta aos novos desafios que, hoje, se colocam quer aos educadores/professores, quer à escola

### **3.2.1 – A formação de professores – Sustentabilidade dos processos de formação**

Nos dias que se vivem, a complexidade da escola está diretamente relacionada com a complexidade da sociedade e do mundo atual, tendo a escola e os professores um papel fundamental enquanto agentes de mudança e de transformação, não sendo sequer questionável a necessidade de que os mesmos, escola e professores, sejam capazes de promover e desenvolver estratégias de forma intencional e fundamentada que, como defende Sá-Chaves, (2000a), citado por (Tomaz, 2007, p.126) “visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promover uma formação de base que corresponda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências dessa mesma sociedade”.

Não se pode encarar a escola como um simples local onde se dão lições que todos devem aprender, mantendo-a isolada de tudo o que acontece fora dela. Pelo contrário, a escola deve estar atenta a tudo o que se passa em seu redor, neste tempo que é, cada vez mais, um tempo de aceleradas mudanças e incertezas, em que tudo se vive numa intensidade temporal e espacial e onde se questiona já a validade de certos valores e princípios universais. “Espera-se da escola que seja neste tempo um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à conscientização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizadas num determinado tempo, espaço e cultura.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.9). Apesar disso, a escola deve elaborar uma seleção de determinados valores ou princípios que não estão condicionados pela temporalidade e que emergem dos direitos humanos.

Sendo, hoje, a escola um espaço universal, aberto a todos, tem como dever proporcionar tudo para todos, mas também o que convém a cada um dos seus elementos. “Numa sociedade democrática a grande missão da escola é a de servir todas as crianças e respeitar as diferenças, construindo para todos e para cada um o direito à educação.” (Idem, ibidem, p.10). Não podendo a escola parar no tempo, vive um presente em que, embora assente no passado em determinados aspetos, se espera que seja capaz de fazer uma prospeção dinâmica e reflexiva para o futuro. Assim, todas as apostas e olhares se voltam para os professores, “aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, por vezes apressadas, desejando que

reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe.” (Idem, *ibidem*).

Neste contexto, a formação de professores “surge frequentemente como vetor estratégico imprescindível para sustentar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação.” Esteves (2002), citado por (Tomaz, 2007, p.126).

Em Portugal, nas décadas de 70 e 80, uma das primeiras respostas a esta complexidade da escola foi a reorganização da formação inicial dos professores, orientando-a num sentido mais profissionalizante, resposta que se mostrou muito incompleta.

Reconheceu-se a complexidade da atividade cognitiva dos professores, sendo que esta complexidade se multiplica pelo facto da atividade dos professores se basear em conhecimentos e técnicas que estão sujeitos a rápidas evoluções e mudanças. Também se reconheceu o facto de os professores serem profissionais de uma atividade comunicativa, baseada no domínio da informação que, enquanto tal, se complexifica por vivermos numa sociedade de informação. Por sua vez, também foi reconhecida a atividade relacional dos professores, em que a pessoa que vive em cada professor se torna mediadora entre o que é a vida da pessoa e o que é a vida do profissional. “Assim, o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.11). Nesta perspetiva, e como já foi referido anteriormente, o conceito de formador remete-nos tanto para a dimensão profissional, como para a dimensão pessoal, surgindo, assim, o conceito de formação ao longo da vida, devendo o professor ser encarado numa perspetiva de “aprendiz que forma” e de “formador que aprende”.

Na década de 90, procedeu-se à estruturação de um sistema massivo de formação contínua, em que a progressão na carreira dos professores se condicionava pela frequência de um determinado número de ações de formação. Assim se criaram os centros de formação de professores e o respetivo programa financeiro que promovesse e sustentasse essas ações, bem como um conselho que acreditasse as entidades formadoras e as ações de formação.

Quer a reorientação da formação inicial, quer a generalização da formação contínua de professores valorizaram mais a ideia de que estes profissionais



concretizam o seu trabalho isolados na sua sala de aula com os seus alunos, não dando o devido valor ao facto de os professores deverem trabalhar de forma colaborativa com todos os outros profissionais que trabalham nessa organização tão complexa que é a escola e que se propõe proporcionar às crianças e jovens a difícil tarefa de os educar numa sociedade em constante mutação. Verificando-se, mais uma vez a ineficácia da resposta dada, surge, assim, a necessidade de se promover a formação nos contextos de trabalho, centrada na própria escola e nos professores que participam ativamente na sua própria formação ao nível da planificação, da execução e da avaliação da mesma. Este tipo de formação e esta colaboração entre professores torna-se numa fonte de enriquecimento não só individual, mas também para as escolas, pois os professores podem aprender uns com os outros a resolver diferentes situações do seu quotidiano na escola impostas pelas constantes e aceleradas mudanças da sociedade em que vivem.

### **3.2.1.1 – Principais concepções e modelos de formação na formação inicial de educadores/professores**

Por tudo o que foi referido anteriormente, considere importante prestar atenção às diferentes orientações conceituais que têm vindo a nortear, ao longo dos anos, os conteúdos e a ação formativa dos programas de formação de professores, orientações que traduzem diferentes perspetivas acerca dos propósitos e das finalidades da formação destes profissionais de educação.

Vários são os autores que, nas últimas décadas têm tentado identificar os modelos, os paradigmas ou as orientações conceituais que têm orientado as práticas de formação dos professores, ainda que com poucos consensos sobre o modo como se devem formar os professores.

Para se compreender e analisar, conscientemente, os diferentes programas de formação de professores é indispensável que se consiga identificar a essência, a matriz das crenças e dos pressupostos acerca da natureza e dos objetivos da educação em que assentam cada um desses programas, sendo que cada um deles é distinto dos outros, colocando-se em diferentes perspetivas e partindo de diversos pressupostos.

Tal origina diferentes compreensões do que é ser professor e da sua função, o que, por sua vez, compromete também a compreensão das suas práticas. (Parente, 2004).

Fundamentando a sua teoria em autores como Feiman-Nemser (1990) e Pérez Gómez (1992), Marcelo (1999) faz referência a cinco grandes orientações que influenciam, atualmente, os programas de formação inicial de professores, citado por (Tomaz, 2007). Essas orientações são designadas como: **académica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista**.

A **orientação académica**, na formação de professores, tende a relevar o papel dos professores na especialização numa determinada matéria. É privilegiado o saber teórico em detrimento do saber prático. O principal objetivo deste programa de formação profissional é o domínio do conteúdo disciplinar, uma vez que a transmissão de conhecimentos constitui o aspeto central deste processo de ensino. Por isso, o professor deve ser um especialista na matéria que ensina. (Parente, 2004). Há referência de que nesta orientação de formação se correlacionam duas abordagens: a **abordagem enciclopédica** e a **abordagem compreensiva**, sendo que a primeira é a que valoriza mais “o conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que um professor deve possuir para o exercício da sua atividade profissional.” (Tomaz, 2007, p.128). Segundo esta perspetiva, o ensino é visto “como a passagem de um saber, sendo a função do professor a de transmissor de conhecimentos e culturas como um processo de acumulação, e como tal, quantos mais conhecimentos possuir, melhor poderá desempenhar a sua função de mera transmissão.” (Idem, ibidem). Não há uma distinção clara entre o que é o saber e o que é o saber ensinar. No que se refere à **abordagem compreensiva** o professor é encarado “como um intelectual que manifesta não só uma formação científica sólida, mas também uma compreensão da matéria que ensina e de como a deve ensinar com vista à compreensão significativa, por parte dos alunos, dos conteúdos transmitidos.” (Idem, ibidem). Várias foram as críticas a este modelo de formação de professores.

Na base do trabalho de Shulman (1986; 1987) citado por Tomaz (2007), é introduzida a dimensão de ensino reflexivo nesta orientação de formação. Defende-se “a importância de um trabalho deliberado sobre os conteúdos”, defendendo-se “a sua transformação para favorecer a compreensão por parte dos alunos”, e reconhece-se “o contributo do conhecimento pedagógico para a educação formal dos professores”

(Zeichner e Tabachnich, 1991), citado por (Parente, 2004, p.86). De acordo com Day (2001), citado por Parente (2004), a reflexão passa, assim, a centrar-se nos conteúdos e na forma como estes são ensinados.

Transpondo o que foi referido anteriormente para o campo da educação de infância, os programas de formação baseados na orientação académica “tendem a atribuir grande importância à capacidade da educadora para comunicar e transmitir a herança cultural e científica às novas gerações com possíveis consequências no ensino e na formação dos professores e dos educadores de infância.” (Idem, ibidem, p.87). Entender o processo educativo como um meio de transmissão interfere na compreensão da educadora de infância e das suas práticas pedagógicas, o que predispõe para a implementação de modelos transmissivos, comprometendo a compreensão da importância da articulação das diferentes áreas curriculares. Considera-se também que os programas de formação desta orientação podem conduzir “a uma menor abertura às questões da diferença e da multiculturalidade dificultando a intervenção da educadora que tem de responder a um grupo de crianças com proveniência social, cultural diversificado e com amplos interesses e não a uma criança típica.” (Idem, ibidem). De acordo com Alarcão e Tavares (1987), referenciado por Parente (2004), neste tipo de programa de formação, é fundamental que o professor em formação tenha a oportunidade de iniciar e desenvolver a sua prática pedagógica com um profissional que lhe sirva de modelo na transmissão dos seus saberes. “A crença no mestre, no modelo, no prático que transmitia a sua arte ao novo professor é condicionada pela expansão da formação de professores que requer um grande número de supervisores e por uma exigência de conhecimentos interdisciplinares cada vez mais alargados.” (Parente, 2004, p.87).

Na **orientação tecnológica**, tal como o próprio nome indica, o professor é visto como um técnico capaz de dominar e de implementar um conjunto de estratégias construídas por outros. É valorizada “a aquisição de um conjunto de competências e capacidades específicas e observáveis para ensinar.” (Idem, ibidem).

Pérez Gómez (1992), citado por Tomaz (2007), distingue também nesta orientação duas abordagens ou modelos: o **modelo de treino** e o **modelo de adoção de decisões**. Segundo a primeira perspetiva, o objetivo principal da formação de professores é, como o próprio nome indica, “o treino de competências, de técnicas, de

procedimentos e de habilidades observáveis que demonstraram ser eficazes através da investigação científica sobre os processos de ensino-aprendizagem de acordo com o seu paradigma processo-produto e que os professores deveriam aprender a dominar independentemente dos contextos de ação.” (Tomaz, 2007, p.128). Esta dimensão “ênfatisa a reflexão pelo professor sobre quanto as suas práticas se aproximam dos *standards* providenciados pela investigação” (Parente, 2004, p.89). À perspectiva do modelo de adoção de decisões está inerente uma componente menos técnica, tendo vindo a desenvolver-se uma componente mais deliberativa que concebe o professor como decisor. De acordo com este modelo, Tomaz (2007), citando Pérez Gomez (1992) defende que o professor não deve apenas transmitir mecanicamente o conhecimento adquirido pela investigação científica, mas antes transformar esse conhecimento em princípios e procedimentos que utiliza na tomada de decisões e na resolução de problemas que surgem diariamente nas suas práticas pedagógicas. De acordo com o mesmo autor,

*“os professores, no contexto da sua formação, devem aprender não apenas estratégias e técnicas de intervenção apoiadas na investigação científica, mas também, aprender a decidir que estratégias utilizar em cada situação, em função dos problemas emergentes da prática e das características da própria situação na qual intervêm, ultrapassando-se o mero conhecimento implícito de estratégias, de técnicas e de habilidades desenvolvidas mediante o treino.”* (Tomaz, 2007, p.129).

Esta dimensão “suscita e favorece a investigação no ensino e a possibilidade de os educadores melhorarem as suas competências ao nível do ensino”. Zeichner e Tabachnich (1991), citados por (Parente, 2004, p.89).

Esta orientação de cariz tecnológico, pelo facto de se centrar no desenvolvimento de capacidades de ensino específicas, definidas antecipadamente e observáveis, o que se julga beneficiar a aprendizagem dos alunos, não valoriza nem toma em consideração a intencionalidade inerente às competências, ao mesmo tempo que condiciona a capacidade de reflexão crítica acerca dos objetivos e das consequências da ação pedagógica. Transpondo-nos para a educação de infância, “a convicção de que se pode ensinar o que a educadora tem de pôr em prática e de que se ensina a melhor maneira de resolver os problemas educacionais condiciona o desenvolvimento da competência de reflexão.” (Idem, ibidem, p.89). Os paradigmas inerentes a esta orientação tiveram, certamente, a sua influência na formação de educadores, o que se traduziu numa formação centrada na aquisição de competências completamente descontextualizadas, desvalorizando-se “uma perspectiva mais reflexiva

sobre a prática com o objetivo de que a educadora saiba atuar eficazmente de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças.” (Idem, ibidem). Não se encara a criança como um ser em desenvolvimento, “mas como um aluno a quem a educadora tem de ensinar algumas competências relevantes capazes de a preparar para a entrada no ensino básico.” (Idem, ibidem).

A **orientação personalista** vê o professor como pessoa e valoriza o caráter pessoal dado por cada professor ao ensino, atribui o devido significado, a devida importância à dimensão humana da pessoa que é o professor, à sua forma de pensar e de sentir, o que condiciona positivamente e de forma indissociável a construção pessoal e profissional de cada um. Assim, um programa de formação de professores que assente nestes princípios tem como principal objetivo “desenvolver nos futuros professores as suas capacidades de auto-descoberta do seu modo pessoal de ensinar, de introspeção, de conhecimento de si próprio e de maturidade.” (Tomaz, 2007, p.129).

A **orientação prática** da formação de professores encara a prática pedagógica em contexto de sala de aula como uma fonte de aprendizagem para se ser professor, tratando-se, assim, de uma formação baseada na aprendizagem voltada para a prática e a partir da prática, orientada por professores com experiência. No contexto de formação de professores, este é o procedimento considerado mais adequado e mais eficaz para o desenvolvimento futuro de competências específicas que sustentem a gestão de situações “singulares, ambíguas e incertas próprias do processo de ensino-aprendizagem”. (Idem, ibidem). Marcelo (1999), citando Pérez Gómez (1992), faz referência também a duas abordagens bem distintas neste modelo de formação. Uma primeira perspetiva desta orientação remete-nos para uma **abordagem tradicional** que se apoia, de uma forma quase exclusiva, na experiência prática em que o futuro professor inicia a sua prática pedagógica numa base de tentativa e erro, servindo-se do modelo do seu orientador, a partir de um longo e extenso percurso de socialização. A segunda perspetiva desta orientação de formação remete-nos para uma **prática reflexiva**, baseada nos contributos de Donald Schön.

Por último, a **orientação social-reconstrucionista**, que se considera manter uma ligação estreita com a orientação anterior (- a orientação prática), mas na qual apesar disso, e de acordo com a perspetiva desta orientação de formação, a reflexão não pode ser vista como simples atividade de análise técnica e prática, devendo, antes,

assumir um compromisso a nível ético e social de procura de práticas pedagógicas e sociais que se considerem mais justas e democráticas, assumindo os professores um papel de ativistas políticos e de compromisso com o seu próprio tempo.

*“Assim, segundo esta orientação, a formação de professores tem como grande objetivo o desenvolvimento, no futuro professor, das capacidades investigativas, de análise e de reflexão crítica sobre a prática, assim como das capacidades de intervenção e participação responsável e informada nos contextos com vista à transformação e construção de uma sociedade mais justa e democrática, assumindo a componente de prática da formação um papel crucial no currículo de formação.” (Tomaz, 2007, p.130).*

Do mesmo modo que nas orientações anteriores, Marcelo (1999), citando Pérez Gómez (1992), citado por Tomaz (2007), identifica também dois tipos de abordagens distintas para esta orientação de formação, sendo elas a **abordagem crítica e de reconstrução social** e a **abordagem de investigação-ação**.

Na perspetiva crítica e de reconstrução social os programas de formação de professores valorizam três aspetos considerados fundamentais: o desenvolvimento cultural do futuro professor sob uma orientação principalmente política e social; o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e, por fim, o desenvolvimento de atitudes de compromisso político, indutoras de novas práticas, que se querem transformadoras. Todos os programas de formação de professores inerentes a esta abordagem têm um fio condutor comum que “consiste em ajudar os professores a compreenderem as implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos em que trabalham para favorecer a mudança social.” (Parente, 2004, p.92). Assim, as propostas de formação seguem a tendência de se criarem condições que possibilitem a integração de conteúdos de formação que ajudem educadores e professores na compreensão das principais características da sociedade em que vivem e das transformações que dela decorrem. Para além do referido, os programas de formação integram, também, conteúdos que reforçam uma relação de interatividade entre a teoria e a prática, dando especial valor à função da prática como oportunidade de reflexão conjunta com outros intervenientes acerca dos problemas da escola em particular e da sociedade em geral, apontando perspetivas de soluções em contexto de comunidade.

No que se refere à abordagem de investigação-ação, “a formação de professores é orientada para a indagação, conduzindo os professores à adoção de uma atitude reflexiva sobre o seu próprio ensino com vista à transformação das suas concepções e práticas.” (Tomaz, 2007, p.130). É necessário, nestes programas de

formação, que haja uma determinada coerência entre os conteúdos e a pedagogia utilizada na formação. O objetivo principal desta coerência é a promoção da “aprendizagem cooperativa em colaboração e a formação refletida.” (Parente, 2004, p.92).

Nesta orientação de formação encara-se o educador e o professor como investigador da sua prática, utilizando-se a reflexão como uma atividade em comunidade, o que pode facilitar a formação de “comunidades de aprendizagem” ou comunidades aprendentes, onde educadores e professores apoiam e ajudam a sustentar o desenvolvimento profissional uns dos outros. São estas comunidades aprendentes que facilitam o desenvolvimento de processos de aprendizagem colaborativos, o que promove e até sustenta diversas transformações das estruturas sociais consideradas injustas e desumanas.

Apesar de cada uma das orientações referidas nos parágrafos anteriores, valorizar dimensões formativas distintas ou até valorizar determinada dimensão em detrimento de outra, é certo que a formação de educadores e professores, que tem como objetivo principal “formar profissionais capazes de responder com qualidade, competência e responsabilidade aos desafios que hoje as sociedades lhes colocam, terá de ser sempre uma formação multidimensional cuja configuração íntegra, de forma crítica e contextualizada, os contributos das diferentes orientações.” (Tomaz, 2007, p.130).

Por tudo o que foi referido anteriormente, surge a necessidade de se repensar a supervisão quer no seu conceito e no seu papel, quer na sua função.

*“A supervisão reconcetualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflexiva através da ação que procura responder ao problema identificado”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12-13).

Embora não haja muitos estudos sobre esta prática de supervisão, esta é uma prática que exige muita teorização, práticas e pesquisa.

À medida que vamos avançando no século XXI, a mudança mais significativa a que temos assistido no âmbito da supervisão, consiste no facto de o trabalho realizado pelo supervisor ser, cada vez mais, um trabalho sustentado por relações recíprocas de aprendizagem e isso acontece na medida em que as escolas se vão tornando “instituições auto-renovadoras”, locais de trabalho onde se valorizam e compreendem as aprendizagens que são realizadas por todos, sem exceção. O principal objetivo da

supervisão assim praticada é o de promover o crescimento mútuo e o desenvolvimento profissional e são três as razões para que isto aconteça: por um lado, “a base do conhecimento relativamente ao ensino e à aprendizagem é vasta, intrincada e crescente”. Por outro, “a forma mais eficaz que os educadores têm para obter competência no seu trabalho é através de atividades de desenvolvimento profissional orientadas para o grupo”. Acresce ainda que a prática profissional se deixa influenciar mais pela cultura do próprio local de trabalho do que pela aquisição de uma base de conhecimentos pedagógicos, sendo que um fator fundamental para o desenvolvimento é o facto de conseguirmos manter, respeitar e, acima de tudo, aceitar as diferenças uns dos outros e de conseguirmos crescer através do diálogo.

### **3.2.1.2 – A formação dos educadores de infância à luz dos modelos curriculares**

Apesar de, muitas vezes, a educação de infância ser considerada como uma mistura de várias práticas, sem linhas orientadoras bem definidas, é importante que os educadores conheçam e dominem os diferentes modelos curriculares propostos para este nível de ensino, para lhes ser possível aplicar, de forma consciente, os pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Entenda-se por modelo curricular uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação, o que pressupõe que optar por um determinado modelo curricular exija, por parte do educador, uma construção reflexiva, partilhada com os seus pares e ajustada à comunidade, ao contexto institucional e ao grupo de crianças com que vai trabalhar, sendo que a opção por um determinado modelo condiciona a qualidade das práticas pedagógicas. Apesar de tudo, pode encontrar-se uma grande diversidade de atuações nas práticas pedagógicas dos educadores, fundamentada tanto em modelos teóricos de referência, inerentes à formação inicial e contínua, como num conjunto de práticas adquiridas com a experiência profissional.

Nos dias de hoje, não se tem assistido à emergência de novos modelos curriculares, podendo verificar-se, contudo, algumas reformulações e variações em alguns modelos já propostos.



O modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna, o modelo Reggio Emilia e a Pedagogia de Projeto são alguns exemplos dos modelos curriculares mais utilizados na educação de infância em Portugal. Para além destes modelos, há outros que são menos recorrentes, sendo exemplo o Método de João de Deus, o Currículo de Orientação Cognitiva e a Pedagogia de Situação.

A seguir são apresentadas, de forma sucinta, algumas das características dos modelos curriculares mais utilizados no nosso país, que considero importante ser tidas em conta no estudo levado a cabo.

### **3.2.1.2.1 – Modelo Curricular *High-Scope***

Este é um modelo situado no quadro de uma perpectiva desenvolvimentalista para a educação de infância. É um modelo piagetiano de orientação cognitivista e construtivista que promove a manipulação e exploração de novas experiências e encara a criança como um ser ativo na construção do seu desenvolvimento cognitivo através das ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, transformando estes momentos em situações de aprendizagem ativa. De acordo com a perpectiva deste modelo curricular, o espaço é um meio fundamental de aprendizagem, o que exige muita investigação e investimento na sua organização e equipamento.

Os investigadores defendem que a aplicação prática do modelo curricular *High-Scope* depende, em larga escala, da qualidade do desempenho profissional de todos os que trabalham diretamente com as crianças na sala, quer sejam educadores, quer sejam auxiliares de educação. Por sua vez, há também quem defenda que a qualidade do desempenho profissional dos educadores de infância depende da sua formação contínua.

O modelo curricular *High-Scope* contempla uma série de características, tais como a integração de conteúdos, a utilização de conhecimentos sobre a aprendizagem por parte dos adultos, um currículo coerente e as atividades práticas. O trabalho em equipa é também um aspeto fundamental para este modelo, devendo a equipa ser formada por educadores, auxiliares da ação educativa, pais e outros elementos da comunidade educativa.

Como já foi referido, este modelo curricular tem como princípio essencial a aprendizagem ativa, em que se acredita que as vivências diárias das crianças são fundamentais para delas se retirar algum significado a partir da reflexão. Sendo certo que esta aprendizagem ativa depende da interação entre adultos e crianças, devem os adultos apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que considerarem pertinentes.

Este modelo dá especial ênfase às aprendizagens construtivas e ativas, o que só é possível para as crianças através da sua participação na construção do seu processo de aprendizagem e na organização do ambiente em que estão inseridas. É um modelo cujo ambiente privilegia a participação num conjunto de experiências-chave a partir de atividades promotoras do desenvolvimento de habilidades e competências. As crianças devem participar de forma ativa, fazendo as suas próprias escolhas, os seus planos e tomando decisões sobre os mais variados temas.

Assim, são dois os fundamentos principais deste modelo curricular. Por um lado, as crianças devem envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem e na construção do seu conhecimento através da interação com o mundo que as rodeia e, por outro, os adultos assumem um papel preponderante no ensino, na orientação, no apoio às crianças na construção da sua compreensão do mundo.

O modelo curricular aqui abordado respeita algumas componentes fundamentais que o caracterizam, tais como proporcionar um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, uma rotina diária consistente, em que os adultos se relacionam com as crianças como amigos, dando-lhes a oportunidade, a autonomia e a liberdade de escolha e resolução dos seus problemas.

O ambiente da educação pré-escolar deve promover e estimular a descoberta espontânea e independente a partir de uma preparação prévia do ambiente de aprendizagem.

### **3.2.1.2.2 – Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O movimento da escola moderna é constituído por educadores e professores portugueses, formadores de uma associação por esse nome designada. A prática educativa é fundamentada em três pilares fundamentais: a autoformação cooperada, o

apoio à formação de profissionais de educação e a animação pedagógica das instituições educativas. Pelas suas características, as práticas formativas deste modelo inserem-se no âmbito da formação em contexto.

Sendo a formação cooperada o centro das práticas formativas dos profissionais de educação deste modelo curricular, uma das características que distingue o movimento da escola moderna em Portugal de outros movimentos na Europa é, precisamente, esse processo de autoformação cooperada entre os educadores e professores, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Este é um modelo que propõe como finalidades a iniciação às práticas democráticas, a reconstituição dos valores e dos significados sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Defende-se que o desenvolvimento se constrói com base em práticas sociais, integrado em parâmetros históricos e culturais. A criança é encarada enquanto ser em desenvolvimento, imersa no seu contexto (contexto próximo - família, comunidade; contexto alargado – cultura do país e do tempo). Também o educador e o professor são vistos como intervenientes ativos, como agentes do conhecimento e impulsionadores do desenvolvimento, responsabilizando-se pelo projeto pedagógico, pela organização do processo de ensino-aprendizagem, pela mediação entre as crianças, apoiando e desafiando, privilegiando a comunicação, a negociação e a cooperação.

O Movimento da Escola Moderna baseia-se na gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços, desde a planificação até a avaliação.

Também neste modelo curricular se considera a organização do ambiente educativo enquanto estrutura básica que promove oportunidades de trabalho, de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo que a organização diz respeito aos espaços, aos materiais, ao grupo, à rotina, à planificação de atividades e projetos, respetiva concretização e avaliação cooperada. Para facilitar a organização aos mais diversos níveis, o grupo utiliza instrumentos e práticas de registo, planificação e avaliação.

### **3.2.1.2.3 – Modelo *Reggio Emilia***

Este modelo curricular encara todos os intervenientes no processo educativo como sujeitos com direitos próprios, sendo o desenvolvimento profissional direito de cada educador e do grupo de educadores que integram a equipa ou a comunidade educativa.

De acordo com Rinaldi (1994), citado por (Moniz, 2009), o “bom desempenho profissional” é um aspeto fundamental do trabalho diário e da identidade profissional do educador.

No modelo curricular *Reggio Emilia* as relações, as interações e a cooperação entre os vários intervenientes do processo educativo constituem o núcleo central quer ao nível da educação, quer ao nível da formação dos educadores de infância, dos professores e outros profissionais e é com o objetivo de sustentar esta pedagogia das relações e interações que este modelo apresenta um conjunto de estratégias específicas tanto para o trabalho com as crianças como para o trabalho entre adultos. O trabalho educativo em cada sala de atividades é da responsabilidade de um par de co-professores, sendo a partir deste trabalho cooperativo que se cria a dimensão da “colegialidade” na escola. (Rinaldi, (1994), citado por (Moniz, 2009)).

Trata-se de um modelo que pretende a criação de um sistema de comunicação e tranquilidade. Os diálogos que acontecem entre as crianças e os seus pares, entre os adultos e as crianças e entre os educadores/professores são fundamentais, pois estes profissionais percebem que as crianças falam para comunicar, necessidade básica de cada ser humano.

As crianças são encaradas como portadoras de uma identidade pessoal (histórica e cultural) e é sob este ponto de vista que o educador assume neste modelo um papel de promotor da aprendizagem e do desenvolvimento global. É também importante que os adultos observem e valorizem os processos cognitivos das crianças, os documentem e apoiem na construção do conhecimento.

### **3.2.1.4 – Modelo da Pedagogia de Projeto**

A Pedagogia de Projeto começou a ser divulgada a partir do movimento da escola nova, em oposição aos princípios e métodos defendidos pela escola tradicional.

O movimento da Pedagogia de Projeto resulta da investigação de vários educadores europeus, tais como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, tendo dois grandes representantes na América do Norte, John Dewey e William Kilpatrick.

Pretende-se, com a Pedagogia de Projeto, promover uma mudança na forma de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica, no sentido de uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão de conhecimentos pelo professor.

Esta perspetiva surge da necessidade de se desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico em que se valorize a participação do aluno e do educador no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-os pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. Valoriza-se, desta forma, a aprendizagem ativa.

Esta metodologia de trabalho exige a reflexão acerca das condições de vida da comunidade em que o grupo está inserido, analisando-as relativamente ao contexto sócio-político maior e propondo intervenções tendo em vista a transformação social.

A aprendizagem é vista enquanto processo complexo e global, em que teoria e a prática se associam e o conhecimento da realidade e a intervenção se tornam aliadas. A aprendizagem é estimulada a partir de um problema que emerge nas situações do dia a dia e que conduz à investigação, à busca de informação, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Deste modo, a Pedagogia de Projeto é considerada como um estudo profundo de um determinado tema que uma ou mais crianças elaboram, podendo prolongar-se por um período de alguns dias ou semanas, de acordo com a idade das crianças e a natureza do tema abordado.

Há vários fatores a considerar na elaboração dos projetos, como a realidade humana, a realidade externa à escola, os objetivos comuns, os valores, a colaboração, a responsabilidade e a tecnologia.

A metodologia de projeto permite às crianças a construção de conhecimento ao nível dos quatro pilares da educação descritos no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, sendo o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntas, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser.

Por outro lado, a metodologia de projeto permite ao educador valorizar tanto o espaço, como os materiais que o constituem, sendo o primeiro um local cheio de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

### **3.2.2 – A Supervisão da formação de educadores/professores**

#### **3.2.2.1 – O conceito de supervisão pedagógica**

Neste ponto deste capítulo, será abordado o tema da supervisão, referindo algumas perspectivas relacionadas com o conceito em questão, bem como a sua importância enquanto instrumento promotor de mudanças e inovação perante os novos desafios educativos apresentado aos educadores/professores e à própria escola.

O conceito de supervisão pode estar relacionado com diferentes contextos, como é o caso da formação inicial de educadores/professores, da formação e desenvolvimento profissional ao longo da vida, da mudança da organização da instituição escola enquanto organização reflexiva e aprendente e da gestão e coordenação de projetos. Contudo, é o conceito de supervisão ligado à formação inicial de educadores/professores que importa considerar para o estudo levado a cabo.

A multiplicidade de funções implícitas no trabalho dos professores não permite que estes se limitem ao isolamento nas suas salas de aula ou nas suas turmas. Os professores têm de ser encarados como membros “de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrado.” (Alarcão, 2000, p.18). É olhando para a escola enquanto organização que surge a necessidade de se promover o desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os elementos da comunidade educativa que a constituem.

O conceito de supervisão não é um conceito novo, pois, embora num sentido mais restrito, há já mais de duas décadas que vem sendo utilizado, reportando-se à década de oitenta as primeiras abordagens em contexto educativo. Sendo utilizada como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica, a supervisão era muito pensada em função da formação inicial de professores e da sua prática

pedagógica na sala de aula. Assim, a prática pedagógica constitui-se, entre outras, enquanto componente fundamental dos planos de formação inicial de educadores/professores e destina-se à iniciação formal dos alunos, futuros educadores ou professores, no mundo da prática profissional, podendo esta iniciação às práticas profissionais assumir diversas formas e concretizar-se a partir de atividades que podem envolver diferentes experiências de ligação à prática: no âmbito das várias unidades curriculares do curso, de observação e análise das práticas de educadores/professores que exercem funções nas escolas, de intervenções pedagógicas pontuais ou ainda através do estágio final do curso, em que os alunos, futuros educadores ou professores, assumem a responsabilidade pela docência. Nos cursos de formação de educadores/professores, o estágio diz respeito à unidade curricular de prática pedagógica e ocorre no final do curso, sendo esta a componente mais valorizada ao longo deste estudo. Esta componente refere-se ao momento da formação em que os alunos, futuros educadores/professores, são colocados em contextos reais, promovendo as suas experiências de prática sob a orientação da instituição formadora, mas em parceria com os estabelecimentos de ensino onde se realiza a prática pedagógica, o que significa que se trata de uma prática duplamente supervisionada, ou seja, é uma prática supervisionada pelo supervisor da instituição de ensino superior e pelo supervisor cooperante que recebe, na turma da sua responsabilidade, os alunos, futuros educadores/professores, que se encontram em processo de formação inicial.

Assim, atualmente, a ação da supervisão expande-se por um campo muito amplo, não se aplicando apenas às salas de aula, mas a toda a escola. Da generalização da supervisão a toda a escola surge a principal função da supervisão:

*“fomentar ou apoiar contextos de formação que traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.” (Idem, ibidem, p.19).*

Desta forma, a supervisão “deve ser entendida como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional, traçado pelo projeto educativo de escola.” (Idem, ibidem, p.7).

Segundo a perspetiva defendida por Alarcão e Tavares (2003), a supervisão dos alunos futuros educadores/professores pode entender-se “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro

professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”, citado por (Tomaz, 2007, p.132). Desta afirmação podem destacar-se dois aspetos fundamentais, sendo que o primeiro se refere à supervisão enquanto processo, o que remete para a noção de uma ação contínua ao longo do tempo e o segundo ao facto de que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano do futuro educador/professor surgem de forma indissociável. O facto de se tratar da orientação de uma ação profissional permite que se designe a supervisão de orientação da prática pedagógica. Ainda de acordo com a perspetiva dos mesmos autores, é necessário clarificar-se o conceito de orientação, pois é neste aspeto que surgem as maiores divergências no que se refere às práticas de supervisão e aos objetivos dessas mesmas práticas. Tais divergências conduzem a concepções, abordagens ou cenários de supervisão diferenciados, inerentes também a diversas orientações de formação de educadores/professores, sendo que cada uma destas concepções valoriza estratégias específicas quer de formação, quer de supervisão.

A concepção de supervisão fundamentada pelas perspectivas defendidas por Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993), Sá-Chaves (1994), em que se sustenta a noção de desenvolvimento profissional associado a uma reflexão permanente sobre o que já foi experimentado, no sentido da reconstrução de novas experimentações, com o intuito de se caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positivo, obriga a que o papel do supervisor assuma uma nova dimensão. O supervisor surge, assim, “como um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o futuro e qualifica os seus membros.” (Alarcão, 2000, p.19). Assim sendo, o plano de acção do supervisor deve abranger a formação inicial de professores, a profissionalização dos docentes que se preparam para serem professores de pleno direito, alargando-se à formação contínua, valendo-se das competências supervisivas, técnicas e humanas, para dar apoio “à elaboração de projetos, à gestão curricular, à resolução colaborativa de problemas; à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo de monitorização, ao pensamento sistémico sobre os contextos de formação e sobre o que é ser Escola.” (Idem, ibidem). É neste contexto que surge, implicitamente, o conceito de escola reflexiva, construído um pouco por analogia ao conceito de professor reflexivo de inspiração schõniana.



Segundo a perspectiva de Isabel Alarcão e dos seus colaboradores, o conceito de escola reflexiva proporciona uma nova visão da escola, graças à constatação amplamente reconhecida de que a escola, tal como a conhecemos, não consegue responder às exigências da sociedade actual. Propõe-se, assim, uma escola que se pensa e avalia relativamente ao seu projecto pedagógico e à sua missão social, constituindo-se como organização aprendente, qualificando os que nela aprendem e também os que nela ensinam, bem como todos os que dão apoio a professores e alunos.

A supervisão na escola reflexiva encara a escola como um todo, fazendo uma análise situacional, numa atitude de investigação-ação, mobilizando todos os saberes e todos os seus intervenientes, num compromisso colectivo de melhorar a qualidade, resultando deste compromisso a formação por aprendizagem experimental e o desenvolvimento em contexto de trabalho. Cabe ao supervisor promover e apoiar este processo reflexivo e formativo da escola, trabalhando em íntima relação com todos os intervenientes no processo. O supervisor tem, assim, a “responsabilidade de colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar iniciativas, propostas ou mobilizar os atores necessários e de analisar as suas implicações.” (Idem. *ibidem*, p.20). O importante é que se promova uma formação centrada nas escolas, que se desenvolva num ambiente de reflexão que se quer partilhada, deixando ouvir-se a voz dos professores e dos gestores pedagógicos que se encontram no contexto. Assim, e como defendem Idália Sá-Chaves e Maria João Amaral (2000), torna-se necessário que diariamente se invente na escola uma cultura em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os seus subsistemas. As duas autoras referem, ainda, que “essa cultura de escola funda-se através da formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior da mesma.” (Alarcão, 2000, p.83). Seguindo esta linha de pensamento, a escola deve recorrer ao apoio de especialistas em determinadas áreas do conhecimento, uma vez que se considera a autonomia total inatingível.

Continuam a levantar-se algumas questões em torno da melhor forma de se fazer supervisão, mesmo depois de se ter definido o papel do supervisor como um profissional autónomo, integrado num sistema organizativo institucional, com a principal missão de compreender e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da entidade coletiva que é a escola, não menosprezando os efeitos que o processo deverá ter no progresso e sucesso dos alunos.

### 3.2.2.2 – Os diferentes modelos e abordagens da supervisão

Há um vasto conjunto de modelos de supervisão, os quais assumem diversos contornos no que se refere ao papel do supervisor e do professor. Poderia ser útil comparar os diferentes modelos se estes fossem elaborados de acordo com algumas características comuns, o que não se verifica, dificultando a identificação de alguns modelos, até mesmo pela generalização do próprio conceito de modelo.

Não obstante essa dificuldade, alguns autores identificaram um conjunto de modelos, definindo as principais características sobre as quais construíram o seu esquema de supervisão. Das classificações atribuídas aos diferentes modelos, poucas são as que resultam da investigação em supervisão, baseando-se a maioria na observação, na prática ou na teoria. Apresenta-se, a seguir, uma tabela, onde Júlia Formosinho apresenta sucintamente alguns trabalhos representativos da maioria dos modelos considerados na literatura sobre supervisão. Todos os trabalhos partilham o modelo de supervisão clínica, o qual é considerado como um modelo distinto e amplo, a partir do qual se constroem todos os outros.

Fonte	Caraterísticas organizativas	Variação das caraterísticas	Modelos ASCD
ASCD <sup>1</sup> (1982)	Derivação do significado de ensino.	Externamente derivado, colaborativamente derivado, derivado a partir da interpretação de supervisor.	Científico, clínico, artístico.
Glatthorn (1984)	Controlo.	Partilhado, auto direcionado, Administrador direcionado.	Supervisão clínica, desenvolvimento cooperativo do professor, auto direcionado, monitorização administrativa.
McGreal (1983)	Foco e objetivo da supervisão.	Processo/tomada de decisão, resultados	Lei geral, estabelecimento de

<sup>1</sup> Association of Supervision and Curriculum Development

		especificados/tomada de decisão, processo/auxílio, resultados não especificados/auxílio.	objetivos, produto, supervisão clínica, artística.
Pajak (1993)	Concepção da prática profissional.	Humanística/artística, técnica/didática, desenvolvimental/reflexiva.	Modelos clínicos originais, artísticos/humanísticos, técnicos/didáticos, desenvolvimento reflexivo.
Segiovanni e Starratt (1993)	Autoridade profissional.	O professor e a autoridade funcional do supervisor, professores como pares, professor sozinho, autoridade do supervisor.	Supervisão clínica, colegial, autodirigida, Informal, pesquisadora, consultiva.
Tracy e Mac Naughton (1992)	Foco da supervisão.	Orientada para fins, orientada para significados, ou focos baseados nos interesses dos professores.	Objetivos educativos, objetivos de realização, tradicionais, neotradicionais, interesses do professor.

Tabela 1 – Organização dos modelos na literatura. Fonte: Oliveira-Formosinho, 2002, p:40

### 3.2.2.2.1 – Modelo Clínico

O modelo clínico foi desenvolvido nos finais dos anos 50, em Harvard, por Cogan, Goldhammer e Anderson. Partindo da convicção de que a observação e análise do que se passava na sala de aula seriam estratégias insuficientes, estes três autores defenderam um modelo em que os professores assumissem um papel ativo e dinâmico e o supervisor assumisse a tarefa de os apoiar na análise e reflexão sobre as suas práticas. É um modelo que se caracteriza por um espírito de colaboração ativa entre o supervisor, os supervisionados e seus pares, estimulando uma atividade contínua de planificação e avaliação, no sentido de melhorar as práticas dos docentes. A planificação, a interação e a avaliação são três momentos chave no ciclo deste modelo de supervisão, cujo principal objetivo é acompanhar os professores no aperfeiçoamento do seu desempenho, não valorizando a avaliação sumativa do mesmo.

De acordo com a perspectiva de Goldhammer, referenciado por Júlia Formosinho, são quatro as premissas em que assenta este modelo:

*“a) relação profissional entre professor e supervisor; b) confiança mútua a compreensão como suporte e compromisso para com o crescimento do professor; c) tensão produtiva para fazer a ponte entre o real e o ideal; d) conhecimento alargado da análise do ensino e da aprendizagem, bem como das interações humanas produtivas.”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p.70).

O modelo de supervisão clínica tem sido desenvolvido e definido de diferentes formas por vários profissionais que encaram a sua evolução como impulsionadora de outros modelos, principalmente dos modelos desenvolvidos pela psicologia

comportamental, tendo dado origem a três grandes grupos de modelos, sendo os modelos técnico-didáticos, os modelos artístico-humanistas e os modelos desenvolvimental reflexivos, dos quais se apresentam, nas tabelas seguintes, as principais características.



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

	Premissas Básicas	Fundamentos Psicológicos	Fontes de dados/ Métodos de recolha	Estrutura da supervisão	Caraterísticas distintivas
Modelos artístico-humanistas	<p>O ensino é incerto e complexo, por isso os supervisores e professores deverão trabalhar colaborativamente na resolução de problemas.</p>	<p>Orientação dominante: Humanístico-existencialista.</p>	<p>Os dados são recolhidos colaborativamente; incluem aspetos interpersonais ou de natureza pedagógica da sala de aula.</p>	<p>A análise de dados e a aplicação são da responsabilidade do professor, com o apoio do supervisor ao longo de interações autênticas e promotoras de crescimento.</p>	<p>Altamente centrado no professor. A escola é um centro de investigação. O supervisor funciona como modelo de aprendizagem do adulto.</p>
	<p>O ensino é um processo artístico no qual o currículo é transformado de modo a adequar-se ao contexto (isto é, com base no estilo, valores e perspectivas pedagógicas do professor). O conteúdo curricular (isto é, o que é ensinado) é tão importante quanto o repertório da instrução (isto é, como é ensinado).</p>	<p>Orientação dominante: Humanístico-existencialista.</p>	<p>Os acontecimentos da sala de aula são capturados e partilhados numa linguagem vívida, metafórica.  Interpretados como crítica de arte.</p>	<p>O supervisor partilha descrições ricas das atividades de sala de aula e serve, simultaneamente, como conhecedor, analisando os acontecimentos, e como crítico, anunciando publicamente as reações.</p>	<p>Ênfase na auto-actualização do professor. Utilização da metáfora para promover as perspectivas do professor. Procura de relações estéticas.</p>
Abordagem artística de Eisner					

Tabela 3 – Modelos Artístico-humanistas - Fonte: Oliveira-Formosinho, 2002, p:47

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

	Premissas Básicas	Fundamentos Psicológicos	Fontes de dados/ Métodos de recolha	Estrutura da supervisão	Caraterísticas distintivas
<b>Modelos de supervisão desenvolvimental de Glickman</b>	O supervisor facilita o desenvolvimento cognitivo do professor através da interação estratégica e consciente.	Orientação cognitivismo.  Orientação secundária: Comportamentalismo humanístico-existencialista	Dados objetivos (acordados na reunião pré-observação) e recolhidos pelo supervisor durante as observações em sala de aula	Ciclo de 5 fases: 1) reunião de pré-observação; 2) observação em sala de aula, durante a qual o supervisor recolhe dados; 3) o supervisor analisa e interpreta os dados, escolhendo uma estratégia para a reunião de pré observação, e a partir de três opções possíveis (diretiva, colaborativa ou não diretiva); 4) reunião de pós-observação; 5) crítica (realizada na reunião de pós-observação ou noutra ocasião), na qual o ciclo clínico é examinado, de modo a ser melhorado ou retirado.	Tem em conta um continuum desenvolvimental, baseado no nível de abstração e compromisso do professor.  Três opções em termos de supervisão: diretiva, colaborativa ou não colaborativa dependendo da análise que o supervisor faz do nível de desenvolvimento do professor.
<b>Modelo de treino cognitivo de Costa e Garmston</b>	Baseado em quatro asserções: 1) a natureza não rotineira e complexa do ensino requer tomadas de decisão contextualizadas constantes; 2) todo o comportamento é dirigido pelas nossas perceções individuais e objetivas; 3) a mudança comportamental bem sucedida requer uma mudança na perceção; 4) o treino eficaz medeia as mudanças perceptivas e as capacidades para raciocinar, por um lado, e as tomadas de decisão que promovem a mudança comportamental no	Orientação cognitivismo.  Orientação secundária: humanístico-existencialista. Teorias sistémicas.	Dados objetivos (acordados na reunião de planeamento e recolhidos pelo supervisor e/ou professor durante as observações em sala de aula).	Ciclo de três fases: 1. reunião de planeamento 2. observação de sala de aula; 3. reunião de reflexão.  Ciclo de três fases: 1) pré-observação, 2) recolha de dados; 3) pós-observação.	Três objetivos principais: 1) confiança, 2) aprendizagem; 3) holonomia.  Ênfase na utilização, por parte do supervisor, de ferramentas linguísticas e relacionais para mediar o desenvolvimento cognitivo.  As relações de treino podem ser desenvolvidas com qualquer elemento da comunidade escolar. Os princípios e competências não se restringem às interações formais.

Modelos desenvolvimental-reflexivos





### 3.2.2.2 – Modelo Ecológico

Inspirada no modelo de desenvolvimento humano de Brofenbrenner (1979), surge uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores. Esta abordagem foi concebida por Alarcão e Sá-Chaves, em 1994 e, mais tarde, em 1997, por Oliveira Formosinho. “Neste cenário tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.37). A supervisão assume, aqui, “a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas.” (Idem, ibidem). Pretende-se que esta função da supervisão permita aos professores assumir novos papéis e novas interações, contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento formativo e profissional.

Resumidamente, pode dizer-se que a abordagem ecológica da supervisão se constrói tendo como principais pilares os seguintes aspetos:

*“1. O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos [...]; 2. O reconhecimento da importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes; 3. Reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nestes contextos profissionalizantes mais próximos.”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p.101-102).

O desenvolvimento pessoal e profissional é considerado um processo inacabado que está diretamente dependente “das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.39).

Confrontados com tal diversidade de modelos, parece útil e necessário definir alguns critérios que ajudem na seleção do modelo de supervisão a aplicar. De acordo com a perspetiva de Sandra J. Tracy, é importante que os “investigadores e profissionais analisem cuidadosamente os modelos existentes, com vista a criar abordagens novas e ecléticas, de acordo com as nossas necessidades e convicções.” Citado por (Oliveira-Formosinho, 2002, p.73). Esta análise de que se fala deve

fundamentar-se em três áreas específicas: a investigação sobre os valores e convicções sobre o ensino e a supervisão; as necessidades dos indivíduos e as necessidades da organização. Refletindo-se sobre os aspetos focados, depressa se tem a percepção de que novos modelos surgirão, uma vez que os que se mencionaram anteriormente não se ajustam, muitas vezes, às mudanças que ocorrem, nos dias de hoje, nos papéis e nas responsabilidades dos professores, das escolas e dos supervisores.

### 3.2.2.3 – As funções da supervisão

Segundo a perspectiva de Júlia Formosinho, são três as principais funções da supervisão: **melhorar a instrução/prática, desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.**

No que se refere à função de melhorar a prática/instrução, a recetividade e a aceitação, por parte dos professores, das exigências de rigor, estão diretamente relacionadas com os métodos que os supervisores utilizam, no sentido de promover a mudança e o melhoramento da instrução que pode acontecer em dois aspetos distintos: a instrução do professor com vista a melhorar a prática global de um professor (aumento da eficácia junto dos alunos) e a prática do ensino em geral.

A segunda função da supervisão tem como principal objetivo promover o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo para a aprendizagem. Assim, a supervisão deve adotar estratégias que gerem uma “tensão produtiva ou sintónica” e que inibam a “tensão distónica” (que inibe a capacidade cognitiva), deve promover o questionamento e a reflexão dos professores em todas as etapas do ensino, ou seja, durante a planificação, a execução (ensino) e a avaliação (depois do ensino).

A terceira função da supervisão está relacionada com a capacidade de desenvolver a organização com vista a uma auto-renovação contínua.

*“O supervisor contemporâneo reconhece, assim, que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem do adulto, [...]. Como um ecologista social, este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.26).*

A supervisão deve exercer-se, em primeiro lugar ao nível da formação e do “desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (Alarcão citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 231) e, depois, ao nível do desenvolvimento da escola enquanto organização viva, interventiva e empreendedora.

#### **3.2.2.4 – O papel do supervisor – A relação supervisiva no processo de supervisão**

Segundo a perspetiva defendida por Alarcão e Tavares (2003), o processo de supervisão tem como finalidade ajudar os alunos, futuros educadores/professores, na construção do seu conhecimento profissional, partindo do desenvolvimento das capacidades e atitudes que a seguir se apresentam: 1) “Espírito de auto-formação e desenvolvimento; 2) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas, acertadas; 4) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; 5) capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; 6) consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; 7) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.”, citado por (Tomaz, 2007, p137-138).

Para além do desenvolvimento destas capacidades e atitudes, é fundamental que o supervisor estimule nos alunos, futuros educadores/professores, não só a capacidade de tomar decisões, que se querem esclarecidas e acertadas, mas também decisões que se revelem socialmente transformadoras, que conduzam a práticas capazes de garantir a todos o direito social a uma educação de qualidade e sucesso ao longo da vida. Por outro lado, o supervisor, estimulando a consciencialização da responsabilidade dos futuros educadores/professores pelo sucesso ou insucesso, tanto o seu como o dos seus alunos, deve estimular também a consciencialização das consequências éticas, sociais e académicas da sua intervenção junto dos alunos.

Pretende-se que o supervisor ajude na criação de condições que permitam aos futuros educadores/professores tornarem-se, de uma forma gradual e progressiva, profissionais cada vez mais competentes e autónomos, assumindo um papel fundamental no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Saliente-se que aqui não se encara a autonomia como uma perspetiva de independência ou individualista, mas sim como a capacidade de tomar decisões de forma intencional numa gestão responsável do processo de ensino-aprendizagem, bem como a predisposição para assumir responsabilidades nesse mesmo processo.

De acordo com Moreira (2005), citado por Tomaz (2007), o supervisor tem a responsabilidade de acompanhar e regular todo o processo formativo, proporcionando aos seus formandos um apoio continuado e um *feedback* que se pretende objetivo e construtivo sobre a forma como estes atuam nas suas práticas pedagógicas. É necessário que o supervisor seja capaz de promover com os formandos uma relação de empatia, confiança, respeito em que seja possível estabelecer-se um clima interativo, reflexivo e colaborativo que, conforme defende Sá-Chaves (2002a), tenha como principal finalidade “contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo.”, citado por (Tomaz, 2007, p.138).

Ainda na linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003), é fundamental que o supervisor, na relação que estabelece com os formandos e de acordo com Glickman (1985), citado por Tomaz (2007), possua um conjunto de *skills* interpessoais como é exemplo o prestar atenção, o clarificar, o encorajar, o servir de espelho, o dar a opinião, o ajudar a encontrar soluções para os problemas, o negociar, o orientar, o estabelecer critérios e o condicionar, sendo a opção do supervisor por algumas destas características que definem o seu estilo superviso, que pode ser não diretivo, de colaboração ou diretivo. Um supervisor, assumindo uma orientação de supervisão não *standard* (Sá-Chaves, 2002a) pode utilizar diversos estilos de supervisão de acordo com o momento superviso, com as características e os níveis de desenvolvimento dos futuros educadores/professores.

Relativamente à prática pedagógica, os supervisores cooperantes assumem um papel fundamental no processo de supervisão, uma vez que, como defendem

Jacinto e Sanches (2002), baseando-se na teoria de vários autores como MacIntyre, Hagger e Wilkin (1993), Feiman-Nemser (1991) e Petrucci (2001), “no contexto de prática pedagógica, apesar do envolvimento do supervisor da universidade, a qualidade da ação curricular e formativa dos alunos futuros professores depende muito do papel do supervisor cooperante, pela influência que exerce enquanto mediador das culturas de ensino e da escola.”, citado por (Tomaz, 2007, p.139). Esta influência do supervisor cooperante de que se fala pode até mesmo condicionar e desvalorizar os saberes anteriormente adquiridos, o que clarifica o papel e o peso do supervisor cooperante, neste processo de supervisão, relativamente ao supervisor da universidade. Acredita-se que isto aconteça pela proximidade dos formandos com os supervisores cooperantes, o que se torna mais fácil e possível pela sua presença constante.

Assim sendo, é fundamental também que as instituições formadoras se preocupem com a formação dos seus supervisores cooperantes, afim de não se colocarem em risco os objetivos e a qualidade da formação, o que implica, necessariamente a criação de parcerias estáveis entre as instituições de formação e as escolas. Neste sentido, tornam-se pertinentes estudos e investigações que procurem compreender de que forma é que os supervisores cooperantes interferem e influenciam os futuros educadores/professores na qualidade da sua intervenção curricular.

Contudo, apesar de tudo o que foi referido anteriormente em relação ao supervisor cooperante, não se pode desvalorizar o papel do supervisor da instituição de ensino superior, uma vez que, como afirma Moreira (2005)

*“a presença e acompanhamento de ambos os supervisores assegura o acesso, pelos estagiários, a diferentes dimensões do conhecimento profissional, que se devem interrogar mutuamente: o supervisor da escola, pela continuidade da sua presença na escola e maior experiência e conhecimento dos contextos da atividade de ensino nos níveis de qualificação profissional, está mais bem posicionado para assegurar o desenvolvimento do conhecimento prático de ensino; o supervisor da universidade, dada a sua atividade investigativa, tem uma posição privilegiada na facilitação do estudo crítico da prática à luz de pressupostos teóricos, o que supõe um contacto estreito com as escolas.”*, citado por (Idem, ibidem, p.139-140).

Desta forma, é possível afirmar-se que quer o supervisor cooperante, quer o supervisor da universidade assumem um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, futuros educadores/professores e que, embora exercendo atividades que se podem considerar distintas, devem ser encaradas como complementares.

### **3.2.2.5 – Os princípios reguladores da formação de educadores/professores e a supervisão pedagógica**

Não havendo dúvida de que uma formação de qualidade depende diretamente da natureza dos contextos e das dinâmicas de formação, apresenta-se a seguir um conjunto de dimensões formativas e de princípios reguladores da formação e da supervisão.

1) **A valorização da dimensão de personalidade dos futuros educadores/professores**, defendida por Nóvoa (1992) e por Sá-Chaves (2002), citados por Tomaz (2007), e **da individualização da formação**, defendida por Marcelo (1999), citado por Tomaz (2007). Esta é uma perspectiva que reconhece a importância da vertente afetiva, determinante no sucesso da atividade formativa. Assim, defende-se uma formação voltada para a singularidade de cada formando, considerando-o como um ser em que o seu desenvolvimento é visto como um processo integral e multidimensional. O principal objetivo desta dimensão é o saber ser do aluno em formação, havendo um estímulo voltado para o conhecimento de si e do seu próprio desenvolvimento pessoal, social, emocional, intelectual, cultural e o seu bem-estar físico.

2) **A valorização de uma sólida formação científica, académica, pedagógica e didática a partir de uma abordagem de natureza integrada**, defendida por Marcelo (1999). Esta dimensão atribui especial importância ao conhecimento pedagógico dos conteúdos. Este nível de conhecimento deve ser encarado enquanto elemento estruturante do pensamento pedagógico e da identidade profissional do educador/professor.

3) **A valorização da participação e do envolvimento dos futuros educadores/professores nas decisões curriculares relativas à sua formação, na animação cultural e científica da instituição formadora**, defendida por Lopes (2005) e **no desenvolvimento de projetos de intervenção social e comunitária**, sendo o principal objetivo desta dimensão o desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação.

4) **A valorização de uma abordagem formativa de matriz crítica, reflexiva e ecológica**, defendida por Alarcão e Sá-Chaves (2000) e por Sá-Chaves (2002a). Voltada para a mudança de concepções e de atitudes, bem como para a transformação

das práticas e dos contextos de intervenção, esta é uma perspetiva sustentada por atitudes de questionamento permanente e de reflexão continuada na, sobre e para a ação, com o objetivo de construção do conhecimento profissional (Schön, 1987 e Alarcão e Tavares, 2003), citados por (Tomaz, 2007), o que permite aos formandos a compreensão da complexidade do processo educativo e a construção das soluções mais adequadas tanto do ponto de vista pedagógico e didático, como do ponto de vista social e ético. Já Sá-Chaves (2002a) se referia a este tipo de soluções como soluções não *standard* que pressupõem o diálogo com as situações e tomadas de decisão pertinentes e oportunas de acordo com cada caso específico.

5) **A valorização da ligação da formação inicial aos contextos reais de trabalho**, defendida por Alarcão e Tavares (2003), Alonso e Silva (2005) e Alarcão (2006), citados por (Tomaz, 2007). Esta quinta perspetiva defende a criação de parcerias estáveis com as escolas cooperantes na prática pedagógica. Defende-se uma relação de proximidade e de diálogo, com o objetivo de se proporcionar aos formandos experiências de formação supervisionadas, tanto pelos supervisores da universidade, como pelos supervisores cooperantes, suportadas por princípios de formação partilhados, co-responsabilizados e colaborativos em que vigorem a confiança e o respeito pelo outro, procurando-se, desta forma, a coerência das intervenções dos vários atores do processo supervisivo e dos contextos de formação.

6) **A valorização da relação interpessoal e de práticas colaborativas** defendida por Sá-Chaves (1999a), Alonso (2000), Alarcão (2001), Alonso e Silva (2005) e Tedesco e Fanfani (2004), citados por (Tomaz, 2007). Relativamente à prática docente e ao desenvolvimento profissional, defende-se a mudança de uma cultura mais individualista e de isolamento para uma cultura de profissionalismo pensado enquanto experiência coletiva, valorizando-se uma perspetiva de comunidade aprendente, emergente das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e democráticas e de projetos curriculares integrados.

7) **A valorização da dimensão intercultural da educação** defendida por Zeichner (1993), Marcelo (1999) e Antunes (2005), citados por Tomaz (2007). Valorizam-se as diferentes culturas e o diálogo entre elas, sendo o principal objetivo o desenvolvimento da compreensão da condição e identidade humana por parte dos futuros educadores/professores (Morin, 2000), citado por (Tomaz, 2007), de

determinados valores como são exemplo o respeito, a tolerância, a justiça e a solidariedade e o desenvolvimento de competências comunicativas e de compreensão.

8) **A valorização do paradigma de aprendizagem ao longo da vida** defendida por Marcelo (1999), Sá-Chaves (2000a, 2002a), Ponte *et al* (2001), Alonso e Silva (2005) e Antunes (2005). A formação inicial deve ser encarada enquanto a primeira fase de um longo percurso ou processo, articulando-se com o desenvolvimento pessoal e profissional permanente, o que proporciona a possibilidade de se desenvolverem novos saberes, novas atitudes e competências de todos os atores do processo formativo, ou seja os alunos, futuros educadores/professores, os supervisores cooperantes e os supervisores da universidade.

Os oito princípios reguladores descritos anteriormente demonstram que se deve apostar numa formação que responda à necessidade de se proporcionar a todos os profissionais de educação uma formação aprofundada e multifacetada que, ao mesmo tempo, se centre no processo de desenvolvimento pessoal e profissional permanente de todos os envolvidos.

No decorrer deste capítulo pôde verificar-se que, embora seja possível identificar diversas orientações relativamente à formação de educadores/professores com implicações tanto para o processo formativo como para a relação supervisiva entre o supervisor e o formando, as perspetivas atuais apontam para abordagens integradoras e ecléticas, atribuindo especial importância à dimensão reflexiva, estratégica, ecológica e colaborativa. Por sua vez, os supervisores assumem um papel bastante relevante na criação de uma relação supervisiva facilitadora do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos que conduza a uma progressiva autonomia e emancipação, dando, neste processo, um papel ativo aos alunos, futuros educadores/professores, e reconhecendo-lhes, igualmente, o direito de participação ativa nos processos de formação.



### **3.3 – A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar**

Até há bem poucos anos, a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral assumiam um papel fundamental na educação pré-escolar, acreditando-se que a abordagem à leitura e à escrita só deveria acontecer no primeiro ciclo do ensino básico. Atualmente, não se coloca sequer em questão o facto de que esta abordagem deverá ser integrada também neste nível de ensino. Considera-se que através da interação social, estão criadas as condições propícias para a aquisição da linguagem escrita e da leitura, estando essa interação associada diretamente às interações promovidas em contexto de jardim de infância. Assumindo uma perspetiva socioconstrutivista do desenvolvimento e da aprendizagem, importa realçar o papel do educador de infância no processo de aquisição da leitura e da escrita. Neste capítulo, tentarei abordar algumas das competências essenciais para a aquisição da leitura e da escrita; a forma como a pedagogia de projeto, através da organização dos espaços e materiais, contribui para a promoção de atividades no mesmo âmbito; o papel dos educadores de infância na mediação desse processo de aquisição da leitura e da escrita; bem como a importância das suas concepções acerca dessa aprendizagem. Será abordado também o papel da linguagem na aquisição da leitura e da escrita e, por fim, depois de uma apresentação das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, apresentarei um olhar crítico sobre as metas de aprendizagem propostas para a área da linguagem oral e abordagem à escrita.

#### **3.3.1– A aquisição da leitura e da escrita**

As investigações levadas a cabo nos últimos anos têm-se revelado bastante produtivas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e também sobre o tipo de práticas pedagógicas e interações que potenciam essa aprendizagem. São muitos os trabalhos que, em contraposição a uma perspectiva de maturidade para a leitura ou de disposição para a leitura, confirmam que, mesmo antes da entrada formal para a escola (primeiro ciclo – etapa formalmente associada à aprendizagem da leitura e da escrita),

as crianças são capazes de apreender um vasto conjunto de conhecimentos básicos sobre literacia e as suas funções.

Não se questiona sequer o papel dos diversos contextos de socialização na promoção de competências de literacia nas crianças em idade pré-escolar, as quais se consideram fundamentais para o desenvolvimento posterior dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo de toda a infância e, mesmo antes do ingresso na escolaridade obrigatória, as crianças apercebem-se do poder do impresso, explorando-o de diferentes formas. É através desta exploração que serão capazes de desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta construção de conhecimentos, referida como literacia emergente, este desenvolver de competências cognitivas e linguísticas, é um fator indispensável para o sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita. São os efeitos deste conjunto de conhecimentos adquiridos de forma informal, na interação com os adultos e com os pares, em situações significativas, que, durante o percurso escolar, determinarão a qualidade de muitas das aprendizagens a realizar. Estão associados a este processo de construção de conhecimentos três conjuntos de competências que condicionarão o sucesso nas tarefas posteriores de leitura e de escrita: **competências ao nível da linguagem oral, do conhecimento sobre o impresso e competências de processamento fonológico.**

A aprendizagem da leitura e da escrita deve encarar-se como um processo contínuo, que se inicia muito cedo, quando as crianças descobrem que existe a escrita, mesmo quando ainda não lhe conseguem associar nenhuma mensagem, o que só acontece posteriormente.

O conceito de “literacia emergente” realça o facto de que a leitura e a escrita se relacionam entre si, desenvolvendo-se simultaneamente, assim como o envolvimento precoce das crianças, o que promove a construção de vários tipos de concepções que se vão sustentando simultaneamente.

O jardim de infância é, sem dúvida, um contexto privilegiado para a promoção e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, sendo a qualidade das interações desenvolvidas neste contexto educativo fundamental para o desenvolvimento posterior quer da linguagem, quer da literacia.

Acreditando que a aquisição da linguagem escrita se encontra diretamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem oral, há que promover e trabalhar as relações existentes entre estes dois níveis da linguagem, de forma a facilitar a passagem de um para o outro. É importante que as crianças aprendam, o mais cedo possível, que o que se diz se pode escrever e que o que se escreve se pode ler. Quanto mais à vontade as crianças estiverem ao nível da oralidade, maiores serão as probabilidades de sucesso no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

Outro fator determinante no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita prende-se com o conhecimento implícito e explícito sobre a língua. O conhecimento implícito refere-se ao conjunto de conhecimentos que as crianças são capazes de adquirir mesmo antes da entrada na escola, a partir das interações diretas e indiretas com materiais escritos e de situações de experimentação da leitura. Por sua vez, o desenvolvimento do conhecimento explícito é fundamental, pois permite às crianças a manipulação da língua como se de um objeto se tratasse. É importante que as crianças sejam capazes de perceber que as palavras se constituem por sílabas e que as sílabas se decompõem em fonemas. Pretende-se que as crianças sejam capazes de passar de um conhecimento prático em relação à linguagem, para um conhecimento de cariz concetual, o que implica

*“a aquisição e ou desenvolvimento da consciência lexical (enriquecimento da linguagem), do conhecimento sintático (compreensão de que as palavras se agrupam em frases com sentido) e da consciência fonológica (conhecimento e a capacidade de analisar e manipular os elementos que constituem a linguagem).”*(VVVA, 2009, p.4002).

Vários são os estudos que apontam o desenvolvimento da consciência fonológica como instrumento fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

Ao ingressar no primeiro ciclo do ensino básico, as crianças poderão ser portadoras de um vasto leque de conhecimentos sobre leitura e escrita, fruto das diversas experiências e vivências promovidas na educação pré-escolar.

A descoberta e a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita são aspetos fundamentais no processo de alfabetização. É esperado que antes do ingresso na escolaridade as crianças tenham participado, de um modo ou de outro, em diferentes situações de contacto com a linguagem escrita, pois esta poderá ser uma condição fundamental para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. O interesse das crianças demonstrado pelas atividades de leitura e de escrita está

fortemente condicionado pela qualidade, pela frequência e pelo valor que lhes é atribuído no meio em que estão inseridas.

As crianças, mesmo antes de entrarem para a escola, já constroem as suas próprias hipóteses sobre a linguagem escrita e sobre o que ela representa. Contudo, nem sempre consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral. A construção deste conhecimento concetual antes da entrada na escola é muitíssimo importante na medida em que permite perceber de que forma as crianças integram a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o que as crianças pensam sobre a linguagem vai interagir diretamente com o que lhes é ensinado.

Ao contrário do que se pensava até há bem pouco tempo, hoje já se aceita que as crianças aprendem a escrever, escrevendo. “A criança passa a ser encarada como construtora da linguagem e conhecimento, como geradora de hipóteses, direccionada para a resolução de problemas e não apenas receptora passiva de informação.” (Viana e Teixeira, 2002, p.4003).

Ler e escrever são atividades muito complexas que envolvem múltiplas operações e um vasto conjunto de conhecimentos e que dependem de vários fatores com maior ou menor influência de acordo com o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontrem na aprendizagem da leitura e da escrita. A capacidade de memorização é um fator fundamental neste processo de aprendizagem. As crianças devem ser capazes de memorizar, registar, guardar os conhecimentos, para a eles recorrerem quando necessitarem.

Assim como a memorização, também as funções percetivo-cognitivas são indispensáveis na aquisição da leitura e da escrita, pois estão presentes em todas as etapas do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para além destes, também a atenção e a concentração são tidas como fatores fundamentais a qualquer tipo de aprendizagem.

De acordo com Martins e Niza (1998), citado por Moniz (2009), são seis as funções que a linguagem escrita pode desempenhar: **1 - ler/escrever para obter uma informação de carácter geral; 2 - ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos; 3 - ler/escrever para seguir/dar instruções; 4 - ler/escrever por prazer e sensibilidade estética; 5 - ler/escrever**

**para aprender/estudar e partilhar conhecimentos e 6 - ler/escrever para rever um escrito próprio.**

Relativamente à linguagem escrita, Martins e Niza (1998), citados por Moniz (2009), defendem a existência de quatro níveis distintos: o nível da **escrita pré-silábica**; o nível da **escrita silábica**; o nível da **escrita com fonetização** e o nível da **escrita alfabética**.

No nível da **escrita pré-silábica**, as crianças utilizam letras, pseudoletas ou números para escrever e a sua escrita pode parecer-se com o objeto referido. Nesta fase de escrita, quando escrevem frases, as crianças não deixam espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou uma frase é próxima. A mesma palavra pode ser escrita com grafemas diferentes consoante apareça isolada ou inserida numa frase, não existindo verbalização antes e durante a escrita. Quando se pede às crianças para indicarem uma palavra numa frase podem recusar-se a fazê-lo ou assinalam de uma forma vaga. Neste nível de escrita não se respeita a ordem das palavras na frase e pode assinalar-se a mesma palavra como palavras diferentes.

No nível de **escrita silábica**, as crianças utilizam uma letra para representar uma sílaba e variam as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Quando escrevem uma frase podem escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Contudo, por vezes, escrevem a mesma palavra de formas diferentes de acordo com o momento em que surge na frase.

No nível da **escrita com fonetização**, a escrita pode ser ainda silábica, mas a escolha das letras para representar as sílabas já não se faz de forma aleatória.

No nível da **escrita alfabética**, as crianças já escrevem mais ou menos uma letra por fonema, embora desconheçam ainda as regras da ortografia.

O desenvolvimento da leitura acontece de forma paralela ao da linguagem, sendo facilitado e promovido a partir da exposição das crianças a textos significativos. De acordo com Smith (1971), citado por Moniz (2009), a aprendizagem da leitura acontece de uma forma contínua e natural, sendo que as crianças constroem aprendizagens na medida em que são confrontadas com algo a que atribuem utilidade e significado e que se sentem capazes de aprender. Assim, as condições essenciais

para a aprendizagem são as demonstrações, o envolvimento e a sensibilidade e vontade de querer aprender.

Na sua obra, Lopes *et al* (2004), citado por Moniz (2009) refere que Uta Frith descreve três etapas para o desenvolvimento da leitura: **a etapa logográfica, alfabética e ortográfica**, de acordo com as estratégias utilizadas pelas crianças na leitura. Na **etapa logográfica**, as crianças reconhecem algumas das palavras e utilizam a sua configuração total ou alguns indicadores gráficos mais salientes; na **etapa alfabética**, as crianças utilizam as correspondências grafema–fonema. Para conseguir chegar a esta fase, as crianças têm de aprender as letras, aprender a segmentar palavras e a aplicar as correspondências de cada uma. Na **etapa ortográfica**, as crianças reconhecem já a palavra de uma forma direta, uma vez que a prática da leitura lhes permite reconhecer os padrões ortográficos da sua língua de uma forma imediata.

Sendo a aprendizagem da leitura, acima de tudo, uma construção de regras, assim como em qualquer outra construção, à tarefa de aprender a ler está inerente um conhecimento lógico-matemático. Isto significa que a leitura não pode ser adquirida apenas com as informações provenientes dos outros sujeitos, mas antes através da coordenação da relação entre objetos ou factos. Por isso, as estruturas que atribuem significado à leitura são semelhantes àquelas ativadas para o processamento e conservação do número, pressupondo-se a capacidade para seriar e classificar.

Segundo a perspetiva defendida por Wadsworth (1984), citado por Moniz (2009), e como já foi referido, aprender a ler implica a capacidade de construir regras, sendo necessário que, neste sentido, as crianças descubram de forma ativa o que são letras e palavras. A construção dessas regras não se faz de uma forma passiva, através da incorporação de estruturas externas à leitura, mas antes a partir da atividade das crianças como resposta ao desequilíbrio provocado pelos processos de assimilação e acomodação das regras da escrita em estruturas cognitivas. Ou seja, para que as crianças possam compreender uma palavra, é necessário que tenham construído uma estrutura que dê significado ao que estão a ler.

Assim, é fulcral que o educador de infância estimule e facilite este processo de aprendizagem desde muito cedo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística das crianças em idade pré-escolar.

Sim-Sim (1998) defende que todas as crianças desenvolvem a sua capacidade linguística através da reflexão sobre segmentos mínimos como os sons, o que favorece uma melhor aquisição da leitura, uma vez que vão redescobrir os segmentos frásicos que vão trabalhando oralmente.

### **3.3.1.1 – A pedagogia de projeto e a organização do espaço e dos materiais na promoção da leitura e da escrita**

Neste ponto deste capítulo, será abordado apenas o modelo curricular da pedagogia de projeto e o seu contributo mediante a organização dos espaços e dos materiais, na promoção da leitura e da escrita com crianças em idade pré-escolar, uma vez que esta é a metodologia mais utilizada pelos alunos, futuros educadores de infância que participaram no estudo, na sua iniciação à prática pedagógica.

Quando se pensa em pedagogia de projeto, pensa-se em diferença, em respeito pela individualidade de cada criança e pelo seu ritmo próprio de desenvolvimento, pois cada criança tem um valor que lhe é singular.

A metodologia da pedagogia de projeto aplicada em contexto de jardim de infância tem as suas próprias características, desde logo, porque, muitas vezes, os grupos são constituídos por crianças com idades diferentes. Devido a esta heterogeneidade, há aprendizagens e conquistas diversas que cada criança terá de concretizar, inicialmente de forma individualizada, depois em pequenos grupos e, finalmente, em grande grupo.

A pedagogia de projeto concretiza-se a partir das motivações concretas das crianças, estando essas motivações inerentes a uma realidade social, e pressupondo um plano de ação elaborado pelas crianças e pelo educador que assume o papel de coordenador. É uma metodologia que assenta num currículo flexível e aberto, sendo os seus principais objetivos o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação criadora, da autonomia e da socialização das crianças.

Englobando todos os sistemas ecológicos subjacentes à educação (micro – contexto mais imediato, integrador das experiências e vivências do sujeito; meso – inter-relações entre os contextos em que o indivíduo participa; exo - contextos menos imediatos que, apesar de não implicarem a ação direta do sujeito, acabam por o

influenciar ou por ele se deixar influenciar e macro sistema – conjunto de valores e padrões sócio culturais que sustentam as atividades que acontecem nos vários contextos), apresenta-se como metodologia enquanto suporte à dimensão social.

Na metodologia da pedagogia de projeto, a criança assume um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, o que pressupõe que seja encarada enquanto sujeito e não como um objeto no ato educativo.

Quando se fala em espaço nesta metodologia, fala-se de toda a área interior e exterior da sala, bem como o espaço fora da escola (rua, aldeia, cidade, etc.).

A sala de atividades deve constituir-se enquanto sistema flexível, vivo e em mudança, onde se organiza e regista o saber. O espaço é encarado como um local privilegiado, uma vez que proporciona trocas entre os vários elementos do grupo, assim como a interação social, a exploração de novas situações e novas aprendizagens. É um espaço constituído por várias áreas de trabalho, que se complementam entre si, respondendo às necessidades de cada criança e do grupo, quer ao nível do jogo simbólico, da representação e das variadas formas de expressão.

Nesta perspectiva, a criança é vista enquanto ser competente e capaz de investigar e pesquisar, devendo ser motivada no sentido de explorar e encontrar soluções para os problemas que vão emergindo.

Os registos são muito utilizados neste tipo de metodologia. Registam-se as ideias, as sugestões, as experiências e os resultados, podendo fazer-se esses registos de formas variadas, como por exemplo, através de desenhos, de esquemas ou da escrita, sempre com o apoio do educador.

A pedagogia de projeto atravessa diferentes fases em que a linguagem, a leitura e a escrita assumem um papel fundamental. Na fase de definição dos problemas, o educador deve estar recetivo a todas as sugestões propostas pelas crianças, havendo nestes momentos espaços para diversos diálogos que contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem. Durante a concretização das tarefas, vão surgindo outros momentos promotores da linguagem, como, por exemplo, na fase da planificação, em que se organizam ideias, se dividem tarefas utilizando registos escritos. Na fase de execução, há todo um conjunto de situações que facilitam o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita. Preparam-se antecipadamente entrevistas, pesquisas em enciclopédias, na internet, em livros,



revistas... Enquanto pesquisam, as crianças registam, tomam notas através de desenhos e esquemas, sendo que todas as informações conseguidas são registadas, selecionadas e organizadas em portefólios.

É de notar que este modelo curricular promove significativamente a aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas por parte das crianças, através da exploração de materiais de leitura e de escrita.

### **3.3.1.2 – O educador enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita**

As crianças, quando ingressam na educação pré-escolar, de uma forma ou de outra, tiveram já a oportunidade de contactar com o código escrito, tendo, por isso, construído já algumas ideias sobre a escrita, o que não pode ser ignorado, devendo o ato educativo organizar-se a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhes reconheça. O que se pretende é que se tire partido daquilo que as crianças já sabem, dando-lhes a oportunidade de contactar com as diversas funções do código escrito. O educador deverá valorizar sempre os conhecimentos que as crianças já adquiriram, alimentando o prazer da descoberta e a curiosidade, valorizando sempre a vertente lúdica, bem natural em crianças de tão tenra idade. Não se pretende uma abordagem formal à leitura e à escrita, mas sim a promoção, o facilitar da emergência da linguagem escrita, encarando a “literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (Ministério da Educação, 1997, p.66). Para além de ajudar a criança a aprender a ler e a escrever, o educador deverá procurar despertar na criança o interesse para a compreensão da sua importância funções, integrando todas as áreas de conteúdo de uma forma articulada e globalizante, facilitando, deste modo a emergência da leitura e da escrita. Organizando ambientes educativos em que os textos escritos têm um papel relevante, o educador está a encorajar a emergência de comportamentos de leitura e de escrita.

É de extrema importância o papel que a linguagem assume na atividade pedagógica, pois, por um lado, é utilizada como instrumento na organização da ação e das interações entre as crianças e, por outro, possui um conjunto vasto de características que fazem dela também objeto de trabalho, de exploração e de aprendizagem.

Até há bem pouco tempo atrás, defendia-se que só se poderia pedir às crianças para escrever ou ler depois de serem alfabetizadas. Contudo, sabe-se, hoje, que muito antes da entrada na escola, as crianças tentam imitar a escrita através de garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado.

Contactando desde muito cedo com a linguagem escrita, depressa as crianças aprendem a distinguir a escrita do desenho, começando depois a tentar imitar e reproduzir o código escrito. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Idem, *ibidem*, p.69). Quando aceita e conversa com as crianças sobre o que quiseram escrever, o educador está a traduzir a garatuja para uma escrita correta, ajudando-as a escrever e incentivando-as para que o façam mais vezes. Neste sentido, o educador deve assumir um papel de intermediário ao criar situações, mais ou menos formais, potencializadoras da compreensão, pelas crianças, da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

O educador deve promover atividades dinamizadoras dos processos de leitura e de escrita, assumindo o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências das crianças, ou seja, como defende Fernandes (2005), “o educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto.”, citado por (Moniz, 2009, p.65).

Para encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e de escrita, o educador deve organizar ambientes educativos que promovam estes processos e que despertem a curiosidade e a sua descoberta por parte das crianças. Neste sentido, é fundamental que se formem educadores de infância com espírito inovador que considerem a leitura e a escrita enquanto processos a adquirir em idade pré-escolar e não apenas no ingresso no primeiro ciclo.

### **3.3.1.3 – As concepções dos educadores acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita**

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que se inicia com o nascimento e se prolonga ao longo da vida, envolvendo diversas competências aos vários níveis de desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento ao nível linguístico, motor e cognitivo. É fundamental que os educadores de infância compreendam o funcionamento desses processos de forma a promover momentos de ensino/aprendizagem nesse domínio.

Vários estudos realizados no âmbito das concepções dos educadores de infância acerca da aquisição da leitura e da escrita demonstram que estes profissionais consideram que a educação pré-escolar deve promover e facilitar a abordagem nesses dois domínios. Os educadores consideram também que as crianças assumem um papel importante neste processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo fundamental que compreendam para que servem, tanto a leitura como a escrita, devendo ser-lhes dadas oportunidades para observar e experimentar situações de leitura e de escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar só terá sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora.

De acordo com Mata (2006), citado por Moniz (2009), relativamente às concepções sobre a leitura, pode verificar-se que as crianças desde cedo se apercebem de um conjunto de comportamentos e procedimentos, como olhar o livro ou o texto, apontar o texto, entoação, etc., que associam aos comportamentos de um leitor.

As concepções sobre a escrita surgem mais cedo que as da leitura. Desde muito novas que as crianças começam a saber distinguir o desenho da escrita, apercebendo-se das formas distintas, das características diferenciadas e até dos momentos e utilizações diferentes para as duas formas de registo que são o ler e o escrever.

Contudo, a exploração da leitura e da escrita só deverá acontecer a partir do momento em que as crianças demonstrem interesse e vontade, devendo o jardim de infância assumir um papel fundamental no que se refere à apropriação da funcionalidade desses dois domínios da linguagem.

De acordo com Mata (2006) “é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar

diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura.”, citado por (Moniz, 2009, p.69).

É importante que o educador considere a forma como aborda e explora a leitura e a escrita, devendo criar estes momentos a partir de outros, incentivando e motivando as crianças, partindo das suas ideias e dando-lhes a oportunidade de contactar com esses dois domínios de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora.

#### **3.3.1.4 – O papel da linguagem na aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar**

É do conhecimento geral que a linguagem é considerada como a primeira forma de socialização das crianças, pois é através dela que, mesmo antes de aprender a falar, as crianças acedem a valores, crenças e regras, adquirindo variados conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento. À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, o seu sistema sensorial, no qual se inclui a visão e a audição, vai-se aperfeiçoando e o seu nível linguístico e cognitivo torna-se cada vez mais elevado.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, existem três grandes teorias: a **teoria desenvolvimentalista**, (1936), cujos principais defensores foram Brown, Cadzen e Piaget; a **teoria behaviorista** (1957), baseada nos estudos de Skinner e, por último, a **teoria maturacionista** (1965), seguida por Chomsky.

Na **perspetiva desenvolvimentalista** considera-se a imitação importante mas não fundamental, sendo que se defende que a linguagem se aprende mas não se ensina.

De acordo com as investigações realizadas por Piaget, pode afirmar-se que a inteligência surge muito antes da linguagem, sendo que as conversa produzidas pelas crianças podem dividir-se em dois grupos distintos, o da linguagem egocêntrica e o da linguagem socializada. A linguagem começa por ser muito egocêntrica e pouco socializada, ou seja, a linguagem surge muito centrada na própria criança.

A **abordagem behaviorista** tem sido seguida por Becker e Engelman e fundamenta-se no princípio de que a linguagem é um comportamento verbal aprendido através da imitação dos adultos e tendo como base o reforço. Segundo estes autores, o ensino da linguagem acontece através da correção dos erros e da colocação das crianças perante a situação correta.

De acordo com Chomsky e a **teoria maturacionista**, o desenvolvimento da linguagem está relacionado com as capacidades inatas das crianças, as quais nascem já com as estruturas necessárias ao desabrochar da linguagem. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da linguagem é um processo natural, biologicamente determinado, ainda que fortemente condicionado pela experiência facultada pelo meio ambiente, nomeadamente ao nível do *input* linguístico a que a criança tem acesso.

Assumindo a linguagem um papel fulcral na interação do ser humano com o meio em que está inserido e, conseqüentemente, no estabelecimento de vínculos, a mesma permite a estruturação do pensamento dos indivíduos, assim como a expressão e a comunicação com os outros.

De acordo com Sim-Sim (1998), citado por (Moniz, 2009), a linguagem permite receber, transportar e armazenar informação, comunicar, organizar e reorganizar o pensamento. O desenvolvimento da linguagem prende-se com a utilização da mesma por parte das crianças, passando essa utilização por um processo contínuo.

De acordo ainda com a mesma autora, o desenvolvimento da linguagem está verdadeiramente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e com o conhecimento desses dois domínios, o oral e o escrito. O nível de desenvolvimento da linguagem oral condiciona a iniciação à linguagem escrita, daí a relevância atribuída aos momentos de diálogo em grupo e individual e à consciência linguística da oralidade.

### **3.3.1.5 – As metas de aprendizagem**

Em finais de 2009 é apresentado o projeto “Metas de Aprendizagem” integrado na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineado pelo Ministério da Educação. Este projeto consiste na conceção de referentes de gestão curricular para cada unidade curricular ou área disciplinar, para cada ciclo de ensino,

desenvolvidos sequencialmente ao longo dos diversos anos de escolaridade, incluindo, também, metas finais para a educação pré-escolar. Os referentes atrás mencionados podem ser reajustados no âmbito do quadro de autonomia de cada escola ou do agrupamento de escolas e reportam-se à identificação das competências e desempenhos esperados por parte dos alunos, ao entendimento de que essas competências e esses desempenhos aferem e a efetiva concretização das aprendizagens em cada uma das áreas disciplinares, assim como, as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência como o currículo nacional ou as orientações curriculares para a educação pré-escolar e o programa ou orientações programáticas da unidade curricular ou área disciplinar.

Assim, as metas de aprendizagem deverão constituir-se enquanto instrumentos de apoio à gestão do currículo, sendo disponibilizadas para serem utilizadas pelos educadores e professores de forma livre e voluntária nas suas práticas pedagógicas. Decorrente do facto de não serem um documento normativo, o objetivo é que o seu uso parta do reconhecimento da sua utilidade prática quer por parte dos educadores e professores, quer por parte dos alunos e, também, das famílias.

Fundamentando o projeto “metas de aprendizagem”, afirma-se que na sequência do recente alargamento da escolaridade obrigatória, os doze anos que constituem o ensino básico e secundário devem organizar-se de forma integrada e articulada, de modo a garantir a escolarização universal, fundamental para a integração com sucesso, tanto na vida ativa do quotidiano como no ensino superior. A estratégia para o desenvolvimento de um currículo nacional do ensino básico e secundário, integrando o projeto “metas de aprendizagem” tem como objetivo fundamental a promoção de “um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos.” *In* (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentação/>)

O projeto prevê a sua operacionalização em quatro fases distintas. Em janeiro de 2010, deu-se início à primeira fase desse projeto que se centrou na elaboração das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e para o ensino básico. Em dezembro do mesmo ano, o Ministério da Educação entendeu por bem submeter ao

parecer do Conselho Nacional de Educação o tal projeto. Contudo, e apesar de reorganizar e clarificar a globalidade das prescrições e orientações curriculares inerentes aos processos de mudança curricular iniciados em 2001, a estratégia atrás referida, não chegou a ser divulgada. Como forma de se satisfazer o pedido, procedeu-se ao cruzamento da análise do projeto “metas de aprendizagem” com o programa educação 2015, sendo este um documento normativo onde se alerta para a necessidade do uso das metas de aprendizagem. O objetivo seria, em conjunto com outros instrumentos e dispositivos, elevar os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares, tornando evidente uma melhoria significativa dos resultados, o que conduziu ao estabelecimento objetivo de metas a alcançar pelas escolas no ano de 2015.

Este processo evidenciou, ainda mais, a ambiguidade suscitada, desde logo, pelo uso opcional das metas de aprendizagem, expressamente declarado no texto que apresenta o projeto e, depois, pela necessidade de generalização do seu uso, nomeadamente ao nível do ensino público, no sentido de elevar os níveis de desempenho dos alunos, como se prevê no referido programa educação 2015, evidenciado na concretização efetiva das aprendizagens em cada área ou unidade curricular, bem como nas aprendizagens transversais.

O documento que apresenta o projeto “metas de aprendizagem” refere cinco pressupostos a partir dos quais se definiram e elaboraram as metas a alcançar, tendo sido, posteriormente, esses pressupostos o fundamento e os critérios de análise utilizados na elaboração de juízos e pareceres sobre o assunto. O primeiro pressuposto defende que as metas de aprendizagem devem ser encaradas enquanto evidências de desempenho das competências que se esperam que os alunos manifestem, sendo sustentadas pela aquisição de determinados conhecimentos e capacidades definidos pelo currículo formal, constituindo-se, assim, enquanto resultados de aprendizagem esperados. O segundo destes pressupostos defende que as metas de aprendizagem devem sempre ser expressas enquanto desempenho esperado pelos alunos; o terceiro, que as metas de aprendizagem devem integrar e mobilizar os conteúdos nas suas múltiplas dimensões (bem como os processos de construção e uso do conhecimento e as atitudes e valores que lhe são inerentes); o quarto que, em cada área ou unidade curricular, as metas de aprendizagem se estabelecem para o final de cada ciclo

(referindo-se os níveis de referência do seu desenvolvimento para cada ano, com a exceção da educação pré-escolar, em que se estabelecem apenas as metas finais dessa etapa de educação, considerando a sua natureza integradora e transversa); e por último, o quinto pressuposto defende que as metas de aprendizagem são suscetíveis de gestão diferenciada por cada escola.

As metas de aprendizagem encontram-se organizadas de acordo com os princípios de coerência vertical, atendendo-se à progressão da complexidade das aprendizagens. Define-se, para cada ciclo, para além das metas finais, metas de carácter intermédio e, também, de acordo com os princípios da horizontalidade, respeitando a harmonização nos vários níveis de escolaridade em questão, bem como a mobilização conjugada dos processos cognitivos convergentes.

Estão concebidas enquanto documento auxiliar do trabalho docente, tanto na vertente deliberativa, coletiva, como individual. Estabelecem um conjunto de referenciais comuns quanto aos resultados a alcançar pelos alunos, o que, pela sua ambiciosa e improvável realização obriga à proposta de determinadas sugestões de estratégias de trabalho e avaliação que apoiam e orientam a atividade docente, no sentido da compreensão do uso mais adequado de tal documento, bem como da diferenciação e promoção do sucesso das aprendizagens. Trata-se, portanto, de um documento concebido enquanto instrumento de apoio ao trabalho de gestão curricular, com o objetivo de ajudar os professores na construção de uma visão articulada dos diferentes documentos curriculares, conduzindo-os para a concretização efetiva das aprendizagens curriculares que permitam a garantia de uma escolarização universal.

As metas ou padrões de referência integram, frequentemente, um currículo específico e constituem-se enquanto instrumentos normativos da avaliação das aprendizagens, o que no contexto português, se mostra incoerente e desfasado temporalmente, considerando as publicações dos diversos documentos curriculares, como é exemplo, para o Ensino Básico, o currículo nacional, de 2001, os programas de 1991, 2007 e 2009, bem como outras orientações entretanto emitidas pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Por um lado, retomando os cinco pressupostos considerados na elaboração das metas de aprendizagem e fazendo uma leitura sobre os mesmos, depressa se verifica que poucas vezes se considerou a forma de evidenciar o desempenho, o que se pode



considerar como um contrasenso ao que se propõe no documento, uma vez que se deixa à consideração dos seus utilizadores a conceção dos critérios para a obtenção dos resultados de aprendizagem aguardados. Por outro, a heterogeneidade visível nos critérios utilizados na formulação das metas ao nível das diferentes áreas disciplinares, acentua, por si só, a ambiguidade do próprio projeto, dificultando a compreensão rigorosa da forma como foi entendido o conceito de metas de aprendizagem, bem como do papel das mesmas na orientação da prática pedagógica, verificando-se, de facto, diferenças consideráveis tanto ao nível quantitativo como qualitativo.

Tendo em consideração a desorganização curricular a que se assiste atualmente, reconhece-se a importância da elaboração de instrumentos de apoio à gestão da atividade curricular destinados, principalmente, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, apontando no sentido da regulação e readaptação sistemáticas do trabalho curricular quer dos professores, quer dos alunos. O projeto “metas de aprendizagem” surge, então, como pretensão de resposta a esta necessidade.

Contudo, encara-se com alguma apreensão a introdução, em simultâneo, de vários novos dispositivos ou instrumentos com repercussões diretas na atividade curricular, como são exemplo o novo acordo ortográfico, os novos programas e respetivos manuais, bem como as metas de aprendizagem.

#### **3.3.1.5.1 - As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar**

Como foi referido anteriormente, o projeto “metas de aprendizagem” insere-se na estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

É importante que os profissionais de educação, nomeadamente os educadores de infância, que são os mais considerados para este estudo, consigam olhar para o projeto “metas de aprendizagem” e consigam dele fazer uma leitura crítica relativamente ao que diz respeito à definição da natureza e à qualidade das metas definidas nos diversos domínios e também à forma como o próprio projeto se articula com outros documentos que enquadram quer a educação pré-escolar, quer o ensino do

português no 1º ciclo do ensino básico. A formação de cada profissional vai assumir, aqui, um papel fundamental na otimização da utilização prática das metas de aprendizagem definidas.

Analisando o texto de introdução do referido projeto para a educação pré-escolar, pode-se concluir que o mesmo apresenta um discurso, como afirma Pereira (2011), de “caráter ziguezagueante” que, por um lado, conduz o educador à ideia de que se está a assistir ao início da “curricularização” da educação pré-escolar, uma vez que se parecem definir objetivos de aprendizagem para esse nível de ensino e, por outro, à ideia completamente contrária, não contradizendo os princípios pedagógicos sócio-construtivistas em que assenta, atualmente, a metodologia da educação pré-escolar. Se, por um lado, apontar para a obrigatoriedade da concretização de determinadas aprendizagens no final da educação pré-escolar pode conduzir à ideia de que se está a iniciar um processo de escolarização neste nível de ensino e de que as metas de aprendizagem definem objetivos que deverão ser alcançados durante a frequência dessa etapa da educação, o que não faz qualquer tipo de sentido, desde logo, pela não obrigatoriedade da educação pré-escolar em Portugal, por outro, este nível de ensino está longe de sustentar a sua ação pedagógica em princípios assentes na definição de metas de aprendizagem enquanto objetivos curriculares.

Apesar dos riscos e dos perigos apontados ao projeto, há também que referir algumas das suas potencialidades, na medida em que se podem encarar as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar enquanto tentativa de definição dos caminhos fundamentais que conduzem as crianças ao mundo do saber e da cultura. Este apresenta-se também como um documento promotor da desejada articulação com o 1º ciclo do ensino básico e enquanto referencial comum para o início de um percurso formal de educação para todas as crianças, mesmo aquelas que não tiveram a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar.

Assim, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar assumem-se, de acordo com Pereira (2011), enquanto tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens facilitadoras da iniciação das crianças a aprendizagens escolares futuras e de materialização da igualdade de oportunidades aquando do ingresso no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente às metas de aprendizagens formuladas para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, há que apontar aspetos positivos, como por exemplo, a criação do domínio da consciência linguística, mas também outros menos positivos, nomeadamente no que se refere ao conteúdo das metas apresentadas. Ainda de acordo com a autora, pode verificar-se, ao longo de todo o documento, uma certa falta de rigor concetual nos vários domínios de aprendizagem definidos, assim como, a ausência de outros de carácter considerado relevante e, ainda, a falta de coerência entre as várias metas definidas para o nível linguístico e os outros níveis em que, muitas vezes, emergem metas de carácter linguístico de uma forma mais exaustiva e elaborada. Por outro lado, e como já foi referido anteriormente, assiste-se, também, à falta de articulação formal com outros documentos, tanto os que enquadram a própria definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, como as orientações curriculares para a educação de infância, emanadas pelo Ministério da Educação em 1997, e outros documentos mais recentes que apoiam o desenvolvimento linguístico na educação pré-escolar.

#### **3.3.1.5.2 – As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar na área da linguagem oral e abordagem à escrita**

No âmbito da educação pré-escolar, o projeto apresenta um conjunto alargado de metas dividido por um grupo distinto de seis áreas de conhecimento, a **área do conhecimento do mundo**, a **área das expressões**, a **área da formação pessoal e social**, a **área da linguagem oral e abordagem à escrita**, a **área da matemática** e, por último, a **área das tecnologias de informação e comunicação**. Estas áreas dividem-se em diversos domínios que, por sua vez, se repartem por vários subdomínios. Para o estudo levado a cabo interessa, pois, dar especial relevância às metas de aprendizagem propostas na área da linguagem oral e abordagem à escrita.

Neste sentido, o documento em questão defende que é esperado que, no final da educação pré-escolar, as crianças sejam capazes de mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar, salientando-se, pela sua importância, a capacidade de interação

verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Assim, as metas de aprendizagem propostas para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, apresentam-se divididas por quatro domínios, sendo o primeiro o **domínio da consciência fonológica**; o segundo, o do **reconhecimento e escrita de palavras**; o terceiro, o do **conhecimento das convenções gráficas** e, por último, o quarto domínio, o da **compreensão de discursos orais e interação verbal**.

No que se refere ao **domínio da consciência fonológica**, defende-se que, no final da educação pré-escolar, as crianças deverão ser capazes de: meta 1 - produzir rimas e aliteraões; meta 2 - segmentar silabicamente palavras; meta 3 - reconstruir palavras por agregação de sílabas; meta 4 - reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas); meta 5 - identificar palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; meta 6 - suprimir ou acrescentar sílabas a palavras e, meta 7 - isolar e contar palavras em frases.

Quanto ao **domínio do reconhecimento e escrita de palavras**, defende-se que, no final da educação pré-escolar, as crianças deverão ser capazes de: meta 8 - reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano; meta 9 - saber onde começa e acaba uma palavra; meta 10 - saber isolar uma letra; meta 11 - conhecer algumas letras, como por exemplo as do seu nome; meta 12 - usar diversos instrumentos de escrita, isto é, o lápis, a caneta...; meta 13 - escrever o seu nome e, meta 14 - produzir escrita silábica.

Relativamente ao **domínio do conhecimento das convenções gráficas**, defende-se que, no final da educação pré-escolar, as crianças deverão ser capazes de: meta 15 - saber como pegar corretamente num livro; meta 16 - saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; meta 17 - identificar a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos; meta 18 - conhecer o sentido direcional da escrita, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo; meta 19 - atribuir significado à escrita em contexto; meta 20 - saber que as letras correspondem a sons (princípio alfabético); meta 21 - saber orientar um rótulo sem desenhos; meta 22 - distinguir letras de números; meta 23 - predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações; meta 24 - usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos

(fazer listagens, enviar mensagens, escrever histórias...) e meta 25 - identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.

No que diz respeito ao **domínio da compreensão de discursos e interação verbal**, defende-se que, no final da educação pré-escolar, as crianças deverão ser capazes de: meta 26 - fazer perguntas e responder, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente; meta 27 - questionar para obter informação sobre algo que lhes interessa; meta 28 - relatar e recriar experiências e papéis; meta 29 - descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens; meta 30 - recontar narrativas que ouviram ler; meta 31 - descrever pessoas, objetos e ações; meta 32 - partilhar informação oralmente através de frases coerentes; meta 33 - iniciar o diálogo, introduzir um tópico e mudar de tópico; meta 34 - alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras; meta 35 - usar nos diálogos palavras que aprendeu recentemente e, meta 36 - recitar poemas, rimas e canções.

Analisando todas as metas de aprendizagem na área da linguagem oral e abordagem à escrita e, partindo de que aí se definiriam as aprendizagens linguísticas facilitadoras da entrada das crianças no mundo da literacia, de novo se encontra um discurso de carácter estreito e ziguezagueante que, em muitos casos e como defende Pereira (2011), conduz a autênticos “becos sem saída”.

Como se pode verificar, as metas de aprendizagem encontram-se organizadas de acordo com as áreas de conteúdo propostas pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar, mantendo a mesma designação, embora, as aprendizagens de natureza linguística se encontrem agrupadas numa área autonomizada da área das expressões, o que se percebe pela intenção de se utilizar nas várias áreas as mesmas denominações dos grandes domínios definidos para o ensino básico.

Dos quatro domínios de aprendizagem linguística identificados para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, é necessário destacar o domínio da consciência fonológica, tendo sido este domínio considerado, por Pereira (2011), o aspeto mais importante das metas de aprendizagem propostas para a educação pré-escolar, uma vez que a capacidade de reflexão deliberada sobre as diferentes unidades sonoras que constituem a língua é uma das aprendizagens mais importantes e mais significativas no momento da iniciação formal na aprendizagem da linguagem escrita. Tal facto deve-se

à estreita ligação estabelecida entre a dimensão sonora da língua e o código escrito usado na nossa cultura, tendo sido realçados, neste instrumento, alguns conteúdos menos valorizados nas orientações curriculares.

Contudo, para além disto e ainda de acordo com a mesma autora, muitas das trinta e seis metas de aprendizagem definidas para a área da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente as sete que estão definidas para o domínio da consciência fonológica, são objeto de alguns comentários menos positivos, uma vez que, como já foi referido anteriormente, há uma determinada falta de rigor concetual na definição dos diferentes domínios de aprendizagem, bem como uma falta de coerência com outras áreas de conteúdo e com outros documentos oficiais.

Embora a consciência silábica seja uma destreza linguística que as crianças adquirem com muita facilidade, graças ao fácil acesso a essa unidade sonora no nosso conhecimento linguístico mental, esta não se constitui enquanto meta final a alcançar no âmbito das aprendizagens que à consciência fonológica dizem respeito no nosso contexto cultural. A consciência silábica deve encarar-se enquanto patamar de segurança essencial no desenvolvimento da capacidade de se desprender da língua como meio para comunicar, começando a prestar-se atenção de uma forma deliberada às unidades sonoras que a constituem, principalmente aos sons individuais. À consciência fonológica está inerente a finalidade de se desenvolver a consciência fonémica, isto é, a consciência dos sons, pelo que será de extrema importância a iniciação das crianças em idade pré-escolar no treino deste tipo de destrezas, uma vez que a identificação dessas unidades abstratas é fundamental para o entendimento do funcionamento da escrita e, por conseguinte, para as aprendizagens formais relacionadas com o código, a iniciar no 1º ciclo. As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar definidas no domínio da consciência fonológica consideram em grande parte apenas a unidade sonora constituída pela sílaba.

Contudo, é fundamental o desenvolvimento da capacidade de identificação dos sons aquando da aprendizagem das letras, sendo que, de facto, as crianças em idade pré-escolar, constroem conhecimentos a esse nível, quando apoiadas pelos adultos nesse sentido, para além de que a limitação à consciência silábica criaria um entrave ao que é proposto quer no novo programa do 1º ciclo, quer nas metas de aprendizagem para esse nível de ensino, em que se valoriza a consciência fonémica

na aprendizagem do código. Por outro lado, a importância atribuída à consciência silábica no domínio da consciência fonológica mostra-se notoriamente incoerente com as metas de aprendizagem definidas noutros domínios da área da linguagem oral e abordagem à escrita, estabelecidas para a educação pré-escolar. A meta número 34 do domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, faz, quanto mais não seja de forma aparente, referência à consciência fonológica, estabelecendo que no final da educação pré-escolar as crianças deverão alargar o seu capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Também a meta número 20 do domínio do conhecimento das convenções gráficas faz referência à capacidade que implica a consciência dos sons que constituem a sílaba, afirmando que no final da educação pré-escolar as crianças deverão saber que as letras correspondem a sons. Apesar de na meta 4 do domínio da consciência fonológica, se estabelecer que, no final da educação pré-escolar as crianças devem reconstruir sílabas por agregação de sons da fala, os fonemas, apontando, assim, para a consciência fonológica, isto não constitui por si só condição suficiente para a emergência desse tipo de consciência, uma vez que o desenvolvimento da consciência fonémica não se faz apenas por recurso a atividades de reconstrução silábica, como é então referido.

Aparentemente, pode fazer-se uma associação entre a meta número 14 do domínio do reconhecimento e escrita de palavras, que estabelece que no final da educação pré-escolar as crianças deverão produzir escrita silábica, com a questão da consciência fonológica. Contudo, as crianças não são capazes de estabelecer essa relação, estando essa capacidade subjacente aos adultos escolarizados. As crianças conseguem, desde muito cedo e, até de forma intuitiva, fragmentar silabicamente as palavras, muito embora essa capacidade não se transfira de imediato para a representação escrita dessas palavras nem para a relação entre os dois tipos de aprendizagem (oralidade e escrita).

Assim como em qualquer outro domínio, não há uma meta que todas as crianças em idade pré-escolar devam atingir relativamente à construção de aprendizagens relacionadas com o código escrito, não se podendo, contudo, esquecer a importância deste tipo de aprendizagens no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao domínio do conhecimento das convenções gráficas, pode afirmar-se que as metas delineadas para este domínio assumem um carácter restritivo e pouco rigoroso ao nível da concepção das próprias convenções gráficas, na medida em que algumas das metas definidas se incluem no domínio do reconhecimento e escrita de palavras, podendo apontar-se como exemplo as metas números 9, 10, 11 e 12.

No domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, há que valorizar a referência de duas metas ao desenvolvimento do vocabulário. Contudo, a meta número 35, que se refere ao uso de palavras novas nos diálogos, pode limitar a mobilização dessas palavras em momentos de escrita, embora promovendo o alargamento e ampliação do vocabulário das crianças. Embora de uma forma restrita e pouco coerente com o que se estabelece como metas de aprendizagens nas outras áreas, também neste domínio se definem aprendizagens no âmbito do desenvolvimento da capacidade discursiva das crianças, isto é, a capacidade de utilizar a linguagem em situações de comunicação, como são exemplo as metas números 26 e 36.

Pereira (2011) defende que a principal dificuldade na formulação das metas de aprendizagem neste domínio se prende com o facto de, na educação pré-escolar, a dimensão discursiva da linguagem oral ser uma capacidade em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ser instrumento facilitador da construção social e da comunicação das aprendizagens concretizadas ao nível das diversas áreas. Assim como outros domínios, também este denuncia uma falta de coerência com as metas estabelecidas nas várias áreas de conteúdo.

Na educação pré-escolar, o principal desempenho discursivo é construído pela capacidade de diálogo. Por um lado, é necessário salientar a preocupação, que se verifica na elaboração das metas de aprendizagem no domínio da compreensão de discursos e interação verbal, de contemplar o desempenho das crianças enquanto locutoras e enquanto recetoras cooperantes na continuação de diálogos iniciados por outros. Por outro lado, é estranho que se valorize apenas um tipo de aprendizagem relativamente às condições de utilização da língua em situações de diálogo, como é definido na meta número 33. Para além de ser capaz de iniciar um diálogo, introduzindo ou mudando de tópico, há todo um conjunto de outras aprendizagens que as crianças podem e devem concretizar durante o decorrer de uma conversa. Embora



muitas dessas aprendizagens se concretizem mais tarde e dependam muito das vivências e das experiências sociais escolares de cada criança (como é exemplo a tomada de palavra, o evitar de sobreposições e interrupções, a capacidade de se ajustar a um determinado contexto), essas aprendizagens não se encontram contempladas nas metas de aprendizagem formuladas para este domínio. Contudo, algumas dessas aprendizagens podem ver-se contempladas no domínio da cooperação nas metas definidas para a área de formação pessoal e social, como se pode exemplificar através do conteúdo da meta número 17.

As metas número 26 e 27 revelam, também, que no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal se contemplam apenas algumas ações que as crianças começam a realizar muito cedo nos diálogos que vão estabelecendo, como fazer perguntas e responder. Pode verificar-se que há conteúdos de metas estabelecidas noutras áreas que contemplam desempenhos linguísticos mais complexos e mais elaborados do que as metas de carácter linguístico propriamente dito. São exemplo do que foi referido as metas número 19, 20 e 22 do domínio da cooperação da área da formação pessoal e social que defendem, respetivamente, que no final da educação pré-escolar as crianças deverão contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, competências e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; participar na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretendem fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns; avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar. O mesmo se pode verificar em outros domínios e em outras áreas, não valendo a pena referenciar ao pormenor as metas definidas para cada um, como é o caso das metas números 24, 25 e 26 do domínio da convivência social/cidadania (área da formação pessoal e social); das metas números 15 e 16 do subdomínio da experimentação e criação/fruição e análise do domínio da expressão dramática – desenvolvimento da capacidade da expressão e comunicação (área das expressões).

Há que apontar, ainda, o facto de, no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal se incluírem quatro metas (números 28, 29, 30 e 31) referentes a ações linguísticas não dialógicas em que se esperam desempenhos em que apenas

um locutor, neste caso a criança, constrói o teor de toda a mensagem, o que se pode confirmar pela presença de verbos como relata, recria, descreve, narra e reconta no enunciado das metas de aprendizagem referidas. Assim como acontece noutros casos, também aqui os desempenhos esperados se perdem e confundem noutras áreas, o que se pode verificar pela presença de verbos como organizar, classificar, justificar, relacionar, explicar, comparar, expor, expressar, analisar, comprometer-se, pesquisar e comunicar que implicam ações linguísticas mais complexas.

É notória uma descontinuidade entre o que se propõe no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal da área da linguagem oral e abordagem à escrita e o que se propõe nas restantes áreas de conteúdo. Seria importante que o projeto "metas de aprendizagem" se constituísse enquanto instrumento que ajuda os educadores a sistematizar de forma clara e representativa as capacidades discursivas em desenvolvimento, características das crianças em idade pré-escolar. A promoção destas capacidades é factor essencial para a entrada das crianças no mundo da literacia.

Pereira (2011) defende que, ao nível da educação pré-escolar, faria sentido especificar nas metas de aprendizagem linguística os desenvolvimentos ou desempenhos esperados relativamente ao domínio fonológico da competência linguística das crianças, o que não acontece, assim como o desenvolvimento da capacidade morfo-sintática, capacidade também em desenvolvimento durante e após esta faixa etária. Assim, não há dúvida que há uma desadequação relativamente à formulação da meta número 32 do domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, que define que, no final da educação pré-escolar, as crianças deverão partilhar informação oralmente através de frases coerentes, uma vez que nesta faixa etária não é a capacidade de fazer sentido a partir de frases coerentes que está em desenvolvimento, mas sim a capacidade de fazer sentido a partir de frases bem construídas e organizadas e co-articuladas de uma forma que se espera cada vez mais complexa.

Por tudo o que foi referido anteriormente e, ainda, de acordo com Pereira (2011), o domínio do conhecimento das convenções gráficas apresenta, nas metas, um conjunto restrito e pouco coerente de aprendizagens. Na opinião da autora, isto pode dever-se ao facto de um dos conteúdos enunciados, o da meta número 24, poder ser

categorizado noutro domínio, relacionado com o conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita.

A autora refere alguns domínios que, na sua opinião, poderiam ter sido elaborados na área da linguagem oral e abordagem à escrita, como é o caso de um domínio dedicado às aprendizagens relacionadas com os “mundos de literacia”, onde se poderiam enunciar subdomínios de metas inerentes ao conhecimento de diversas situações de literacia, isto é, de contextos de construção de significados através do código escrito (para ler e escrever) ou da oralidade (para falar e escutar). Outro domínio que poderia ter sido considerado refere-se ao domínio do conhecimento de “ações comunicativas” realizadas, onde poderiam ter sido enunciadas metas de aprendizagem referentes aos múltiplos significados que se podem construir através das situações de informar, divertir, pedir, esclarecer, anotar, relacionar, explicar... Outro domínio que poderia ter sido explorado é o do conhecimento dos “suportes” implicados nas práticas de literacia, sendo exemplo desses suportes, os livros, os mapas, os panfletos, os jornais, as revistas, as folhas de registo...

O domínio do conhecimento das convenções gráficas apresenta ainda outras metas que apontam para outro domínio da aprendizagem na área da linguagem oral e abordagem à escrita e ao qual não é atribuída importância, o domínio relacionado com as aprendizagens informais sobre os processos de construção de significados inerentes à leitura e escrita de textos.

As metas números 19 e 23 fazem referência, no domínio do conhecimento das convenções gráficas a alguns processos de antecipação, previsão e adivinhação contextual, o que não inclui, de todo, a maior parte dos processos de construção de significado através da leitura, nem tão pouco significa que as crianças em idade pré-escolar não possam ir mais além. Também são desconsiderados os processos de construção de significados a partir da escrita, como são exemplo os momentos de planificação, de textualização e revisão de textos escritos.

É de estranhar, pois, a desvalorização dos processos de construção de significados quer através da leitura, quer através da escrita, uma vez que os mesmos estão já contemplados nas orientações curriculares para a educação pré-escolar de 1997.

A educação pré-escolar constitui-se enquanto espaço promotor e facilitador das práticas de construção de significados através da leitura e da escrita que constituem “experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas.” (Niza, 1998), citado por Pereira (2011). De facto, tanto a organização do espaço como a organização do tempo e da rotina diária das salas do jardim de infância permitem mobilizar todo um conjunto de atividades promotoras da construção de significados através da leitura e da escrita, a partir da existência de espaços como a biblioteca, o cantinho da leitura e da escrita, de tempos destinados à leitura e exploração de histórias, aos registos escritos.

Os estudiosos acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita defendem que o educador de infância deve manter-se atento às manifestações dadas pelas crianças no sentido de ter vontade de aprender a ler e a escrever, pois é a partir destes momentos chave que o educador deve agir e, conseqüentemente, tirar partido das situações que daí possam emergir.

Os educadores devem conhecer as concepções das crianças acerca da leitura e da escrita, para que lhes seja possível promover e facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de concetualização e de representação. (Niza e Martins, 1998), citados por (Moniz, 2009).

A valorização do papel ativo das crianças na construção do seu conhecimento, bem como o conhecimento das suas concepções precoces acerca da linguagem escrita, das suas características e do seu próprio processo de desenvolvimento tem interferido, de forma direta, quer ao nível da organização dos contextos educativos, quer ao nível das opções do educador relativamente às suas intervenções e apoios a prestar às crianças.

## **4 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, procura-se caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas na elaboração do estudo, referir a tipologia de investigação, através da fundamentação da escolha dos sujeitos participantes, bem como identificar e caracterizar as principais estratégias e instrumentos utilizados na recolha de dados e descrever os processos de validação e de recolha dos mesmos. Por último, apresenta-se o modelo seguido no tratamento e análise dos dados recolhidos, assim como os procedimentos que conduziram à sua elaboração.

### **4.1– Opções metodológicas**

Na investigação em questão, o problema a estudar está diretamente relacionado com a evidência de que a educação pré-escolar assume um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que as crianças em idade pré-escolar estão, em termos cognitivos, preparadas para experienciar vivências nesse âmbito.

Como já referi anteriormente, senti necessidade, por um lado, de conhecer e compreender o trabalho desenvolvido pelos educadores cooperantes junto dos alunos, futuros educadores de infância, no que se refere à abordagem da leitura e da escrita com crianças em idade pré-escolar e, por outro, as actividades propostas e desenvolvidas por esses mesmos alunos. Procurando resposta para algumas questões levantadas anteriormente, no ponto 2 (dedicado à fundamentação, razão de ser e objetivos), tentei compreender, de forma geral, o processo educativo, a prática pedagógica e, acima de tudo, a metodologia e o desempenho dos alunos, futuros educadores e dos educadores cooperantes na promoção da leitura e da escrita em contexto de sala de jardim de infância.

Na sua abordagem ao ser humano enquanto objeto de estudo, as ciências sociais e humanas sempre obedeceram a uma certa dicotomia entre interioridade e exterioridade do conhecimento. Isto verifica-se muito na psicologia e na sociologia, que ainda hoje têm dificuldade em separar-se da filosofia, sua principal criadora. Foi na Alemanha, no século XIX que, com a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental, se deu o primeiro passo promotor da observação exterior e objetiva do

comportamento do ser humano, passando-se, então, a elaborar diferentes propostas científicas, ora mais voltadas para a objetividade, ora mais voltadas para a subjetividade. Aqui, os conceitos de objetividade e subjetividade referem-se ao sujeito observado, objeto de estudo e não ao observador. Uma outra concepção de subjetividade tem a ver com a subjetividade do observador, enquanto ser humano e independentemente da ciência que pratica, isto é, a subjetividade do observador interfere na sua observação e no resultado dessa observação.

As ciências sociais e humanas têm sustentado a sua teoria baseando-se muito nestas dicotomias de objectividade / subjectividade, interior / exterior, quantitativo / qualitativo, previsibilidade / aleatoriedade, simplicidade / complexidade, etc. O conceito de exterioridade aparece nestas ciências como sinónimo de objetividade e comportamentalismo, dando origem ao paradigma positivista no qual há uma grande preocupação com a extensão dos fenómenos, a medição, a quantificação, a previsão e a formulação geral de leis; e o de interioridade como sinónimo de subjetividade e compreensão, dando origem ao paradigma compreensivo que se opõe ao paradigma positivista e aos métodos por este utilizados, criticando-o no sentido de que as ciências sociais e humanas não devem utilizar os métodos das ciências da natureza. Este paradigma (compreensivo) considera que os fenómenos humanos devem ter os seus próprios métodos, qualitativos, aprofundados, históricos e fenomenológicos, que devem ser analisados de forma global e compreendidos no contexto em que ocorrem. As ciências sociais não possuem, de facto, um grau de exatidão como as ciências naturais. Para além disto, o investigador social é um homem como tantos outros do meio onde vive e, por isso mesmo, pode deixar-se influenciar pela sociedade a que pertence, não conseguindo manter o distanciamento crítico em relação à sociedade que vai estudar/investigar. É, ao mesmo tempo, observador e observado. Por se basearem nas opiniões dos indivíduos, estas ciências estão sujeitas às diferentes interpretações do senso comum. Este, o senso comum, apresenta três obstáculos à produção do conhecimento científico: obstáculo individualista que consiste em explicar determinadas situações através de casos individuais ou pessoais; obstáculo naturalista que consiste em explicar determinados fenómenos através de explicações naturalistas, valorizando um fator simples; obstáculo etnocêntrico que consiste em medir os outros

pelos nossos próprios padrões e tomar por normal a nossa experiência de grupo, classe, nação ou raça.

Cada um dos paradigmas referidos anteriormente pode adequar-se mais ou menos a um determinado conjunto de circunstâncias. Devem conhecer-se muito bem as duas abordagens para depois se tentar adaptar a que mais se adequa e ajuste aos objetivos da investigação e ao objeto de estudo.

A investigação científica baseia-se em dois métodos de investigação, sendo eles a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. Em educação, o paradigma de investigação dominante tem sido o da investigação quantitativa. Este paradigma, embora tenha contribuído de forma significativa para o conhecimento na área da educação, tem as limitações impostas pelos métodos que utiliza. No sentido de dar resposta a estas limitações surge a investigação qualitativa e os seus métodos que se baseiam nos utilizados pela antropologia e pela etnografia, sendo uma das técnicas mais utilizadas neste tipo de investigação a observação naturalista. O investigador insere-se no meio onde quer realizar o seu estudo, a sua observação, sem ter a preocupação de neutralidade ou imparcialidade. Pelo contrário, a investigação quantitativa utiliza o método científico em que a observação tem de se realizar de forma objetiva.

Quer o paradigma da investigação quantitativa, quer o da qualitativa têm as suas limitações e as suas vantagens.

A investigação quantitativa tem a preocupação de perceber e determinar o grau de generalização dos resultados sobre a população, o que implica a necessidade de se utilizarem técnicas que permitam selecionar de forma aleatória e dimensionar as amostras.

Por sua vez, a investigação qualitativa preocupa-se mais em compreender os problemas de forma mais profunda, tentando perceber quais as motivações que se encontram por trás de determinados comportamentos.

A observação científica deve ter por base o registo de dados, pois a memória humana não permite reter toda a informação. Exige também o controlo de julgamentos. Cabe ao investigador utilizar todos os meios para controlar as inferências, as interpretações que faz, sobretudo quando pretende que os dados sejam o mais objectivos possível. Realizar observações com rigor, válidas e fiáveis exige um

planeamento rigoroso por parte do observador que passa por algumas condições: decisão sobre a extensão e o foco da observação; decisão sobre o tipo de instrumentos ou técnicas que vai utilizar para recolher os dados; decisão sobre o grau de influência que poderá introduzir nos seus dados; etc.

Na elaboração deste estudo recorreu-se à aplicação de um método misto na recolha e análise dos dados, embora, pela finalidade da investigação e pelo respetivo objeto de estudo, pela natureza das questões levantadas pela pesquisa e pelos objetivos propostos, esta investigação se tenha orientado mais por pressupostos de natureza qualitativa, interpretativa e complexa, sendo rica em aspetos descritivos, uma vez que é privilegiada a compreensão das concepções e das práticas quer dos alunos, futuros educadores, quer das educadoras cooperantes. Procura-se compreender o processo formativo e supervisivo promovido pelas educadoras cooperantes que, de uma forma interativa, moldou o progressivo desenvolvimento das concepções e das práticas dos alunos, futuros educadores de infância no âmbito da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Trata-se também de um estudo que obedece a uma abordagem complexa e sistémica na qual se revelam os princípios da totalidade, em que se pretende compreender os fenómenos em estudo enquanto sistema global, aberto e dinâmico; da recursividade, em que se pressupõe uma relação dialética entre os vários subsistemas que integram o estudo e, por último, da transformabilidade, uma vez que se admite como hipótese a transformação e, conseqüente, melhoria da qualidade e desenvolvimento do próprio sistema.

Participaram neste estudo alunos, futuros educadores de infância que frequentaram a unidade curricular de prática pedagógica no ano letivo de 2010/2011, assim como educadores cooperantes que tenham exercido práticas de supervisão nesse mesmo ano letivo.

## **4.2 – Instrumentos**

Com a finalidade de analisar, compreender e aprofundar a temática central deste estudo serão utilizados vários instrumentos de recolha de dados: a) um inquérito por questionário para os alunos, futuros educadores de infância; b) um inquérito por questionário para os educadores cooperantes; c) uma grelha de observação dos



portefólios reflexivos dos alunos, futuros educadores; d) um guião de entrevista semiestruturada para os alunos, futuros educadores, a aplicar no momento da observação dos portefólios reflexivos construídos ao longo do ano letivo. A análise de documentos dos portefólios dos estagiários, como por exemplo, as planificações, os projetos, as reflexões, as avaliações... será uma fonte importante de informação que poderá validar a informação recolhida através dos inquéritos por questionário.

A abordagem do inquérito por questionário implica que as questões sejam iguais para todos os indivíduos, não dando espaço para outras explicações ou qualquer tipo de inferências por parte do investigador. As respostas são registadas por escrito e a análise dos dados é uma análise de carácter quantitativo. Contudo, os inquéritos por questionário elaborados para a aplicação neste estudo, apresentavam também algumas questões abertas, cujas respostas foram sujeitas a análise de conteúdo, permitindo assim, simultaneamente, uma abordagem de carácter qualitativo.

Um bom inquérito por questionário, deve obedecer a determinadas regras de construção, no sentido de o tornar um instrumento eficaz para o tipo de investigação que se pretende levar a cabo, sendo necessário refletir na ordem das questões, na preparação dos diversos itens a abordar e no modo das respostas.

É importante que, na elaboração dos inquéritos por questionário se tenha em atenção alguns cuidados no sentido de se evitar que dêem origem a algum desinteresse por parte de quem os vai responder. Embora se deva evitar que seja muito longo, o que não se tornou possível no âmbito deste estudo, o inquérito por questionário deve conter as perguntas fundamentais à obtenção dos dados necessários para validar a investigação.

Pretendo que, neste estudo, o inquérito por questionário, como instrumento de investigação, me ajude a chegar à complementaridade de concepções, opiniões e referências que me permitam retirar conclusões com algum grau de objetividade, validando a investigação.

Foram construídos dois inquéritos por questionários *on line*, através do *google docs*, não se tendo verificado a necessidade de uma validação externa destes instrumentos, uma vez que os mesmos foram elaborados com base noutros inquéritos já utilizados em estudos do mesmo âmbito e complementados com questões propostas numa grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita

em contexto de jardim de infância proposta por Margarida Alves Martins e Ana Isabel da Silva Santos (2005). Um dos inquéritos por questionário será aplicado aos alunos, futuros educadores de infância, e outro aos educadores cooperantes. No início dos inquéritos, há um pequeno texto, onde são explicados os seus objectivos, pedindo a participação dos indivíduos e garantindo o seu anonimato e confidencialidade. Foi enviado para quem se mostrou disponível a participar no estudo, através de *e-mail*, o *link*, onde se poderiam encontrar os referidos inquéritos por questionário. Assim, os alunos, futuros educadores puderam responder ao inquérito por questionário através do *link*:

[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en\\_US&pli=1&formkey=dHRZQzBTTHIIOWhyM3p0RGU4R2NfMnc6MQ#gid=0](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en_US&pli=1&formkey=dHRZQzBTTHIIOWhyM3p0RGU4R2NfMnc6MQ#gid=0), e os educadores cooperantes através do *link*:

[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en\\_US&formkey=dEhDQ2NZWnZyT21OZ08zYtZ5SHc3NFE6MQ#gid=1](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en_US&formkey=dEhDQ2NZWnZyT21OZ08zYtZ5SHc3NFE6MQ#gid=1).

Os dois inquéritos por questionário contêm o mesmo tipo de questões, embora colocadas sob perspetivas diferentes, ora na perspetiva dos alunos futuros educadores, ora na perspetiva das educadoras cooperantes. Estão divididos em seis partes distintas, sendo que na primeira parte se coloca um conjunto de questões que ajudem a conhecer o perfil ora dos alunos, futuros educadores, ora das educadoras cooperantes; na segunda parte, colocam-se algumas questões sobre o projeto pedagógico; na terceira parte, concentram-se questões que ajudem a conhecer e a compreender ora as concepções dos alunos, futuros educadores acerca da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, ora essas mesmas concepções das educadoras cooperantes; na quarta parte dos inquéritos por questionário, pretende-se aferir sobre o papel do educador cooperante em contexto supervisão; na quinta parte, pretende-se conhecer e compreender as práticas dos alunos, futuros educadores na promoção de atividades de leitura e de escrita e, por fim, na sexta parte, pretende-se saber de que forma os alunos, futuros educadores organizam quer os espaços, quer os materiais e equipamentos de forma a facilitarem e promoverem a emergência da leitura e da escrita.

Depois de elaborados os inquéritos, procedeu-se à definição dos principais indicadores a considerar na análise dos portefólios reflexivos individuais, da qual

resultou uma grelha de análise que se pode verificar em anexo. Foram definidas dez categorias de indicadores: **tipologia de documentos**, onde se identifica e designa o tipo de documentos organizados nos portefólios reflexivos individuais; **organização dos documentos**, onde se designa a ordem pela qual foram organizados os documentos e se houve, da parte dos supervisores, alguma indicação na orientação dessa mesma organização; **modelo curricular**, em que se tenta identificar o modelo curricular subjacente à prática pedagógica dos alunos e se avalia se é possível fazer a identificação apenas a partir da observação dos portefólios; **planificações no âmbito da promoção da leitura e da escrita**, onde se exemplificam as atividades promovidas nesse âmbito, nomeadamente ao nível da consciência fonológica, do reconhecimento e escrita de palavras e do conhecimento das convenções gráficas; **objetivos gerais e objetivos específicos**, onde se identificam, respetivamente, os objetivos gerais e os objetivos específicos propostos nas atividades de promoção da leitura e da escrita; **estratégias/recursos**, onde se identificam e definem as estratégias e os recursos utilizados nas atividades de promoção da leitura e da escrita; **reflexões sobre as planificações**, em que se descreve a forma como são elaboradas as reflexões acerca das planificações e da forma como decorreu a atividade; **auto-avaliação**, em que se exemplifica a forma como se elaboram as reflexões sobre a prática pedagógica, quais os documentos utilizados e a frequência com que são utilizados; **projeto de futuro**, onde se tenta aferir se, após as reflexões, houve a preocupação de elaborar um projeto com a indicação das melhorias que se julgam necessárias para futuras práticas pedagógicas.

A elaboração do guião da entrevista semiestruturada realizou-se de forma reflectida e cuidada, baseando-se nos indicadores da grelha construída para observação e análise dos portefólios reflexivos construídos pelos alunos ao longo do ano letivo, constituindo-se enquanto guião orientador, de certa forma flexível, que permitisse aprofundar as questões levantadas pelos questionários aplicados aos educadores cooperantes e aos alunos, futuros educadores, bem como as questões emergentes da observação e análise dos referidos portefólios.

Este guião orientador deve constituir-se, acima de tudo, como um apoio ao entrevistador/investigador e não como um registo rigoroso e exaustivo das questões a colocar ao entrevistado.

### **4.3 – Contextualização institucional e funcional – a unidade curricular de iniciação à prática pedagógica (estágio)**

Tal como já foi referido ao longo da fundamentação teórica deste estudo, a crescente consciencialização e reconhecimento das profundas alterações operadas nas sociedades atuais, assim como os baixos níveis de literacia da população, divulgados, sobretudo, a partir da década de 90 conduziram à necessidade de se repensar e reformular as práticas de formação inicial de educadores e professores, tornando-se cada vez mais clara a necessidade de se formarem “profissionais reflexivos, dinâmicos, flexíveis, abertos à evolução das sociedades e dos saberes, capazes de resolver problemas e tomar decisões educativas contextualizadas, fundamentadas, intencionais, criticamente refletidas e socialmente responsáveis.” (Tomaz, 2007, p.152). A compreensão da complexidade da função docente quer pela sua multidimensionalidade e respetiva necessidade de aprofundamento da formação multifacetada, quer pelos objetivos e pressupostos estabelecidos por Bolonha, conduziu à reconcetualização dos cursos de formação inicial de educadores e professores para que a formação destes profissionais passasse a concretizar-se ao nível do grau de mestrado. A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, ao identificar-se com os pressupostos de todo o processo de Bolonha, em que se defende a mudança de um paradigma passivo de ensino, baseado na aquisição de conhecimentos, para um paradigma baseado no desenvolvimento a partir de competências, sentiu necessidade de adequar o curso de educação pré-escolar, às novas metodologias, aos novos princípios e à nova postura perante a educação.

Pretende-se que os alunos, futuros educadores, a partir da sua experiência de formação, se sintam capazes de construir contextos educativos de qualidade que valorizem o desenvolvimento integral, a diversidade, as interações positivas entre os vários intervenientes no processo educativo, assim como o seu desenvolvimento profissional a partir da partilha de experiências e saberes.

A aprendizagem de questões relacionadas com o ser, o saber e o saber fazer sustenta um processo de formação que é visto enquanto fenómeno dinâmico assente na construção do saber, na participação, na negociação e na reflexão.

A instituição formadora e os diferentes contextos educativos cooperantes constituem-se enquanto espaços de formação social, cultural e profissional, sendo considerados formadores dos alunos, futuros educadores, não só os docentes do curso, mas também todos os profissionais que colaboram com a instituição, na medida em que esta complementaridade se desenvolve a partir da integração da teoria e da prática em diversos contextos, assumindo a instituição formadora o papel da coordenação de todo o processo.

Os momentos de iniciação à prática pedagógica acontecem, ao longo do curso, em simultâneo com o desenvolvimento das unidades curriculares que proporcionam situações de reflexão sobre teoria e prática no âmbito das componentes específicas da intervenção em educação pré-escolar e das Ciências da Educação, conduzindo os alunos à construção do seu próprio perfil profissional, o que acontece desde o primeiro até ao último semestre aos vários níveis da formação: pessoal, científica, pedagógica, artística, social e cultural. Ao longo do curso, os alunos descobrem as suas competências de forma a ultrapassar as suas dificuldades.

Pretende-se promover nos alunos, futuros educadores, momentos de reflexão sobre a iniciação à prática pedagógica numa perspetiva de investigação, contemplando-se como objetivos do curso de educação pré-escolar os seguintes: formar alunos capazes de dar resposta aos desafios da sociedade cultural; desenvolver nos alunos capacidades de intervenção junto das crianças, garantindo o seu desenvolvimento e aprendizagem; habilitar os alunos de formação científica e técnica que lhes permita, enquanto educadores de infância, intervir de forma crítica e transformadora nos contextos educativos; contribuir para a formação de profissionais ajustados e construtores, crítica e criativamente, das suas formas de estar na educação; possibilitar a intervenção dos formandos na educação pré-escolar, numa perspetiva curricular, sabendo organizar o ambiente educativo e avaliar de forma contínua os processos desenvolvidos; criar nos formandos a necessidade de uma formação ao longo da vida e, por fim, sensibilizar os formandos para a necessidade de articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

Pretende-se que no final do curso, os formandos tenham desenvolvido competências que lhe permitam continuar o seu processo de aprendizagem ao longo da vida; exercer o seu desempenho profissional integrado em equipas

multidisciplinares, uma vez que a articulação e integração dos diversos saberes permitem um conhecimento mais completo da realidade e construir o seu próprio modo de estar na educação encarando a sua intervenção e reflexão sobre a mesma como aprendizagem necessária à evolução profissional, a partir de uma perspectiva investigativa.

Esta formação de educadores de infância privilegia o desenvolvimento das competências definidas nos perfis geral e específico do desempenho de educadores de infância já referidos neste estudo.

Procedendo a uma análise dos objetivos gerais de formação do curso de mestrado em educação pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, subentende-se um elevado esforço da instituição formadora no sentido de conferir uma orientação reflexiva à formação e às práticas dos alunos de forma a valorizar e qualificar a sua intervenção, contrariando, assim, a perspectiva da racionalidade técnica, sendo notórias preocupações na promoção de um perfil de desenvolvimento dos alunos, futuros educadores, enquanto cidadãos ativos e participativos.

A formação pós-graduada de educadores de infância nesta instituição encontra-se definida num plano de estudos organizado num período de ano e meio, sendo que o estágio profissional tem a duração de um ano letivo, realiza-se num regime de codocência supervisionada e contempla a intervenção a três níveis: no **grupo de crianças**, onde se pretende a aplicação de forma integrada e interdisciplinar dos conhecimentos e a intervenção pedagógica, utilizando métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; na **instituição cooperante**, a partir da integração na instituição, da organização do ambiente educativo e do trabalho em equipa e, finalmente, na **comunidade**, através da interação com a comunidade envolvente e da interação com a família.

Pretende-se, pois, formar profissionais responsáveis, fundamentados, rigorosos, observadores, criativos e reflexivos.

Regulamentada desde há já alguns anos, a componente de iniciação à prática pedagógica integra o plano de estudos dos cursos em educação pré-escolar, devendo ser orientada de uma forma articulada pela instituição formadora e pela escola onde se concretiza.

Considerando a complexidade de funções e de papéis que é esperado que os professores assumam e desempenhem, hoje, na escola, a unidade curricular referente à iniciação da prática pedagógica pretende proporcionar aos alunos, futuros educadores, a oportunidade de observação e reflexão acerca das várias dimensões da atividade profissional em contexto de jardim de infância, constituindo-se, desta forma, enquanto primeiro momento de um processo de participação ativa nos jardins de infância e de responsabilização progressiva pela organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem no último ano do curso.

Incidindo a dimensão empírica deste estudo sobre as atividades de formação e de supervisão dos alunos, futuros educadores, no contexto da unidade curricular de prática pedagógica do 1º ano do mestrado em educação pré-escolar, é fundamental referir o quadro conceitual e organizacional que sustenta o programa de formação quer da unidade curricular, quer do curso em geral, na medida em que esse quadro assume uma importância considerável neste estudo.

Embora não se pretenda uma análise histórica, pode-se afirmar que se trata de um modelo em que as estratégias de formação se baseiam num cenário de supervisão assente na perspetiva de Schön de uma nova epistemologia da prática, ou como lhe chama Sá-Chaves (2002a), num “cenário integrador”. Reconhecem-se os fundamentos epistemológicos inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, futuros educadores.

“[...] a supervisão dos processos de formação tem como principal finalidade desenvolver nos formandos, um tipo de profissionalidade reflexiva, crítica e contextualizada que lhes permita construir, para a singularidade de cada situação, as soluções que ética, social e pessoalmente melhor se adequem aos problemas nela identificados.” (Sá-Chaves, 2002a), citado por (Tomaz, 2007, p.163). Esse desenvolvimento concretiza-se no contexto de formação ao longo de todo o curso numa perspetiva designada por Alarcão (2001), citado por (Tomaz, 2007), como comunidade que aprende.

A intervenção dos alunos, futuros educadores, deve acontecer a partir de um processo contínuo, evoluindo da responsabilização coletiva pela docência até à responsabilização individual. Todas as fases desse processo são duplamente

supervisionadas: pela supervisora cooperante, responsável pelo grupo de crianças em que os alunos, futuros educadores são inseridos e pela supervisora da universidade.

## **4.4 – Estratégias formativas**

Ainda no contexto da componente de prática pedagógica e com a finalidade de se criar um ambiente facilitador e estimulador de práticas reflexivas e de se construir, de forma progressiva, uma linguagem que se quer comum e que facilite a comunicação entre todos, é implementado, ao longo de todo ao no letivo, um conjunto de estratégias de formação diversificadas. Podem referir-se, como exemplo, as estratégias de formação destinadas aos alunos, futuros educadores, que assentam em intervenções concretizadas pelos mesmos nos contextos de sala onde estão integrados e na construção de portefólios reflexivos individuais ao longo da iniciação à prática pedagógica; as estratégias de formação destinadas a todos os intervenientes no processo de formação, ou seja, os seminários e, finalmente, as estratégias destinadas aos supervisores cooperantes.

No ponto seguinte dá-se especial atenção às estratégias de formação dirigidas especialmente aos alunos, futuros educadores, uma vez que só a compreensão das mesmas pode facilitar a leitura de alguns dados recolhidos.

### **4.4.1 – Estratégias formativas para os alunos, futuros educadores**

De acordo com Schön (1987 *in* Sá-Chaves, (2002a), citado por Tomaz (2007), a organização das intervenções dos alunos, futuros educadores, assenta nas várias fases do ciclo prático, ou seja, a planificação, a intervenção, a reflexão sobre e para a ação, o que implica níveis de reflexão diferenciados e cada vez mais complexos.

Numa primeira fase, a fase pré-ativa, as intervenções dos alunos, futuros educadores são planificadas de forma partilhada com os vários intervenientes, esperando-se, no entanto, a crescente responsabilização e autonomia por parte dos alunos na proposta e seleção das suas intervenções.

Posteriormente, numa fase interativa, os alunos, futuros educadores, intervêm de forma direta junto do grupo, com a finalidade de concretizar o que planificaram na



fase anterior. Estas intervenções devem ocorrer sempre sob a orientação direta e presencial da supervisora cooperante e, muitas vezes, também, sob a observação da supervisora da instituição de ensino superior. Apesar de, nesta fase a responsabilidade ser dos alunos, futuros profissionais, a supervisora cooperante poderá intervir sempre que considerar necessário e oportuno.

Na última fase, a fase pós-ativa, a estratégia de reflexão acontece em dois níveis distintos, mas complementares: a reflexão diária, logo após as intervenções, sob a orientação da supervisora cooperante para análise das intervenções tendo em vista a melhoria em tempo oportuno e a reflexão diferida no tempo, que pode acontecer sob a orientação da supervisora da instituição de ensino superior ou da supervisora cooperante, com o objetivo de implementação de estratégias de reflexão sistemáticas. Ao primeiro tipo de reflexão, está subjacente um desenvolvimento de cariz mais pessoal e ao segundo, para além desse, está também subjacente o desenvolvimento profissional.

Embora a formação em contexto de sala seja supervisionada quer pela supervisora da instituição formadora, quer pelas supervisoras cooperantes, é sobre as estratégias de formação utilizadas pelas últimas, ao longo de todo o processo de formação e de supervisão, que recaem as atenções deste estudo, pois, como já foi referido anteriormente, parte-se do princípio que a qualidade da formação dos alunos, futuros educadores, é condicionada fortemente pela qualidade da supervisão levada a cabo pelos supervisores cooperantes e pelas características e dinâmicas próprias dos contextos de supervisão.

#### **4.4.2 – Os portefólios reflexivos**

A elaboração dinâmica e inacabada de portefólios reflexivos individuais constitui-se, segundo Sá-chaves (2000b), citado por (Tomaz, 2007), enquanto estratégia de formação reflexiva, colaborativa e interpessoal que permite tornar observável a construção de conhecimentos ao longo do ano letivo.

É, portanto, um instrumento construído com o decorrer do tempo, de acordo, também, com o ciclo prático já referido, e deve contemplar na sua organização documentos significativos que demonstrem essa construção de conhecimentos, como

os registos de observações dos contextos de ação, as planificações das intervenções, as descrições das intervenções, as reflexões críticas sobre as intervenções, os recursos didáticos e as estratégias utilizadas, os instrumentos de registo da avaliação, entre outros.

Novamente de acordo com Sá-Chaves (2000b), ainda citado por (Tomaz, 2007), os portefólios reflexivos individuais são instrumentos de comunicação e de diálogo entre formador e formando, permitindo ao formador exercer a sua função reguladora e supervisiva dando o *feedback* que considere necessário e útil em tempo oportuno, possibilitando, assim, ao formando tomar consciência do que está bem e do que deve melhorar.

Neste estudo, a observação e análise dos portefólios dos alunos, futuros educadores, constitui-se enquanto instrumento de investigação complementar aos outros instrumentos utilizados.

## **4.5 – Estratégia de investigação**

Pretende-se com este estudo compreender, descrever e interpretar as concepções e as práticas dos alunos, futuros educadores e dos educadores cooperantes na abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Assim, esta é uma investigação de nível descritivo (Vala, 1986), citado por (Parente, 2004) na sua vertente concetual de estudo de caso (Stake, 1998), ainda citado por (Parente, 2004).

Um investigador, quando opta pela realização de um estudo de caso, seleciona um fenómeno específico sobre o qual vai construir um conhecimento intenso e pormenorizado sobre um pequeno número de casos relacionados, recorrendo a métodos diferenciados de recolha de dados e múltiplas fontes de evidências (Yin, 1994), citado por (Tomaz, 2007).

A característica mais marcante “desta estratégia de investigação consiste no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada - o caso” (Parente, 2004) que, qualquer que seja, tem de ser bem limitado física e socialmente, para lhe ser conferida entidade. O estudo de caso não se define por uma metodologia específica, mas antes pelo seu objeto de estudo.

Neste sentido, procura-se, neste estudo, no contexto das atividades de formação e de supervisão dos alunos, futuros educadores de infância que frequentaram a unidade curricular de prática pedagógica, compreender a relação existente entre as estratégias de formação e supervisão dos educadores cooperantes e o desenvolvimento das concepções e das práticas desenvolvidas pelos futuros educadores no âmbito da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.

Porque se refere a um processo formativo e, por isso mesmo, dinâmico, este estudo procura também compreender a natureza evolutiva dos vários intervenientes relativamente às suas concepções e prática no âmbito da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.

## 4.6 – Triangulação dos dados

Os dados recolhidos através das respostas aos inquéritos por questionário *on line* foram diretamente tratados em *excel*, pelo próprio programa em que os inquéritos foram elaborados (*google docs*).

Complementar e cruzar os dados obtidos através dos inquéritos por questionário com dados obtidos a partir da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais e da entrevista semiestruturada aos alunos, futuros educadores aquando da observação e análise dos seus portefólios, permitiu a triangulação dos dados recolhidos. De acordo com Mertens (1989) “a triangulação envolve a verificação atenta e cuidadosa dos dados colecionados de diferentes fontes e por métodos diversos para assegurar a consistência das evidências.”, citado por (Parente, 2004, p.155).

A triangulação dos dados, aplica-se, especialmente, nos estudos de caso, possibilitando a emergência da diversidade de perspetivas presentes em cada situação em estudo. É um tipo de análise que permite ao investigador clarificar e interpretar os acontecimentos. A correspondência e a divergência são aspetos valorizados neste processo, em que informações convergentes de diversas fontes validam os resultados e informações divergentes de fontes distintas levantam questões e contradições que a investigação procurará esclarecer. Foi no sentido de uma compreensão profunda que a triangulação de dados se utilizou no contexto desta investigação.

## 4.7 – Contrato de participação na investigação

A participação de todos os formandos neste projeto de investigação foi aceite de forma voluntária na sequência de uma pequena reunião para apresentação do projeto realizada com a investigadora no início de uma aula de uma unidade curricular na área da investigação, num tempo gentilmente disponibilizado pelo docente. Nessa reunião, explicou-se cuidadosamente aos formandos o tipo de participação esperado, isto é, foi-lhes solicitada a colaboração no preenchimento de um inquérito por questionário *on line*, tendo-lhes sido também solicitada a autorização para a observação e análise dos portefólios reflexivos individuais, como instrumento de investigação complementar, assim como a participação numa entrevista semiestruturada aquando da observação dos portefólios. Foi garantido aos formandos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Nesta reunião, mostraram-se abertos à participação no estudo vinte formandos, que assinaram um contrato de participação (anexo E), aos quais foi enviado o *link* para responderem ao inquérito por questionário.

A participação das educadoras cooperantes foi também voluntária e foi conseguida através de contactos telefónicos, através de contactos via *e-mail*, a partir de contactos facultados por formandos e por colegas da investigadora. Foi também explicado a cada uma delas os objetivos do estudo em questão e o tipo de participação esperada. Na sequência destes contactos mostraram-se disponíveis para participar nove educadoras cooperantes, às quais foi também enviado o respetivo *link* para responderem ao inquérito por questionário.

## 4.8 – Caracterização da amostra

Para a concretização deste estudo definiram-se dois grupos distintos, o grupo dos alunos, futuros educadores de infância, a frequentar o 4º ano do mestrado em educação pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo de 2010/2011, e o grupo dos educadores cooperantes a supervisionar a iniciação às práticas pedagógicas desses alunos.

Aplicados os instrumentos de investigação elaborados para o estudo, a amostra constituiu-se, então, por dez alunos, futuros educadores de infância e quatro educadoras cooperantes.

Há que referir que, em relação aos formandos, de um total de vinte inquéritos enviados *on line*, obtiveram-se dez respostas, o que equivale a uma perda de cinquenta por cento em relação à amostra prevista e, relativamente às educadoras cooperantes, de um total de nove inquéritos enviados, obtiveram-se apenas quatro respostas, o que se representa também de uma perda aproximada dos cinquenta por cento em relação à amostra inicial. Quanto à permissão para observação e análise dos portefólios reflexivos individuais, apenas quatro alunos se mostraram disponíveis, tendo sido esse o número de portefólios analisados.

Em relação à distribuição por género, todos os participantes eram do sexo feminino com a exceção de um formando do sexo masculino.

## **5 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Depois de referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a elaboração deste estudo, passarei, neste capítulo à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos ao longo desta caminhada de pesquisa, considerando o quadro concetual que o suporta, bem como as questões e objetivos que orientaram esta minha investigação.

### **5.1 – Perfil dos alunos, futuros educadores e das educadoras cooperantes**

Participaram neste estudo dez alunos, futuros educadores de infância, nove do sexo feminino e um do sexo masculino e quatro educadoras cooperantes supervisoras da unidade curricular de prática pedagógica do primeiro ano do mestrado do curso de educação pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. No momento da recolha dos dados, entre julho e setembro de 2011, os alunos apresentavam idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e cinco anos.

Relativamente às educadoras cooperantes, uma tinha idade inferior a trinta anos, duas tinham entre trinta e quarenta anos e uma tinha mais de cinquenta anos de idade.

No que diz respeito ao tempo de serviço enquanto educadora de infância, uma educadora cooperante tinha menos de dez anos de serviço, duas tinham entre dez e vinte anos e uma tinha já mais de trinta anos de serviço.

Quanto às suas habilitações académicas, foi possível verificar-se que duas educadoras cooperantes tinham o bacharelato e duas a licenciatura como formação inicial, tendo-se constatado que, relativamente à formação complementar, três educadoras cooperantes tinham concluído uma pós-graduação e uma, o mestrado. Todos os alunos que participaram neste estudo estavam, na altura, a frequentar as aulas de prática pedagógica no primeiro ano do curso de mestrado em educação pré-escolar.

## **5.2 – Formação no âmbito da leitura e da escrita**

No que se refere à frequência de alguma unidade curricular, durante a formação inicial, no âmbito da leitura e da escrita, 80% dos alunos, futuros educadores, e 75% das educadoras cooperantes afirmam ter recebido formação nessa área, enquanto que, 20% dos alunos e 25% das educadoras cooperantes afirmam não ter recebido formação nessa área. Os participantes que asseguram ter recebido formação no âmbito da abordagem da leitura e da escrita, afirmam que a mesma se configurou em conteúdos de uma unidade curricular específica, enquanto componente integrante do plano de estudos da licenciatura em Educação Básica ou ainda do mestrado em educação pré-escolar. Os alunos referem nomes de unidades curriculares como: *didática da leitura e da escrita; laboratório de língua; técnicas de comunicação oral e escrita; desenvolvimento da linguagem; teoria e prática de análise textual e leitura e literacia*, lecionadas entre o primeiro e o terceiro ano da licenciatura e o 1º ano de mestrado. Já as educadoras cooperantes referem unidades curriculares como *literatura infantil* no primeiro e no segundo ano do curso e formação no método *Jean Qui Rit*. 100% dos alunos, futuros educadores afirma não ter frequentado qualquer outro curso ou formação no âmbito da leitura e da escrita.

No inquérito por questionário, houve também a preocupação de verificar a formação recebida pelos educadores cooperantes, ao longo da sua carreira profissional, em ações de formação contínua, no âmbito da leitura e da escrita, sendo que 50% refere ter frequentado formação nesse âmbito entre 1989 e 2003 e os restantes 50% negam a frequência desse tipo de formação. Na tabela seguinte, identificam-se as ações de formação referidas e os respetivos anos em que foram frequentadas.

<b>Ações de formação frequentadas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita</b>	<b>Ano</b>
“Ler para saber e saber para ler.”	2003
“Descobrir a leitura e a escrita no jardim de infância.”	2003
“Dificuldades de aprendizagem / Desejo de aprender.”	2002
“Iniciação à leitura e à escrita.”	1989

**Tabela 5 – Ações de formação frequentadas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita.**

Perante a análise do quadro anterior, pode concluir-se que as ações de formação frequentadas pelas educadoras cooperantes abordaram, simultaneamente, questões relacionadas com a leitura e com a escrita. Conclui-se, também que há já alguns anos que as educadoras cooperantes não frequentam e atualizam a sua formação ao nível da abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.

Pretendeu-se perceber, também, se os alunos, futuros educadores de infância, e as educadoras cooperantes receberam orientações sobre os modelos curriculares para a educação pré-escolar e quais os utilizados pelas últimas, na qualidade de supervisoras da prática pedagógica, servindo, assim, de modelo para os alunos em processo de formação inicial.

Interrogados os alunos, futuros educadores, e as educadoras cooperantes sobre se na formação inicial ou contínua tinham recebido orientações sobre os diferentes modelos curriculares para a educação pré-escolar, obteve-se um resultado de 90% de respostas afirmativas e 10% de respostas negativas no caso dos alunos e de 75% de respostas afirmativas e 25% de respostas negativas por parte das educadoras cooperantes. Os alunos, quando interrogados sobre a oportunidade de contactar, na iniciação à prática pedagógica com algum modelo curricular em particular, afirmam maioritariamente (90%) que sim, tendo sido a metodologia de projeto o modelo curricular mais referenciado, por nove alunos, seguido do modelo *high-scope*, por cinco

alunos, o movimento da escola moderna, por quatro alunos e o modelo *Reggio Emília*, por três alunos. 10% por cento dos alunos afirmam não ter contactado, na sua iniciação à prática pedagógica, com nenhum modelo curricular em particular. A partir da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais, pode, no entanto, concluir-se que os quatro alunos que autorizaram essa observação tiveram a oportunidade de contactar, na iniciação à prática pedagógica, com a pedagogia de projeto, uma vez que era esta a metodologia implementada nas salas onde levaram a cabo a sua intervenção. Por sua vez, 100% das educadoras cooperantes afirmam utilizar um modelo curricular, em particular, nas suas práticas pedagógicas, sendo que três utilizam a metodologia de projeto, duas o modelo *high-scope*, duas o movimento da escola moderna e uma afirma utilizar outro modelo que não os mencionados, embora não especifique qual. Uma outra não responde à questão. As quatro participantes na investigação puderam selecionar mais do que um item nesta questão. Perante as respostas a esta questão, pode-se concluir que não há apenas um modelo curricular, em particular, a ser implementado nas práticas destas educadoras cooperantes, mas sim a implementação e adequação de vários modelos curriculares para a educação pré-escolar.

### **5.3 – Projeto pedagógico**

Quando se questionam os participantes sobre a existência de um projeto pedagógico escrito, 80% dos alunos, futuros educadores, afirmam que as educadoras cooperantes suas supervisoras tinham um projeto pedagógico escrito, sendo que apenas 50% do total da amostra afirma ter-lhe sido facultado o acesso a esse documento. Por sua vez, 20% dos alunos afirmam que a sua supervisora não tinha um projeto pedagógico escrito, baseando as suas práticas no projeto pedagógico do ano letivo anterior, embora a consulta desse documento não lhes tenha sido facultada. Todas as educadoras cooperantes que participaram neste estudo afirmam ter um projeto pedagógico escrito.

Relativamente à inclusão de objetivos específicos para o domínio da linguagem no projeto pedagógico, 70% dos alunos, futuros educadores, afirmam haver objetivos específicos para o domínio da linguagem oral, 10% afirmam que não e 20% não



respondem à questão. Quanto às educadoras cooperantes, 75% afirmam descrever no seu projeto pedagógico objetivos no âmbito da linguagem oral, sendo que as restantes 25% afirmam que não. Em relação à linguagem escrita, há também 20% dos alunos que não respondeu à questão colocada, 50% dos alunos, futuros educadores, respondeu de forma afirmativa e 30% de forma negativa. Em relação a esta questão dos objetivos específicos para o domínio da linguagem escrita, 50% das educadoras cooperantes afirmam definir no seu projeto pedagógico objetivos específicos nessa área e os restantes 50% afirmam não definir esse tipo de objetivos.

Quando se pediu aos alunos, futuros educadores, para nomearem os objetivos específicos para a área da linguagem, contemplados no projeto pedagógico da educadora que supervisionava o seu estágio, assim como às educadoras cooperantes, as respostas foram as que se apresentam no quadro seguinte:

<b>Objetivos específicos para o domínio da linguagem referidos por:</b>	
<b>Alunos, futuros educadores</b>	<b>Educadoras cooperantes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Adquirir palavras.</li><li>- Ouvir e escutar os outros.</li><li>- Compreender as conversas entre adultos e pares tidas em diversos contextos.</li><li>- Seguir e participar numa conversa.</li><li>- Compreender e seguir uma sequência de duas ou mais ordens.</li><li>- Entender instruções.</li><li>- Ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem apoio de imagens.</li><li>- Compreender questões abertas.</li><li>- Comunicar para dar informações, fazer pedidos, protestar, recusar, manifestar sentimentos, cumprimentar, dar ordens, partilhar ideias, comentar situações...</li><li>- Expressar-se com vocabulário diversificado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os objetivos especificados nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.</li><li>- Favorecer a comunicação e a capacidade de compreensão e expressão oral.</li><li>- Explorar o caráter lúdico da linguagem.</li><li>- Levar a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita.</li></ul>

**Quadro 2 – Objetivos específicos para o domínio da linguagem.**

Analisando o quadro anterior, pode concluir-se que os alunos, futuros educadores referem, apenas, objetivos no âmbito da linguagem oral. As educadoras cooperantes para além desses, referem também objetivos no âmbito da escrita.

Ainda sobre esta questão e relativamente à análise dos portefólios reflexivos individuais foi possível concluir que os futuros educadores em formação definem, nas

suas planificações, objetivos no âmbito da leitura e da escrita. Há uma aluna que, apesar de afirmar que iniciou a sua prática pedagógica na metodologia de projeto, define intenções pedagógicas em vez de objetivos, o que remete para o modelo curricular *high-scope*. No quadro seguinte, apresentam-se os objetivos definidos pelos alunos, futuros educadores para as atividades de promoção da linguagem oral e abordagem à escrita.

<b>Objetivos definidos pelos alunos, futuros educadores, para as atividades de promoção de leitura e de escrita</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Portefólios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer letras e palavras no texto escrito.</li> <li>- Reconhecer a divisão silábica.</li> <li>- Promover a utilização da biblioteca como espaço lúdico de leitura e de escrita.</li> <li>- Promover o gosto pelos livros e pela leitura.</li> <li>- Utilizar o desenho como forma de escrita.</li> <li>- Compreender a utilidade dos meios de acesso ao conhecimento.</li> </ul>	Portefólio 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar/explorar diferentes tipos de suportes escritos.</li> <li>- Estabelecer comparações entre palavras e imagens.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de escrita através de símbolos pictográficos.</li> <li>- Promover o interesse pelos livros.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura.</li> <li>- Incentivar a criança para as diversas formas de contar histórias.</li> <li>- Elaboração de recados para casa lidos para as crianças.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de identificar letras.</li> <li>- Desenvolver hábitos de leitura.</li> <li>- Familiarizar-se com os diferentes materiais que estimulam a leitura.</li> <li>- Reconhecer a importância da linguagem escrita como meio de comunicação.</li> </ul>	Portefólio 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se progressivamente da linguagem oral.</li> <li>- Interpretar o quadro de presenças e o quadro das tarefas.</li> <li>- Interessar-se pela leitura.</li> <li>- Fazer a correspondência de letras e os grafismos das mesmas.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de observação, atenção, concentração e memorização.</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>- Aprimorar a consciência fonológica.</li> <li>- Revelar curiosidade e desejo de saber.</li> <li>- Reconhecer letras e símbolos do código escrito.</li> <li>- Criar símbolos próprios para representar palavras e ideias.</li> <li>- Descobrir formas de representar graficamente algo vivenciado.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de realizar desenhos pré-esquemáticos.</li> <li>- Desenvolver a leitura e a escrita.</li> <li>- Ser capaz de contar o número de sílabas de uma palavra.</li> <li>- Ser capaz de identificar palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba.</li> </ul>	Portefólio 3

<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser capaz de escrever o seu nome e palavras que lhe forem fornecidas.</li><li>- Reconhecer a sílaba inicial em palavras escritas.</li><li>- Segmentar o número de sílabas de uma palavra.</li><li>- Promover contactos com novos impressos da escrita.</li><li>- Desenvolver o reconhecimento e escrita de palavras.</li><li>- Fomentar o conhecimento das convenções gráficas.</li><li>- Promover jogos de escrita.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a motricidade fina.</li><li>- Desenvolver a consciência fonológica.</li></ul>	Portefólio 4

**Quadro 3 – Objetivos definidos pelos alunos, futuros educadores, para as atividades de promoção da leitura e da escrita.**

Tentou aferir-se também se, na existência de projeto pedagógico escrito, este contemplava planificações específicas para o domínio da linguagem e a sua periodicidade, ao que, em relação aos alunos, futuros educadores, apenas se obteve 90% de respostas, 30% afirmativas e 60% negativas. Todas as educadoras cooperantes responderam de forma afirmativa a esta questão. Todos os participantes que responderam de forma afirmativa referiram que as planificações eram elaboradas semanalmente. No que concerne à linguagem oral, 40% dos alunos referem que as planificações contemplam muitas vezes objetivos específicos para o desenvolvimento neste domínio. 10% referem que são sempre contemplados esse tipo de objetivos e 10% referem que poucas vezes se contemplam nas planificações objetivos específicos para o domínio da linguagem oral. Por sua vez, 75% das educadoras cooperantes referem que contemplam sempre, nas suas planificações, objetivos específicos no domínio da linguagem oral e 25% referem que os contemplam poucas vezes. No que diz respeito a objetivos específicos que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita, 30% dos alunos referem que estes são contemplados muitas vezes nas planificações das suas supervisoras, 10% referem que são sempre, 10% referem que são poucas vezes e 10% referem que nunca são contemplados objetivos deste tipo nas planificações das suas supervisoras. 30% dos alunos inquiridos não respondeu a esta questão. Das respostas obtidas junto das educadoras cooperantes, 50% responderam que contemplam sempre, nas suas planificações, objetivos específicos no domínio da linguagem escrita, 25% responderam que o fazem muitas vezes e os restantes 25% responderam que nunca o fazem.

Através do inquérito por questionário tentou aferir-se também se as planificações definiam as atividades, as estratégias e os recursos a utilizar na

intervenção pedagógica no domínio da linguagem. Quanto às atividades, 30% dos alunos, futuros educadores respondeu que as planificações contemplavam sempre atividades de promoção do desenvolvimento da linguagem, 20% referiu que isso acontecia muitas vezes e 10% referiu que eram planificadas poucas vezes atividades no domínio da linguagem. Relativamente às estratégias propostas nas planificações para o desenvolvimento da linguagem, mantêm-se exatamente as mesmas percentagens das respostas para a questão das atividades. Quanto à definição de recursos nas atividades de promoção da linguagem, 30% dos alunos referem que são sempre definidos os recursos necessários para a concretização das atividades e 30% referem que isso acontece poucas vezes. Não responderam a esta questão 40% dos alunos inquiridos.

Relativamente a essa mesma questão, mas colocada às educadoras cooperantes, 75% das respostas afirmaram que se definem sempre as atividades, as estratégias e os recursos para as intervenções no domínio da linguagem e 25% afirmaram que o mesmo acontece poucas vezes.

## **5.4 – Concepções dos alunos, futuros educadores, e das educadoras cooperantes acerca da leitura e da escrita**

Nesta parte do inquérito por questionário, pretendeu-se conhecer e perceber as concepções quer dos alunos, futuros educadores de infância, quer das educadoras cooperantes sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Nesta perspetiva procurou saber-se qual a opinião dos inquiridos sobre o momento ideal para as crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, sobre as atividades de leitura e de escrita que os educadores devem promover junto das crianças e sobre as mais-valias para as crianças decorrentes da promoção de atividades de leitura e de escrita.

Quanto ao momento ideal para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, 80% dos alunos inquiridos concordaram que a aprendizagem da leitura e da escrita se deve iniciar durante a educação pré-escolar, 10% referem que essa aprendizagem deve iniciar-se mesmo antes do ingresso na educação pré-escolar e

10% consideram que é no primeiro ciclo que se deve valorizar esse tipo de aprendizagens. Das respostas obtidas junto das educadoras cooperantes, 50% apontaram no sentido de que a aprendizagem da leitura e da escrita se deve iniciar durante a educação pré-escolar, 25% antes da entrada para a educação pré-escolar e 25% apenas no primeiro ciclo.

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados quanto à inquirição referente às atividades promotoras da leitura e da escrita que os educadores de infância devem promover.

Atividades	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Ler livros, histórias e poemas para as crianças.	70%	20%			100%			
- Inventar histórias, poemas, canções, rimas e lengalengas com as crianças.	50%	30%			75%	25%		
- Escrever as histórias, os poemas, as canções, as rimas e as lengalengas que as crianças inventam.	70%	20%			75%	25%		
- Explorar canções, rimas e lengalengas.	40%	50%			75%	25%		
- Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem oral, tais como a identificação de palavras começadas e terminadas com a mesma sílaba ou o mesmo som.	60%	30%			75%	25%		
- Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem escrita, tais como palavras começadas ou terminadas da mesma forma, palavras com escrita semelhante.	40%	40%	10%		25%	75%		
- Proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	50%	30%			50%	50%		
- Explicitar a orientação da página.	40%	50%			50%	50%		
- Explicitar o valor da leitura e da escrita na atualidade.	40%	10%	30%		25%	75%		
- Integrar a leitura e a escrita nos projetos propostos.	70%	20%			50%	25%	25%	
- Promover momentos de escrita livre								

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

e outras atividades de motricidade fina.	80%	10%			25%	75%		
- Fornecer materiais que promovam atividades de leitura e de escrita em espaços devidamente adequados para o efeito.	50%	40%			50%	50%		
- Registrar por escrito situações e experiências vividas pelas crianças.	70%	20%			25%	75%		
- Rerler, em voz alta, os registos elaborados.	80%	10%			75%	25%		
- Proporcionar atividades de compreensão de textos.	60%	20%	10%		25%	75%		
- Estimular as crianças a ditarem histórias ou relatos do quotidiano.	50%	20%	10%		25%	75%		
- Responder aos interesses individuais das crianças por sons, letras e palavras.	70%	10%	10%		25%	75%		
- Incentivar as crianças a escreverem o nome nos seus trabalhos.	70%	20%			25%	75%		
- Explorar diferentes suportes de escrita.	80%		10%		25%	75%		
- Utilizar e explorar materiais escritos trazidos de casa.	60%	20%	10%		25%	75%		
- Utilizar e explorar materiais existentes no meio.	60%	20%	10%		25%	75%		

**Tabela 6 – Atividades promotoras da leitura e da escrita a promover na educação pré-escolar.**

Pela verificação da tabela anterior, pode constatar-se que tanto os alunos, futuros educadores, como os educadores cooperantes acreditam que é importante que os educadores de infância promovam atividades no âmbito da leitura e da escrita na educação pré-escolar, sendo que o que os alunos consideram mais importante é a promoção de momentos de escrita livre e outras atividades de motricidade fina, seguido da integração da leitura e da escrita nos projetos propostos, o registo por escrito de situações e experiências vividas pelas crianças e o incentivar as crianças a escreverem o nome nos seus trabalhos. Quanto às educadoras cooperantes, a atividade que mais valorizam é a leitura de livros, histórias e poemas (100% das respostas), seguida da invenção de histórias, poemas, canções, rimas e lengalengas com as crianças e respetiva escrita, a exploração de canções, rimas e lengalengas, a promoção de jogos estimuladores da linguagem oral, tais como a identificação de palavras começadas ou terminadas com a mesma sílaba ou som e o rerler, em voz alta, os registos elaborados.

Foi também importante para este estudo saber quais as perceções dos alunos, futuros educadores e das educadoras cooperantes sobre as mais-valias para as crianças em idade pré-escolar, decorrentes da promoção de atividades de leitura e de escrita.

A tabela que se segue representa as respostas dadas pelos alunos e pelas educadoras cooperantes, sendo que os alunos, futuros educadores consideram que a promoção de atividades de leitura e de escrita na educação pré-escolar podem ajudar as crianças a adquirir mais-valias como o reconhecimento de palavras e letras, na criação de interesse pelos livros, na aquisição de hábitos de leitura e no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Todas as educadoras cooperantes que participaram no estudo consideram que o interesse pelos livros é a mais-valia mais importante decorrente da promoção de atividades de leitura e de escrita na educação pré-escolar, apontando outras, também como fundamentais, como a criação e desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, a facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da vida, o desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição de hábitos de leitura. É de referir que nesta questão os participantes puderam selecionar mais do que um item.

<b>Mais-valias</b>	<b>Alunos, futuros educadores</b>	<b>Educadores cooperantes</b>
- Interesse pelos livros.	90%	100%
- Criação e desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita.	70%	75%
- Facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da vida.	40%	75%
- Desenvolvimento cognitivo.	80%	75%
- Desenvolvimento linguístico.	80%	75%
- Aquisição de hábitos de leitura.	90%	75%
- Desenvolvimento global.	50%	50%
- Desenvolvimento da motricidade fina e global.	50%	50%
- Reconhecimento de palavras e letras.	90%	25%
- Valorização pessoal, competências pessoais e sociais (integração no mundo do adulto).	70%	25%
- Promoção da capacidade de compreender as regras básicas do código escrito.	60%	25%

**Tabela 7 – Mais-valias decorrentes da promoção da leitura e da escrita na educação pré-escolar.**

## 5.5 – Papel do educador cooperante em contexto supervisiivo

Após a análise dos inquéritos por questionário sobre as concepções dos alunos, futuros educadores e das educadoras cooperantes, procedeu-se ao estudo do papel desempenhado pelo educador cooperante ao longo da iniciação à prática pedagógica dos alunos, futuros educadores.

Neste ponto do questionário pretendeu-se que os alunos, futuros educadores refletissem sobre o papel do educador cooperante em contexto supervisiivo enquanto orientador de estágio e promotor da leitura e da escrita junto dos alunos que supervisiona e que os educadores cooperantes refletissem sobre o seu próprio papel nas condições referidas já neste parágrafo. Na tabela seguinte, podem verificar-se os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário.

Atividades	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Promove uma relação pessoal aberta e de confiança entre supervisor e estagiários.	40%	30%	30%		50%	25%	25%	
- Promove interações positivas entre estagiários.	30%	30%	40%		50%	50%		
- Realiza seminários semanalmente.	10%	60%	10%	20%		50%	25%	25%
- Realiza, para além dos seminários marcados no início do ano, encontros de trabalho sempre que os alunos revelem necessidades numa área específica.	10%	40%	30%	20%	25%	75%		
- Planifica durante todo o ano letivo com os alunos.	50%	40%	10%		50%	50%		
- Investe numa planificação conjunta no início do ano letivo, dando cada vez mais autonomia aos estagiários nas suas planificações.	50%	40%	10%		50%	25%		
- Dinamiza encontros supervisiivos de pré-observação.	10%	40%	20%	30%		50%	25%	25%
- Fornece aos seus estagiários orientações acerca dos métodos que lhe permitirão melhorar a sua prática	40%	30%	20%	10%	25%	75%		



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

pedagógica.								
- Ajuda os estagiários sempre que estes revelem dificuldade em algum conteúdo ou na gestão de imprevistos.	40%	30%	20%	10%	50%			
- Realiza seminários de pós-observação para analisar e avaliar as observações realizadas.	20%	30%	20%	30%		100%		
- Ajuda os estagiários a solucionar os seus problemas.	40%	20%	30%	10%	50%	50%		
- Encara as dificuldades sentidas pelos estagiários como oportunidades de aperfeiçoar as práticas pedagógicas.	40%	30%	20%	10%	75%	25%		

**Tabela 8 – Atividades promovidas pelas educadoras cooperantes junto dos alunos futuros educadores.**

Analisando a tabela anterior, pode verificar-se que os alunos, futuros educadores, afirmam receber apoio das suas supervisoras, sobretudo ao nível da elaboração das planificações, apostando inicialmente numa planificação conjunta e dando cada vez mais autonomia aos alunos, futuros educadores ao longo do ano letivo. Valorizam, também o apoio prestado nos seminários de reflexão semanal. Todas as educadoras cooperantes afirmam realizar, muitas vezes, seminários de pós-observação para analisar e avaliar as observações realizadas. Curiosamente, este é um dos aspetos em que os alunos, futuros educadores consideram receber menos apoio por parte das supervisoras.

Relativamente às atividades promovidas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita, foi possível recolher os dados que a seguir se apresentam.

Atividades	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Convidou os estagiários a assistir a atividades de leitura e de escrita dinamizadas na sala.	30%	30%	20%	20%	25%	75%		
- Planificou com os estagiários atividades de leitura e de escrita.	20%	60%	10%	10%	25%	75%		
- Partilhou com os estagiários								

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

materiais promotores da leitura e da escrita na sala.	30%	20%	20%	30%	25%	75%		
- Ajudou na organização das áreas da leitura e da escrita.	20%	50%	10%	20%	50%	50%		
- Incentivou os estagiários a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo a estes espaços com as crianças.	10%	20%	40%	30%	25%	75%		
- Envolveu os estagiários em atividades de promoção de leitura e de escrita junto da comunidade educativa.	10%	30%	40%	20%		100%		
- Refletiu com os estagiários sobre as potencialidades das práticas de leitura e de escrita junto das crianças em idade pré-escolar.	20%	40%	10%	30%	25%	75%		

**Tabela 9 – Atividades promovidas pelas educadoras cooperantes no âmbito da leitura e da escrita.**

No que diz respeito às atividades referidas anteriormente, os alunos, futuros educadores, continuam a apontar como principal apoio por parte das educadoras cooperantes a colaboração na planificação de atividades no âmbito da leitura e da escrita e a ajuda na organização de uma área dedicada à leitura e à escrita. O incentivo aos alunos, futuros educadores, para a frequência de espaços de biblioteca e organização de visitas de estudo a este tipo de espaços com as crianças e o envolvimento em atividades de promoção da leitura e da escrita junto da comunidade educativa são os aspetos menos valorizados pelos alunos, sendo que este último é o aspeto mais valorizado pelas educadoras cooperantes, com 100% de respostas a apontarem para o facto de que muitas vezes envolveram os alunos que supervisionavam em atividades de leitura e de escrita junto da comunidade educativa. De uma forma geral, as educadoras cooperantes consideram que promoveram, de forma significativa, todas as atividades referidas na tabela anterior, junto dos alunos, futuros educadores no âmbito da promoção da leitura e da escrita.

## **5.6 – Prática dos estagiários na promoção da literacia**

Neste ponto do inquérito por questionário, procedeu-se à identificação das experiências de aprendizagem proporcionadas pelos alunos, futuros educadores no âmbito da promoção da leitura e da escrita às crianças da sala onde deram início à sua prática pedagógica.

Para se conhecerem as práticas dos estagiários na promoção da literacia pediu-se aos alunos, futuros educadores e às educadoras cooperantes que refletissem sobre as mesmas. Um dos alunos, aquando do pedido de reflexão, afirmou ser fundamental iniciar a promoção da leitura e da escrita na educação pré-escolar através de atividades lúdicas da linguagem oral e da escrita, não a tornando num ensino formal.

Todos os alunos, futuros educadores, afirmaram terem proposto durante a iniciação às suas práticas pedagógicas atividades promotoras da leitura e da escrita, tendo elaborado as respetivas planificações. As educadoras cooperantes confirmam os dados recolhidos junto dos estagiários e afirmam que os alunos promoveram nas suas práticas pedagógicas atividades de leitura e de escrita, fazendo a sua planificação.

Perante os dados recolhidos a partir da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais, foi possível confirmar que os alunos, futuros educadores valorizaram e promoveram de forma significativa atividades facilitadoras e estimuladoras da leitura e da escrita, sendo que, em alguns casos, os projetos das salas estavam diretamente relacionados com o tema em questão, como, por exemplo, a dinamização da área da biblioteca, a mala mágica ou a mala que conta histórias.

Foi importante também aferir junto dos alunos, futuros educadores, e das educadoras cooperantes qual a frequência com que os alunos consideravam determinados critérios nas suas planificações das atividades promotoras de leitura e de escrita. A tabela seguinte descreve os critérios que, de acordo com os alunos, futuros educadores, e com as educadoras cooperantes, os alunos consideram nas suas planificações.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

Critérios	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Interesse das crianças.	80%	20%			25%	75%		
- Sugestões dadas pelo grupo de crianças.	60%	30%	10%		25%	75%		
- Sugestões dadas pelo educador cooperante.	10%	80%	10%		25%	75%		
- Sugestões dadas pelos colegas estagiários.	10%	30%	40%	20%	25%	50%	25%	
- Material disponível.	60%	20%	20%		25%	75%		
- Orientações curriculares para a educação pré-escolar.	70%	30%			25%	75%		
- Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.	90%	10%			25%	50%	25%	

Tabela 10 – Critérios utilizados nas planificações.

Pela análise da tabela anterior, verificou-se que, de acordo com os alunos, futuros educadores, o critério tido como mais importante é o das “metas de aprendizagem para a educação pré-escolar”, com 90% dos alunos a fazer-lhe sempre referência, seguido do “interesse das crianças”, com 80% dos alunos a considerá-lo sempre nas suas planificações, sendo referenciadas em terceiro lugar as orientações curriculares para a educação pré-escolar com 70% de respostas, seguido do material disponível e das sugestões dadas pelo grupo de crianças, com 60% de respostas. As sugestões de atividades dadas pelas educadoras cooperantes são, também, tidas, muitas vezes, em conta pelos alunos, futuros educadores. O critério menos considerado pelos alunos, nas suas planificações é o da sugestão dada por outro colega estagiário.

Quando às educadoras cooperantes, 75% das respostas apontaram para que os alunos, futuros educadores consideram muitas vezes os interesses das crianças, as sugestões dadas pelo grupo e pela supervisora, neste caso, a educadora cooperante, o material disponível e as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Confirmaram que o critério menos utilizado é o das sugestões dadas pelos colegas. Apenas 50% das educadoras cooperantes consideram que os alunos têm em conta nas suas planificações as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

Durante a entrevista realizada aquando da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais, os alunos, futuros educadores, referiram que muitas vezes as atividades partiam da iniciativa das crianças ou de algum interesse manifestado pelo grupo.

Pretendeu saber-se, também, através deste estudo, quais as atitudes tomadas pelos alunos, futuros educadores, perante as tentativas de leitura e de escrita das crianças. Apresentam-se os dados recolhidos na tabela seguinte.

Atitudes	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Valorizam as tentativas de leitura e de escrita.	90%	10%				75%		25%
- Encorajam as crianças a ler de forma autónoma sem se preocupar em corrigir.	40%	20%	20%	20%		50%	50%	
- Servem de modelo para a leitura e a escrita.	50%	50%				75%	25%	
- Preparam jogos simples relacionados com estes domínios.	30%	40%	30%			75%	25%	
- Corrigem as tentativas de leitura e de escrita das crianças, sobrevalorizando a correção ortográfica.	50%		30%	20%		25%	50%	25%
- Fornecem materiais de leitura para que as crianças os manuseiem à vontade.	60%	20%	20%			50%	50%	
- Fazem leitura expressiva, para as crianças, de textos do seu interesse.	60%	40%				50%	25%	
- Dinamizam um espaço de leitura e de escrita.	50%	30%	20%			50%	50%	
- Revelam indiferença perante o interesse das crianças.	20%			80%		50%	50%	

**Tabela 11 – Atitudes perante as tentativas de leitura e de escrita.**

A tabela anterior revela as atitudes que os alunos, futuros educadores assumiram perante situações em que as crianças demonstram motivação e interesse na área da leitura e da escrita. Perante a tabela 11, verificou-se que 90% das opiniões dos alunos, futuros educadores recaem sobre a valorização das tentativas de leitura e de escrita por parte das crianças, seguida do fornecimento de materiais de leitura para

as crianças manusearem à vontade (60% das respostas) e da leitura expressiva, para as crianças, de textos do seu interesse, também com 60% das respostas. Servir de modelo para a leitura e para a escrita, corrigir as tentativas de leitura e de escrita das crianças, sobrevalorizando a correção ortográfica e dinamizar um espaço de leitura e de escrita surgem com 50% de respostas. Apesar de tudo, ainda há 20% dos alunos que afirmam revelar, muitas vezes indiferença perante o interesse das crianças por atividades de leitura e de escrita. Este último aspeto parece-me preocupante, ainda que considerando a reduzida dimensão da amostra utilizada neste estudo. Junto das educadoras cooperantes, quando questionadas sobre as atitudes dos alunos, futuros educadores, perante as tentativas de leitura e de escrita das crianças, foi possível verificar que 75% das educadoras cooperantes consideram que os alunos assumem muitas vezes atitudes de valorização dessas tentativas, servem de modelo para as crianças nesse domínio e preparam jogos simples. Contudo, 25% das educadoras cooperantes consideram que os alunos nunca valorizam as tentativas de leitura das crianças e nunca corrigem essas tentativas, sobrevalorizando a correção ortográfica. 50% das educadoras são da opinião de que os alunos encorajam muitas vezes as crianças a lerem de forma autónoma, sem se preocuparem em corrigir, embora as restantes 50% considerem que os alunos tomam poucas vezes essa atitude perante as tentativas de leitura e de escrita das crianças. Também 50% por cento das educadoras afirmam que os alunos fazem, muitas vezes, leitura expressiva de textos do interesse das crianças, sendo que as restantes 50% afirmam que o fazem poucas vezes. Quanto ao fornecimento de materiais de leitura para que as crianças os possam manusear à vontade, as opiniões das educadoras também se dividem, com 50% a afirmarem que acontece muitas vezes e 50% a afirmarem que poucas vezes os alunos o fazem. Quanto à dinamização de um espaço dedicado à leitura e à escrita, também as opiniões das educadoras cooperantes se dividem entre 50% que confirmam que isso acontece muitas vezes e 50% que os alunos o fazem poucas vezes., mantendo-se as mesmas percentagens para a tomada de uma atitude de indiferença perante o interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

A seguir, apresentam-se, com base nos resultados dos inquéritos por questionário aos alunos, futuros educadores, e às educadoras cooperantes, as

atividades de leitura que os primeiros promovem com maior regularidade junto das crianças em idade pré-escolar.

Atividades de leitura	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Identificação de letras, sílabas, palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas, etc...	40%	40%	20%			50%	50%	
- Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	20%	50%	20%	10%		50%	50%	
- Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	30%	40%	10%	20%		25%	75%	
- Leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens.	50%	40%		10%		50%	50%	
- Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	70%	30%			25%	50%	25%	
- Reconhecimento do nome de histórias, de canções, etc...	30%	30%	20%	20%		25%	75%	
- Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	40%	60%				75%	25%	
- Distinção dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	30%	40%	30%			25%	75%	
- Reprodução de nomes comuns que vão surgindo nos placards da sala.	30%	40%	20%	10%		50%	50%	
- Leitura conjunta de lengalengas.	30%	60%	10%			75%	25%	
- Leitura da correspondência que se envia para casa.	30%	20%	30%	20%		50%	50%	
- Identificação do som das letras do alfabeto.	40%	40%	10%	10%		75%	25%	
- Identificação das letras do alfabeto.	40%	40%	20%			75%	25%	
- Promoção da frequência da área da leitura.	30%	60%	10%			75%	25%	

Tabela 12 – Atividades de leitura.

No que se refere à promoção de atividades de leitura na iniciação à prática pedagógica, os alunos, futuros educadores, afirmam que o tipo de atividades que mais promoveram neste domínio foram o reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas, sendo que 70% dos alunos referiram que o fizeram sempre e os restantes 30% que o fizeram muitas vezes. Relativamente a esta atividade 50% das educadoras confirmam que os alunos a promoveram muitas vezes e 25% poucas vezes, os

restantes 25% das educadoras cooperantes não respondeu a este item da questão. O reconhecimento da primeira letra do seu nome foi também uma atividade que os alunos afirmam ter promovido muitas vezes (60%), sendo que os restantes 40% afirmam ter promovido sempre esta atividade. As educadoras cooperantes confirmam com 75% das respostas a apontarem para o facto de que os alunos promoveram muitas vezes esta atividade, embora 25% das educadoras cooperantes tenha referido que os alunos a promoveram poucas vezes. A leitura conjunta de textos é uma atividade que 60% dos alunos referem que promoveram muitas vezes, 30% sempre e 10% poucas vezes. Relativamente a esta atividade, 75% das educadoras confirma que os alunos a promoveram muitas vezes, sendo que os restantes 25% consideram que a promoveram poucas vezes. 60% dos alunos, futuros educadores afirma ter promovido muitas vezes a frequência da área da leitura, 30% afirmam que promoveu sempre esta atividade e 10% consideram que promoveram poucas vezes o interesse das crianças pelas brincadeiras da área da leitura. Por sua vez, 75% das educadoras cooperantes afirmam que os alunos promoveram muitas vezes a frequência da área da leitura, enquanto que 25% afirmam que os alunos o fizeram poucas vezes. A leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens é apontada por 50% dos alunos, futuros educadores como tendo sido sempre promovida por eles durante a iniciação à prática pedagógica, e por 40% como tendo sido promovida muitas vezes. 10% dos alunos consideram que promoveram poucas vezes esta atividade. A opinião quanto a este aspeto por parte das educadoras cooperantes divide-se por 50% que afirmam que os alunos promoveram muitas vezes esta atividade e 50% consideram que a atividade foi poucas vezes promovida por parte dos alunos, futuros educadores. A identificação de letras, sílabas e palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas, etc. foi apontada por 40% dos alunos como tendo sido sempre promovida por eles, por 40% muitas vezes e por 20% poucas vezes. As educadoras cooperantes continuam com as opiniões divididas, sendo que 50% confirmam que os alunos promoveram muitas vezes essa atividade e os restantes 50% afirmam que a atividade foi poucas vezes promovida pelos alunos. Os jogos de procura de letras, sílabas e palavras foram apontados por 50% dos alunos como tendo sido uma atividade muitas vezes promovida por eles. 20% consideram que o fizeram sempre, 20% poucas vezes e 10% afirmam nunca ter promovido este género de atividades. No que concerne a esta atividade, as educadoras



cooperantes continuam com a opinião dividida entre 50% que confirmam que os alunos a promoveram muitas vezes e 50% que afirmam que os alunos a promoveram poucas vezes. A identificação do som das letras do alfabeto e a identificação das letras são atividades que 40% dos alunos consideram que as promoveram sempre, 40% muitas vezes, 10% poucas vezes e 10% nunca. Também a opinião das educadoras cooperantes é unânime quanto a este aspeto, sendo que 75% confirmam que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 25% afirmam que as promoveram poucas vezes. A leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças é uma atividade em que 30% dos alunos afirmam ter promovido sempre, 40% muitas vezes, 10% poucas vezes e 20% nunca. 25% das educadoras cooperantes afirmam que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 75% afirmam que os alunos o fizeram poucas vezes. A reprodução de nomes comuns que vão surgindo nos *placards* da sala é uma atividade apontada por 40% dos alunos como tendo sido muitas vezes promovida por eles, 30% sempre, 20% poucas vezes e 10% nunca. Há 50% das educadoras cooperantes que afirmam que os alunos promoveram muitas vezes esse tipo de atividades e 50% que afirmam que os alunos o fizeram poucas vezes. As atividades no âmbito da distinção de nomes curtos de nomes longos, através da divisão silábica são apontadas por 40% dos alunos como tendo sido promovidas muitas vezes, por 30% sempre e por 30% poucas vezes. Quanto a este aspeto, a opinião das educadoras cooperantes divide-se entre 25% que afirmam que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 75% que afirmam que os alunos o fizeram poucas vezes. 30% dos alunos afirmam ter promovido sempre atividades no âmbito do reconhecimento do nome de histórias, de canções, outros 30% afirmam que o fizeram muitas vezes, 20% que o fizeram poucas vezes e 20% que nunca o fizeram. Também aqui 25% das educadoras confirmam que os alunos promoveram muitas vezes atividades deste tipo e 75% afirmam que o fizeram poucas vezes.

Nos quatro portefólios reflexivos individuais, foi possível confirmar que os alunos, futuros educadores de infância, promoveram variadas atividades no âmbito da leitura junto das crianças com quem iniciaram a sua prática pedagógica. Apresento, de seguida uma tabela com os exemplos de atividades promovidas no âmbito da leitura, identificando os portefólios como portefólio 1, portefólio 2, portefólio 3 e portefólio 4. As

atividades propostas pelos alunos foram enquadradas, na medida do possível, no tipo de atividades da questão anterior.

<b>Atividades de leitura</b>	<b>Atividades promovidas pelos alunos</b>	<b>Identificação do portefólio</b>
- Identificação de letras, sílabas, palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas, etc...	- Jogos de divisão silábica. - Formação de palavras.	Portefólio 1, 3 Portefólio 3
- Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	- Descobrir a letra A. - Leitura de símbolos pictográficos. - Tabuleiro das sílabas. - Jogo “o bingo das letras”	Portefólio 1 Portefólio 2 Portefólio 3 Portefólio 3
- Leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens.	- Jogo de imagens sobre a alimentação. - Manipulação do quadro das regras da sala, do refeitório e da biblioteca.	Portefólio 1 Portefólio 2
- Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	- Manipulação do quadro de frequência das áreas, do quadro de presenças, do quadro dos aniversários, do quadro de tarefas	Portefólio 1, 2, 3
- Reconhecimento do nome de histórias, de canções, etc...	- Levantamento do nome das ruas do percurso entre o jardim de infância e a Biblioteca Almeida Garret.	Portefólio 1
- Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	- Atividades fonológicas	Portefólio 3
- Leitura conjunta de textos (lengalengas, histórias, etc.).	- Adivinhas. - Hora do conto. - Leitura dos cadernos de casa com as novidades do fim de semana. - Histórias diversas.  - Exploração de anedotas. - Poemas. - Utilização da Bíblia corretamente. - Sarau de lengalengas. - Conto redondo. - Trava-línguas. - Cartas para introduzir os diferentes temas.	Portefólio 1, 3 Portefólio 1, 2 Portefólio 1  Portefólio 1, 2, 3, 4  Portefólio 3 Portefólio 1 Portefólio 2 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 4
- Leitura da correspondência que se envia para casa.	- Leitura das mensagens do dia dos namorados, elaboradas com os pais.	Portefólio 2
- Identificação do som das letras do alfabeto.	- Jogo “os sons das palavras”. - Jogo “as rimas”	Portefólio 3 Portefólio 3
- Identificação das letras do alfabeto.	- História com números: distinção das	Portefólio 1

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

	letras dos números, identificação das letras maiúsculas e minúsculas. - Descobrir a letra A. - Jogo de molas com letras. - Construção do alfabeto com imagem associada.	Portefólio 1 Portefólio 3 Portefólio 3
- Promoção da frequência da área da leitura.	- Pesquisas na internet. - Intercâmbio de livros escola – casa.. - Dinamização da área da biblioteca. - Visita à biblioteca municipal.	Portefólio 1, 3, 4 Portefólio 2 Portefólio 2, 3 Portefólio 2

**Tabela 13 – Atividades de leitura (portefólios).**

Quanto às atividades de escrita promovidas pelos alunos, futuros educadores, foi possível obter os resultados que a seguir se apresentam.

Atividades de escrita	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Registo de letras e palavras de forma livre.	60%	30%	10%			50%	50%	
- Fichas de grafismos.	10%	30%	40%	20%		25%	75%	
- Utilização da máquina de escrever.		10%	10%	80%			50%	50%
- Utilização do teclado do computador.	10%	60%	20%	10%		25%	75%	
- Registo das diferentes vivências.	60%	40%				75%	25%	
- Registos no mapa de tarefas.	50%	20%	10%	20%		75%	25%	
- Registos no diário de grupo.		40%	10%	50%		25%	75%	
- Registos no jornal de parede.	20%	10%	20%	50%			100%	
- Cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples.	50%	50%				75%	25%	
- Elaboração de livros de registos de histórias.	50%	40%	10%			75%	25%	
- Exploração de algumas palavras mais significativas e frequentes.	30%	50%	10%			75%	25%	
- Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida da sua identificação por parte das crianças.	30%	30%	30%	10%		50%	50%	
- Promoção da frequência da área da escrita.	30%	40%	20%	10%		50%	50%	

**Tabela 14 – Atividades de escrita.**

A tabela anterior apresenta um vasto leque de atividades no âmbito da escrita. Os alunos, futuros educadores apontam como atividades que promoveram com mais

frequência na iniciação à prática pedagógica o registo das diferentes vivências, com 60% dos alunos a afirmarem que promoveram sempre este tipo de atividades e 40% muitas vezes. As educadoras cooperantes confirmam com 75% de respostas a afirmarem que os alunos promoveram muitas vezes estas atividades e 25% poucas vezes; o registo de letras e palavras de forma livre, em que 60% dos alunos afirmam ter promovido sempre, 30% muitas vezes e 10% poucas vezes, sendo que 50% das educadoras cooperantes confirmam que os alunos promoveram este tipo de atividades muitas vezes e 50% referem que os alunos promoveram poucas vezes; a cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples, com 50% dos alunos a afirmarem que promoveram sempre atividades neste âmbito e 50% muitas vezes. Estes dados são confirmados pelas educadoras cooperantes, sendo que 75% afirmam que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 25% poucas vezes; registo no mapa das tarefas, com 50% dos alunos a referirem que promoveram sempre esta atividade, 20% muitas vezes, 10% poucas vezes e 20 % nunca promoveram estas atividades na iniciação à prática pedagógica. 75% das educadoras cooperantes confirmam que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 25% poucas vezes. 60% dos alunos consideram que utilizaram muitas vezes o teclado do computador como promoção da escrita, 10% que utilizaram sempre, 20% que utilizaram poucas vezes e 10% que nunca utilizaram. Quanto às educadoras cooperantes, 25% afirmam que os alunos utilizaram muitas vezes o teclado do computador na promoção da escrita e 75% consideram que utilizaram poucas vezes. No que concerne à elaboração de livros de registos de histórias, 50% dos alunos consideram que utilizaram sempre esta atividade na promoção da escrita, 40% consideram que utilizaram muitas vezes e 10% consideram que utilizaram poucas vezes. 75% das educadoras cooperantes consideram que os alunos utilizaram muitas vezes esse tipo de atividades e 25% consideram que foram poucas as vezes em que os alunos as utilizaram. Relativamente à exploração de atividades mais significativas e frequentes, 30% dos alunos consideram que promoveram sempre atividades nesse sentido, 50% afirmam que utilizaram muitas vezes e 10% que utilizaram poucas vezes. Por sua vez, 75% das educadoras cooperantes consideram que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 25% consideram que foram poucas vezes. 30% dos alunos referem que promoveram sempre a frequência da área da escrita, 40%

muitas vezes, 20% poucas vezes e 10% nunca. Quanto às educadoras cooperantes, 50% consideram que os alunos promoveram muitas vezes a frequência da área da escrita e 50% consideram que promoveram poucas vezes. No que se refere a atividades de construção de palavras com o apoio de imagens, seguida da sua identificação por parte das crianças, 30% dos alunos consideram que promoveram sempre atividades nesse sentido, 30% que promoveram muitas vezes, 30% que promoveram poucas vezes e 10% que nunca promoveram, sendo que 50% das educadoras cooperantes consideram que os alunos promoveram muitas vezes este tipo de atividades e 50% consideram que poucas vezes. As atividades que os alunos, futuros educadores consideraram que promoveram menos vezes foram o registo no diário de grupo, com 40% dos alunos a considerarem que o fizeram muitas vezes, 10% poucas vezes e 50% admitiram que nunca o fizeram. 25% das educadoras afirmam que os alunos promoveram este tipo de atividades muitas vezes e 75% consideram que os alunos o fizeram poucas vezes. Quanto aos registos no jornal de parede, aferiu-se que 20% dos alunos consideram que elaboraram sempre esses registos, 10% muitas vezes, 20% poucas vezes e 50% admitem que nunca o fizeram. 100% das educadoras cooperantes confirmam que os alunos promoveram poucas vezes este tipo de atividades. Relativamente às fichas de grafismos, 10% dos alunos afirmam ter utilizado sempre este tipo de atividades na promoção da escrita, 30% afirmam que utilizaram muitas vezes, 40% poucas vezes e 20% dizem nunca ter utilizado este tipo de atividades. 25% das educadoras cooperantes confirmam que os alunos utilizaram muitas vezes fichas de grafismos na promoção da escrita e 75% afirmam que utilizaram poucas vezes. Quanto à utilização da máquina de escrever, 10% dos alunos confirmam ter utilizado muitas vezes esta atividade na promoção da escrita, 10% referem que poucas vezes o fizeram e 80% afirmam que nunca o fizeram. As educadoras cooperantes confirmam os dados recolhidos junto dos alunos, com 50% a afirmarem que utilizaram poucas vezes a máquina de escrever na promoção da escrita e 50% a afirmarem que os alunos nunca o fizeram.

Foi possível confirmar, através da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais que ao longo do ano letivo os alunos, futuros educadores, promoveram várias atividades de promoção da escrita. Na tabela seguinte registam-se

as atividades propostas pelos alunos no âmbito da promoção da escrita junta das crianças.

<b>Atividades de escrita</b>	<b>Atividades promovidas pelos alunos</b>	<b>Identificação do portefólio</b>
- Registo de letras e palavras de forma livre.	- Carimbos com letras. - Jogo das letras.	Portefólio 3 Portefólio 3
- Utilização da máquina de escrever.	- Construção de cartas na máquina de escrever.	Portefólio 3
- Utilização do teclado do computador.	- Escrever a carta ao Pai Natal. - Elaboração de uma legenda para o calendário. - Elaboração do símbolo para identificação do responsável. - Elaboração de panfletos. - Jogo no computador de concentração e memorização. - Personalização dos portefólios.	Portefólio 1, 2 Portefólio 1  Portefólio 2  Portefólio 2 Portefólio 3  Portefólio 3
- Registo das diferentes vivências.	- Elaboração de uma teia sobre a organização da Biblioteca Almeida Garret. - Dizer e escrever frases sobre o pai. - Decoração dos <i>placards</i> . - Registo de opiniões sobre os portefólios, elaboração de uma teia. - Elaboração de um mural com a opinião das crianças sobre o que é ser criança. - Livro individual onde cada criança guarda as ocorrências importantes. - Elaboração de símbolos e partilha de mensagens de Natal trazidas de casa. - Partilha de mensagens sobre a amizade elaboradas em casa. - Registos diversos nos <i>placards</i> . - Registo da visita ao planetário. - Registo da receita do bolo de castanhas e dos biscoitos. - Elaboração de mensagens para o pai / para a mãe. - Registo do poema para o pai / para a mãe. - Registo de questões levantadas acerca	Portefólio 1  Portefólio 1 Portefólio 1, 2 Portefólio 1  Portefólio 2  Portefólio 2  Portefólio 2  Portefólio 2  Portefólio 2 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3  Portefólio 3  Portefólio 3 Portefólio 4

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

	do crescimento dos bebés.	
- Registos no mapa de tarefas.	- Elaboração do quadro das tarefas e registo no mesmo. - Elaboração do quadro do tempo e registo no mesmo. - Elaboração do quadro de frequência de áreas e registo no mesmo. - Elaboração do quadro dos aniversários e registo no mesmo. - Elaboração do quadro de presenças e registo no mesmo.	Portefólio 1, 3 Portefólio 1 Portefólio 1 Portefólio 1, 2 Portefólio 2, 3
- Registos no jornal de parede.	- Artigo escrito com a ajuda das crianças para o jornal. - Elaboração de um cartaz com palavras sobre a amizade.	Portefólio 2 Portefólio 3
- Cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples.	- Escrever a carta ao Pai Natal. - Elaboração do cartão de sócio da biblioteca da sala. - Elaboração dos nomes das ruas do percurso do jardim de infância até à Biblioteca Almeida Garret. - Catalogação dos livros da área da biblioteca. - Elaboração de um marcador de livros. - Elaboração do gráfico das sílabas. - Escrever o nome.	Portefólio 1 Portefólio 1, 2 Portefólio 1 Portefólio 1, 2, 3 Portefólio 1 Portefólio 1 Portefólio 2
- Elaboração de livros de registos de histórias.	- Registo gráfico dos alimentos. - Registo de atividades realizadas na sala. - Registos de várias histórias. - Conto redondo, elaboração e registo de uma história inventada pelas crianças sobre um tema dado. - Registo e ilustração de lengalengas. - Registo e ilustração de adivinhas sobre o carnaval. - Escrita da lenda da sopa de pedra. - Registo das rimas.	Portefólio 1 Portefólio 2 Portefólio 1, 2, 3, 4 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3
- Exploração de algumas palavras mais significativas e frequentes.	- Exploração de palavras da mesma família.	Portefólio 1
- Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida da sua identificação por parte das crianças.	- Planificação de um projeto para a sala com o apoio de letras e imagens. - Elaboração das regras da sala, do	Portefólio 2 Portefólio 2

	refeitório, da biblioteca e do recreio.	
- Promoção da frequência da área da escrita.	- Elaboração de convites. - Dinamização da área da escrita. - Elaboração do postal de Natal. - Recolha de opiniões sobre as aprendizagens na área da escrita – filmagem.	Portefólio 1, 3 Portefólio 3 Portefólio 3 Portefólio 3

Tabela 15 – Atividades de escrita (portefólios).

Pela observação e análise das tabelas anteriores é possível concluir que os alunos, futuros educadores, promoveram, nas suas práticas, atividades de leitura e de escrita.

Quanto ao nível da leitura, os alunos promoveram mais atividades relacionadas com a leitura conjunta de textos, com a identificação das letras do alfabeto, com a promoção da frequência da área da leitura, com jogos de procura de letras, sílabas e palavras e com a leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens.

No que se refere ao nível da escrita, os alunos, futuros educadores, promoveram atividades relacionadas com a escrita, podendo apontar como exemplo atividades no âmbito do registo de diferentes vivências, de atividades, de histórias..., da utilização do teclado do computador, do registo nos variados quadros existentes na sala, da cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples, da elaboração de livros de registos de histórias e outras atividades, da promoção da frequência da área da escrita.

É de referir que pareceu relevante para o estudo em questão aferir qual a frequência e o tipo de bibliotecas que os alunos, futuros educadores tiveram a oportunidade de visitar e explorar com o grupo de crianças.

Quando questionados os participantes sobre se os alunos, futuros educadores, tiveram a oportunidade de frequentar espaços de biblioteca, as respostas dadas pelos estagiários dividem-se de igual forma pela afirmativa e pela negativa, com 50% de respostas para cada uma das hipóteses, sendo que das respostas afirmativas 30% dos alunos referem como exemplos desses espaços a biblioteca da escola onde levaram a cabo as suas práticas pedagógicas, 20% a biblioteca itinerante e, finalmente, 10% a biblioteca municipal. Quanto às educadoras cooperantes, 75% afirmam que os alunos, futuros educadores tiveram a oportunidade de frequentar espaços de biblioteca, apontando como exemplos a biblioteca da escola (30%) e a biblioteca municipal (10%).



Os participantes puderam apontar como exemplos destes espaços mais do que um item.

## 5.7 – Espaços e materiais

Neste ponto do inquérito por questionário, pretende-se analisar as áreas de atividades existentes nas salas onde os alunos, futuros educadores desenvolveram as suas atividades de iniciação à prática pedagógica, verificar o tipo de materiais e equipamentos utilizados na exploração da leitura e da escrita com as crianças e a forma como se encontram organizados. Considerando que na revisão da literatura, se demonstrou que a organização do espaço na educação pré-escolar está diretamente relacionada com a utilização de um ou outro modelo curricular, apresentam-se a seguir os resultados.

<b>Áreas de atividade</b>	<b>Alunos, futuros educadores</b>	<b>Educadoras cooperantes</b>
- Área dos jogos de encaixe.	70%	75%
- Área dos jogos lógicos.	80%	75%
- Área da casinha das bonecas.	100%	100%
- Área dos fantoches.	40%	75%
- Área da biblioteca.	100%	75%
- Área da leitura e da escrita.	60%	50%
- Área da natureza.	20%	25%
- Área da garagem.	40%	75%
- Área das expressões plásticas.	100%	100%
- Outras.	20%	

**Tabela 16 – Áreas de atividade das salas.**

Perante a análise do quadro anterior, pode concluir-se, pelas respostas dos alunos, futuros educadores, que em 60% das salas onde iniciaram a sua prática pedagógica existe um espaço dedicado à leitura e à escrita. 50% das educadoras cooperantes afirmam existir na sala de atividades esse mesmo espaço, sendo que a promoção de atividades de leitura e de escrita pode também acontecer em todas as outras áreas de atividade, nomeadamente na área da biblioteca.

A seguir, apresentam-se os dados referentes aos materiais existentes nas salas de atividades e que são facilitadores de atividades de promoção da leitura e da escrita.

A tabela que se segue demonstra os resultados acerca dos materiais existentes na área da biblioteca e a quantidade existente.

Materiais da área da biblioteca	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum
- Enciclopédias.		60%	40%		25%	25%	50%	
- Dicionários.		50%	20%	30%		25%	25%	50%
- Listas de palavras.	10%	40%	20%	30%		25%	50%	25%
- Livros temáticos.	40%	60%				50%	50%	
- Livros de histórias.	90%	10%			75%	25%		
- Livros de poesia.	40%	20%	20%	20%	25%	25%	25%	25%
- Outros materiais.	10%	30%	10%	10%		25%		25%

**Tabela 17 – Materiais da área da biblioteca.**

De acordo com a tabela anterior, pode concluir-se que tanto os alunos como as educadoras cooperantes concordam que o que existe mais na área da biblioteca são os livros de histórias. 90% dos alunos afirmam que na sala onde iniciaram a sua prática pedagógica, existiam muitos livros de histórias e 10% que existiam alguns. 75% das educadoras cooperantes consideram que há muitos livros de histórias e 25% consideram que há apenas alguns. Quanto aos livros temáticos, 40% dos alunos afirmam haver muitos na área da biblioteca, mas 60% afirmam que só há alguns. A opinião das educadoras cooperantes divide-se entre a existência de alguns e poucos livros temáticos, com 50% de respostas para cada lado. No que se refere às enciclopédias, 60% dos alunos consideram que há apenas algumas e 40% consideram que há poucas. 25% das educadoras cooperantes são da opinião de que têm muitas enciclopédias na área da biblioteca da sua sala, 25% consideram que têm apenas algumas e 50% consideram que têm poucas. Quando questionados sobre a existência de dicionários, 50% dos alunos consideram que há alguns, 20% consideram que há poucos e 30% afirmam não haver nenhum. 25% das educadoras cooperantes consideram que têm alguns dicionários na área da biblioteca, 25% consideram que têm poucos e 50% afirmam não ter nenhum. Relativamente à existência de livros de poesia, 40% dos alunos consideram que há muitos, 20% consideram que há alguns, 20%

consideram que há poucos e os restantes 20% consideram que não há livros de poesia na área da biblioteca da sala onde iniciaram a sua prática pedagógica. 25% das educadoras cooperantes consideram que há muitos livros de poesia, 25% consideram que há apenas alguns, 25% consideram que há poucos e os restantes 25% consideram que não há livros de poesia na área da biblioteca da sua sala. Sobre as listas de palavras, 10% dos alunos afirmam que há muitas listas de palavras na área da biblioteca, 40% afirmam que há algumas, 20% afirmam que há poucas e 30% afirmam que não há este tipo de material na sala. Quanto a este material, a opinião das educadoras cooperantes divide-se entre a existência de algumas listas de palavras, de poucas e de nenhuma, com 25% das respostas para cada hipótese. Quanto aos materiais de outro tipo que não os aqui mencionados, 10% dos alunos afirmam haver muitos, 30% afirmam haver alguns, 10% afirmam haver poucos e 10% afirmam não haver outro tipo de material na área da biblioteca da sala onde iniciaram a sua prática pedagógica. 25% das educadoras cooperantes afirmam haver alguns materiais de outro tipo e 25% afirmam não haver outros materiais para além dos aqui mencionados.

Para outros materiais, os alunos, futuros educadores especificaram: jornais e revistas, *dossier* criado pelo grupo relativamente ao projeto vivenciado, livro das experiências, livro do sistema solar, *dossiers* elaborados com as crianças, livros construídos com as crianças, através dos registos das histórias lidas na sala, álbuns de fotografias. Relativamente a este aspeto, as educadoras apontam como outros materiais: imagens soltas magnéticas, letras soltas magnéticas, quadro magnético, folhas lisas e lápis.

Na tabela seguinte, apresentam-se os materiais que os alunos, futuros educadores, costumam utilizar nas suas práticas pedagógicas no sentido de promover e desenvolver a leitura e a escrita.

<b>Materiais</b>	<b>Alunos, futuros educadores</b>	<b>Educadoras cooperantes</b>
- Livros infantis.	100%	100%
- Livros de banda desenhada.	40%	50%
- Revistas.	60%	25%
- Jornais.	70%	25%
- Jogos.	60%	75%
- Fotografias.	80%	75%

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

- Plasticina.	50%	
- Vários tipos de lápis e canetas.	60%	25%
- Alfabeto (letras móveis, etc.)	40%	50%
- Listas de palavras.	40%	25%
- Jornal de parede.	20%	25%
- Legos.	20%	25%
- Imagens.	80%	50%
- Outros.	10%	

**Tabela 18 – Materiais utilizados na promoção da leitura e da escrita.**

Para a exploração de atividades no âmbito da leitura e da escrita os alunos, futuros educadores afirmaram ter utilizado livros infantis (100%), sendo a percentagem das respostas das educadoras cooperantes igual à dos alunos, futuros educadores. A seguir aos livros infantis, os alunos apontam as fotografias como material utilizado na promoção da leitura e da escrita (80%), 75% das educadoras cooperantes confirmam que as fotografias foram um tipo de material muito usado pelos alunos nas suas práticas. Seguem-se as imagens, com 80% dos alunos a afirmarem que as utilizaram na promoção de atividades no âmbito da leitura e da escrita, sendo que 50% das educadoras cooperantes confirmam a utilização deste tipo de material. Os jornais são apontados por 70% dos alunos como materiais utilizados neste âmbito, sendo que 25% das educadoras confirmam a utilização deste tipo de material. A utilização de revistas, assim como a utilização de diferentes tipos de canetas e lápis são apontadas como materiais usados na estimulação de atividades neste âmbito, com 60% de respostas dos alunos em cada uma e 25% de respostas das educadoras cooperantes também para cada uma. 60% dos alunos afirmam terem utilizado jogos na promoção da leitura e da escrita e 75% das educadoras cooperantes confirmam a utilização dos mesmos nesse sentido. 50% dos alunos afirmam ter utilizado também a plasticina, o que não foi confirmado por nenhuma das educadoras cooperantes, uma vez que não responderam a este item da questão. Quanto aos livros de banda desenhada e o alfabeto, 40% dos alunos afirmam ter utilizado os dois tipos de material, o que é confirmado por 50% das educadoras cooperantes. 40% dos alunos afirmam ter utilizado listas de palavras na promoção de atividades de leitura e de escrita, o que é confirmado por 25% das respostas das educadoras cooperantes. Os alunos afirmam também ter utilizado nas suas práticas legos e o jornal de parede, o que 25% das educadoras cooperantes confirmam. Para além dos materiais referidos anteriormente, 10% dos alunos, futuros

educadores afirmam ter utilizado outro tipo de material na promoção de atividades de leitura e de escrita, apontando como exemplos objetos diversos, brinquedos variados (peluches, bonecas, autocolantes). .

A seguir apresentam-se e analisam-se os resultados relativamente à organização do espaço e dos materiais existentes nas salas onde os alunos, futuros educadores iniciaram as suas práticas pedagógicas.

A tabela seguinte permite descrever sucintamente as várias formas de organização do espaço, sendo que a organização, a disposição e a estrutura da sala de atividades pode fundamentar-se num determinado modelo curricular concebido para a educação pré-escolar.

<b>Afirmações</b>	<b>Alunos, futuros educadores</b>	<b>Educadoras cooperantes</b>
- A sala não se encontra dividida por áreas.		
- A sala está dividida por áreas de trabalho bem definidas e localizadas logicamente.	90%	50%
- Os materiais são ordenados de forma sistemática e etiquetados de forma clara.	80%	75%
- Há materiais suficientes em cada área de trabalho para várias crianças manipularem ao mesmo tempo.	90%	50%
- Os materiais estão ao nível e alcance das crianças.	100%	100%
- Os estagiários organizam, em caixas e cestos, objetos reais para estimular os sentidos e o jogo do faz de conta.	80%	25%
- Em cada área de trabalho, há jogos ou brincadeiras previamente preparadas.	30%	75%
- Existe, na sala, uma área polivalente para trabalho coletivo.	70%	75%
- Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e promovem projetos.	100%	75%

**Tabela 19 – Afirmações sobre a organização do espaço.**

Pelas respostas dadas quer pelos alunos, quer pelas educadoras cooperantes a esta questão, pode concluir-se que a maioria das salas onde os alunos iniciaram as suas práticas pedagógicas se encontrava dividida por áreas de trabalho bem definidas e localizadas, estando os materiais ordenados de forma sistemática e etiquetados de forma clara, encontrando-se ao alcance das crianças e havendo materiais suficientes em cada área para várias crianças manipularem ao mesmo tempo. Existe nas salas uma área polivalente para trabalho em grande grupo. O espaço das salas é enriquecido com os

trabalhos das crianças, uma vez que estes retratam e dão sentido à vida do grupo e apoiam as crianças nas aprendizagens.

Foi possível aferir, também, a partir dos inquéritos por questionário aos alunos, futuros educadores que existiam em todas as salas onde estes alunos intervieram, locais específicos para afixação de registos, que se encontravam ao alcance visual das crianças, situando-se ao nível dos seus olhos ou mais abaixo. Todos os alunos afirmam que os registos eram substituídos com regularidade, sendo que 60% dos alunos afirmam que essa substituição acontecia quinzenalmente, 30% semanalmente e 10% diariamente. Pode-se concluir também que os registos eram utilizados frequentemente pelas crianças. 80% dos alunos afirmam que as crianças utilizavam os registos muitas vezes e 20% afirmam que sempre. Os alunos referem que as crianças utilizavam registos de atividades realizados na sala, como registos de histórias de poemas, lengalengas, experiências, dramatizações; registos das saídas e de experiências particulares das crianças; desenhos onde retratavam os seus planos. As crianças participavam na elaboração dos registos, observavam e conversavam sobre eles, liam as imagens.

Relativamente às educadoras cooperantes, 100% das respostas obtidas confirmam que havia nas salas espaços próprios para a afixação dos registos elaborados. Contudo, apenas metade (50%) confirmam que esses locais se encontravam ao alcance visual das crianças e 25% afirmam que esses locais não estavam ao nível dos olhos das crianças ou mais abaixo. Todas as educadoras cooperantes confirmam que esses registos eram substituídos regularmente, sendo que 50% referem que semanalmente, 25% quinzenalmente e 25% mensalmente. 75% das respostas das educadoras cooperantes afirmam que os registos eram utilizados pelas crianças muitas vezes de forma espontânea e 25% afirmam que o mesmo acontecia poucas vezes. Referem como exemplos de registos elaborados nas salas os registos das histórias, dos poemas, das vivências e das saídas.

Quando questionados os participantes sobre quem são os autores dos registos, 20% dos alunos, futuros educadores referem que os registos são sempre elaborados pelo adulto, 40% referem que são muitas vezes elaborados pelo adulto e 40% referem que são poucas vezes elaborados pelo adulto. 30% referem que os registos são sempre elaborados pelas crianças, 40% referem que são muitas vezes elaborados pelas crianças e 10% referem que são poucas vezes elaborados pelas crianças.

Quanto à mesma questão, as educadoras cooperantes respondem que os registos são muitas vezes elaborados pelo adulto (50%) e poucas vezes elaborados pelas crianças

(25%). Por sua vez, há, também 50% de respostas que afirmam que os registos são elaborados muitas vezes pelas crianças e 50% que são poucas vezes elaborados por estas. Todas as educadoras cooperantes afirmam haver na sala um quadro de presenças e um quadro do tempo atmosférico, 75% afirmam haver um quadro de aniversários e 50% um quadro de planificação de tarefas/trabalho. Quando questionadas sobre os utilizadores desses quadros, 75% das educadoras cooperantes afirmam que esses registos são sempre utilizados pelas crianças e 25% afirmam que são muitas vezes utilizados pelas crianças. 25% das educadoras cooperantes referem que os quadros de registos são utilizados sempre pelo adulto (educador/estagiário) e 75% referem que é o adulto que utiliza muitas vezes esses mesmos quadros.

Pretendeu saber-se, também, de que forma se elaboravam os registos nas salas onde os alunos deram início à sua prática pedagógica. A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos quanto a esta questão.

Registos elaborados	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Só com imagem.	10%	20%	30%	10%			100%	
- Com imagem e legenda (nome).	90%	10%			50%	50%		
- Só com legenda (nome).	10%		20%	40%			25%	75%

**Tabela 20 – Elaboração de registos.**

Observando a tabela anterior, pode concluir-se, de acordo com os dados recolhidos junto dos alunos, futuros educadores, e das educadoras cooperantes que os registos elaborados nas salas de atividade se concretizam, na maioria das vezes, recorrendo à utilização de imagem e legenda.

Quando questionados sobre os momentos da rotina diária em que se elaboram os registos, os alunos, futuros educadores referem que os mesmos são elaborados durante as atividades orientadas ou em registos livres na área da escrita; após a elaboração de um trabalho; em grande grupo ou em pequeno grupo, dependendo do tipo de registo; no fim da manhã; no momento imediatamente a seguir à atividade que motiva o registo. Já as educadoras cooperantes referem que os registos são elaborados no acolhimento; na reflexão final da manhã; em momentos de planificação e avaliação com as crianças do trabalho ou situações vividas; em reuniões de grupo e ao longo do dia.

Quanto à frequência com que os registos são utilizados, obtiveram-se os seguintes resultados, relativamente aos alunos, futuros educadores de infância: todos afirmaram que

o quadro de presenças é utilizado diariamente. Quanto ao quadro de planificação de trabalho/tarefas, 60% dos alunos afirmaram que este é utilizado diariamente, 30% semanalmente e 10% mensalmente. No que concerne ao quadro de avaliação de trabalho/tarefas, 20% dos alunos afirmaram que este é utilizado diariamente, 50% semanalmente e 20% mensalmente. Relativamente ao quadro do tempo atmosférico, 60% dos alunos afirmaram que este é utilizado diariamente, 10% quinzenalmente e 10% mensalmente. Quanto ao quadro dos aniversários, 10% dos alunos confirmaram que este é utilizado diariamente, 10% semanalmente e 70% mensalmente. Quanto a outro tipo de registos, 10% dos alunos afirmaram que se utilizam diariamente e 10% semanalmente. Relativamente a estes outros registos, os alunos apenas referiram que se realizam nas assembleias diárias e semanais com maior participação do adulto, embora as crianças também participem.

Relativamente à mesma questão, todas as educadoras cooperantes afirmaram que o quadro de presenças, o quadro de planificação de trabalho/tarefas e o quadro do tempo atmosférico são utilizados diariamente, o quadro de avaliação de trabalho/tarefas, semanalmente. Quanto ao quadro de aniversários, 50% das educadoras cooperantes afirmaram que este é utilizado diariamente e 50% que é utilizado mensalmente.

Procurou saber-se, também, quais os equipamentos utilizados pelos alunos, futuros educadores na promoção de atividades de leitura e de escrita e a frequência com que o fizeram, tendo sido possível obter os dados apresentados na tabela seguinte.

Equipamentos	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
- Televisão.			60%	20%		25%	50%	
- Leitor de DVD.	10%		60%	20%		25%	50%	
- Rádio com leitor de CD.	20%	60%	10%		25%	75%		
- Projetor de vídeo.	10%	40%	30%	10%		25%	50%	
- Retroprojetor.	10%	10%	10%	60%		25%	50%	
- Projetor de slides.	10%	10%	10%	60%		25%	25%	
- Computador.	40%	60%			25%	50%	25%	
- Internet.	20%	50%	20%	10%		25%		25%
- Máquina de escrever.	10%			80%				50%
- Máquina fotográfica.	60%	20%		10%	75%			
- Quadro interativo.				90%	25%			25%
- Gravador.	10%	30%	30%	20%		25%	25%	

Tabela 21 – Equipamentos utilizados na promoção da leitura e da escrita.



Analisando a tabela anterior pode concluir-se que os alunos, futuros educadores utilizaram na promoção de atividades de leitura e de escrita equipamentos como a máquina fotográfica, o computador, o rádio com leitor de cd, a internet. Os equipamentos que os alunos referem que utilizaram menos são o leitor de dvd, a televisão, o projetor de slides e a máquina de escrever. 90% dos alunos afirma nunca ter utilizado nas suas práticas de promoção da leitura e da escrita o quadro interativo.

Materiais etiquetados	Alunos, futuros educadores				Educadores cooperantes			
	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum
- De forma clara.	20%	20%			75%			
- Apenas com letras.	10%	10%	20%			25%		50%
- Com letras e imagens.	50%				75%			
- Com imagens apenas.		20%	10%	10%			25%	50%
- Com objetos concretos.		20%	10%	10%	25%		50%	
- Com objetos concretos e letras.	10%	10%	20%		25%	25%	50%	

Tabela 22 – Etiquetagem dos materiais.

Quando questionados os participantes sobre se os materiais existentes nas salas estão etiquetados, 50% dos alunos, futuros educadores afirmaram que sim e os restantes 50% afirmaram que não. Analisando a tabela anterior pode concluir-se que muitos dos materiais existentes nas salas de atividade estão etiquetados de forma clara, recorrendo a letras e imagens.

Relativamente à existência de algum momento da rotina diária que privilegiasse atividades de leitura e de escrita, 50% dos alunos, futuros educadores, responderam de forma negativa e 50% de forma afirmativa. Um dos participantes afirmou que o projeto da sala onde iniciou a sua prática pedagógica se baseou na dinamização de uma biblioteca e, por isso, todas as atividades se iniciavam com uma história, um poema, uma lengalenga como tema motivador das aprendizagens. Os alunos referiram como momentos da rotina diária o tempo de acolhimento, o tempo quer de atividades livres, quer de atividades orientadas, os momentos após a reflexão da manhã. Referem como principais atividades a exploração de lengalengas, de histórias, dos registos e atividades de consciência fonológica.

Quanto às educadoras cooperantes, 50% afirmaram haver momentos da rotina diária que privilegiam as atividades de leitura e de escrita, ao contrário de 25% das educadoras que afirmaram que não. As que responderam de forma afirmativa referem

a hora do conto, a manipulação dos quadros de presenças e de planificação de trabalho/tarefas.

Apenas 40% dos alunos, futuros educadores, considera que as concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, implícitas nas práticas do educador cooperante, influenciaram de alguma forma a construção ou reconstrução das suas próprias concepções sobre o tema em questão, tendo dado como justificação que como foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de ver e propor atividades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi importante visualizar determinados procedimentos e adquirir determinadas rotinas diárias de forma a incorporar esse domínio nas atividades da sala. Por outro lado, também o tema dos projetos das salas ajudou nesse aspeto, tendo aprendido com a educadora estratégias e métodos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto às educadoras cooperantes, 75% consideram ter influenciado os alunos, futuros educadores através de exemplos práticos que permitiram que os mesmos vissem ser colocados em prática alguns conceitos que aprenderam teoricamente, podendo experimentar e desenvolver com as crianças atividades que promovam a leitura e a escrita. Uma das educadoras cooperantes afirmou que como esta é uma área que valoriza muito, sente-se muito à vontade para intervir, estimular e despertar o interesse dos alunos que supervisiona para estas boas práticas. Uma outra educadora considera que os alunos estão mal preparados a este nível, pois dependem muito do que ela própria lhes exige a esse nível.

A partir da observação e análise dos portefólios individuais foi possível perceber que todos se organizavam de forma idêntica, contendo a mesma tipologia de documentos.

A partir das questões da entrevista semiestruturada foi possível concluir que alguns alunos, ao chegar aos contextos de intervenção, se adaptaram a projetos que já decorriam, outros elaboraram projetos de raiz.

Os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas aquando da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais confirmaram que os quatro alunos que permitiram a observação dos seus portefólios tiveram a oportunidade de contactar com a metodologia da pedagogia de projeto na iniciação à sua prática pedagógica.

Quanto à organização e estruturação dos portefólios, as opiniões dividem-se, sendo que dois formandos afirmam não ter recebido qualquer orientação para essa organização, tendo seguido critérios próprios na elaboração dos mesmos. Há, no entanto, duas formandas que afirmam que a supervisora da instituição formadora foi dando algumas orientações durante o ano letivo e que os seus portefólios foram sendo corrigidos e reestruturados ao longo do ano, tendo a sua organização obedecido também ao tipo de documentos neles arquivados. Uma formanda afirma que para além das orientações da supervisora pediu também algumas orientações à educadora cooperante que supervisionou o seu estágio.

Quando questionados sobre os projetos desenvolvidos durante a iniciação à prática pedagógica, todos os formandos afirmam não serem projetos pré-definidos. Duas formandas referem que os projetos que dinamizaram partiram das necessidades das salas de atividades, embora tivessem sido considerados também os interesses e opiniões do grupo. Em duas salas os projetos desenvolvidos estavam diretamente relacionados com a dinamização e reorganização do espaço da biblioteca. Uma formanda afirma que numa determinada altura do ano as crianças começaram a demonstrar interesse por ler e escrever, copiando o que lhes ia aparecendo escrito. Um formando, que dinamizou todo um conjunto de projetos baseados em histórias infantis, afirma que conduziu os interesses do grupo para que se aproximassem do que pretendia trabalhar e explorar.

Podemos concluir, assim, que estes formandos promoveram e dinamizaram, durante a sua iniciação à prática pedagógica atividades facilitadoras da aquisição da leitura e da escrita.

Embora alguns formandos considerem que as concepções dos educadores cooperantes não tenham influenciado as suas próprias concepções, podemos verificar, perante a análise destes portefólios que todos arquivavam documentos que eram utilizados pelas educadoras cooperantes, como modelos de planificações, de avaliações e de observação.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo numa sociedade cada vez mais complexa, é sob este paradigma de complexidade que devemos olhar, hoje, a escola e analisar o seu papel e o papel dos profissionais que nela trabalham.

Assumindo a escola uma função socializadora e educadora, é fundamental formar profissionais de educação capazes de proporcionar e garantir, aos seus alunos os instrumentos essenciais para a aprendizagem, os conhecimentos, as atitudes e as competências indispensáveis para que estes possam conjugar as condições essenciais de forma a que também eles compreendam a complexidade do mundo que os rodeia.

As variadas investigações realizadas no âmbito da educação e a experiência de algumas décadas de formação de professores, a nível nacional, evidenciam que a formação não se pode limitar apenas a uma dimensão académica, mas deve integrar cada vez mais uma componente prática e reflexiva, o que promoverá o reconhecimento e a identificação dos principais caminhos a seguir na prática profissional. É importante que se recorra a processos de formação que encarem o conhecimento como algo que se vai construindo e reconstruindo, mediante a ação individual e coletiva dos indivíduos.

Vários estudos têm demonstrado o papel e a relação dos contextos e dos ambientes em que as crianças estão inseridas com os seus conhecimentos no âmbito da linguagem oral e da escrita e com a emergência dos mesmos. As práticas formais e informais, desenvolvidas pelos educadores de infância, têm subjacentes diversas concepções acerca do papel dos educadores, bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pela importância atribuída à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar e, numa perspetiva supervisiva, levei a cabo na minha investigação, um estudo descritivo, na vertente de estudo de caso, sobre as concepções e as práticas dos alunos, futuros educadores de infância, bem como dos seus supervisores, neste caso, os educadores cooperantes. Pretendia conhecer as concepções iniciais e as práticas dos alunos sobre a abordagem/promoção da leitura e da escrita com crianças em idade pré-escolar e saber de que forma as concepções e as práticas dos educadores cooperantes condicionam a construção e, até, a reconstrução dessas concepções. Daí

ter intitulado o estudo como “a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às novas concepções”.

Na elaboração desta investigação, a recolha de dados decorreu no âmbito das atividades de formação e de supervisão referentes à unidade curricular de prática pedagógica do 1º ano do mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo 2010/2011, tendo como participantes dez formandos, futuros educadores de infância e quatro educadoras cooperantes. Como instrumentos específicos para recolha de dados, utilizou-se o inquérito por questionário, aplicado aos formandos e aos educadores cooperantes e a observação e análise dos portefólios reflexivos individuais de estágio construídos ao longo do ano letivo, apoiada por uma grelha de observação e um guião de entrevista semiestruturada aplicada aos formandos no momento de observação e análise dos seus portefólios.

Como houve já a oportunidade de referir ao longo do trabalho, os resultados apontam para a influência quer dos supervisores das instituições cooperantes, quer dos próprios contextos de ação onde os formandos iniciaram a sua prática pedagógica ao nível do desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção no âmbito da abordagem da leitura e da escrita, a partir do recurso a estratégias de formação e supervisão de forma reflexiva e institucional.

De uma forma geral, o estudo reforça a importância de contextos que estimulem a formação de profissionais reflexivos e críticos, demonstrando o papel das estratégias de supervisão e a centração na reflexão sobre as práticas em situação.

## 7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994 / 2000). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica*. In: I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 143-159.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Prefácio a T. Vasconcelos (coord.). *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal..* Lisboa: Me – DEB.
- Alarcão, I., in Oliveira - Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação de formadores I*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- Alarcão, I. (1998), citada no Documento de Trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores, 2000.
- Alonso, L. (2000). *A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e prático*. *Revista de Educação*, 1. 53-68.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. In: L. Alonso e M<sup>a</sup>. C. Roldão (coord.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 43-63.
- Altet, M. (2001). *As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar*. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet e E. Charlier (org.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. São Paulo: Artmed, 23-35.
- Antunes, M. H. (2005). *As novas competências dos professores e formadores*. *Formar*, 52, 14-19.
- Arends, R. L. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bélair, L. (2001). *A formação para a complexidade do ofício de professor*. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet e E. Charlier (org.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. São Paulo: Artmed, 55-65.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. São Paulo: Artmed.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Dec.Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1º ciclo.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Esteves, M. (2002). *Opiniões e atitudes dos formandos envolvidos em situações de recurso à investigação como estratégia de formação inicial de professores*. In Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri, 907-915.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. In: R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 212-233.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1995a). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.
- Jacinto, M. & Sanches, M. F. C. (2002). *Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico*. *Revista de Educação*, XI(1), 79-149
- Leite, Carlinda (2005). *“Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal”*. Porto Alegre.
- Lopes, A. et al (2004). *Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação*. *Revista Portuguesa de Educação*. 7(1), 63-95.

- Lopes, A. (2005). *Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? In: L. Alonso e M<sup>a</sup>. C. Roldão (coord.), Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 85-92.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, Margarida Alves, & Santos, A. (2005). *Investigação e práticas*. Revista do Gedei, 7. 59-69.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s/d). *Metas de aprendizagem. Educação pré-escolar / Linguagem oral e abordagem à escrita*. Retirado em Julho 7, 2011 de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem>.
- Moniz, Maria Margarida Teves (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Açores: Universidade dos Açores.
- Monteiro, A. R. (2000). *Ser professor*. *Inovação*, 13 (2-3), 11-37.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morgado, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. *Inovação*, 11, 77-98.



- Niza, S., Martins, M., Barros, M. (2010). *Parecer sobre Metas de aprendizagem*. Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 15-33.
- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de formadores I*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de formadores II*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2011). *Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (linguística) para a Educação Pré-escolar*. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 55-65.
- Pérez Gomez, A. I. (1992). *O pensamento prático do professor*. In: António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 95-114.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000a). *10 Novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Rinaldi, C. (1994). *Staff development in Reggio Emilia*. In: L. Katz, e B. Cesarone (ed.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pensilvânia: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 47-50.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000a). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais de docência*. In: Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica – Pré-escolar e 1º ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Roldão, M. C. (2005a). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?* In: L. Alonso e M. C. Roldão (coord.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 13-25.
- Roldão, M. C. (2005b). *Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*. Adaptado pela autora a partir da publicação “*Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*. Suplemento En Direct de L’APPF, 9-20.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência “Desenvolvimento profissional e de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida”, no âmbito da Presidência do Conselho da Europa.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação de e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1994 / 2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2004a). *Tendências para a reconceptualização curricular*. In: A. Cachapuz, I. Sá-Chaves e F. Paixão, *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE, 125-133.
- Santos, A. I. & Martins, M. A. (2009). *Concepções e práticas infância: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como práxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: ME.
- Sim-Sim, M. Inês B. (1998). *Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão*. Revista Portuguesa de Educação, 1(1), CEEDC, Universidade do Minho.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass.
- Tomaz, Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tracy, J. Sandra in Oliveira - Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de formadores I*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. In: A. S. Silva e J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- VVAA (2009). *A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Zeichner, K. e Tabachnich, R. (1991). *Reflections on reflective teaching*. In: R. Tabachnich, e K. Zeichner (ed.). *Issues and practices in inquiry – oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1-21.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

## **ANEXOS**

---

## ANEXO A

### **Inquérito por questionário a estagiários do Mestrado em Educação Pré-escolar acerca das suas concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar**

O inquérito por questionário que a seguir se apresenta destina-se apenas aos estagiários do Mestrado em Educação Pré-escolar e tem como principal objetivo identificar a forma como os estagiários do curso de educação pré-escolar abordaram as questões da leitura e da escrita no jardim de infância onde desenvolveram a sua prática pedagógica. As informações obtidas através deste inquérito por questionário destinam-se exclusivamente ao propósito da investigação, sendo as suas respostas de carácter confidencial, não havendo respostas consideradas corretas ou erradas. Responda, por favor, de forma refletida e sincera às questões que se seguem.

#### **A - Perfil dos estagiários do Mestrado em Educação Pré-escolar**

1 - Sexo:

- Masculino  
 Feminino

2 - Idade:

3 - Ano curricular que frequentou:

4 - Teve, ao longo da sua formação, algumas disciplinas que abordassem conteúdos relacionados com a leitura e a escrita na educação pré-escolar?

- Sim.  
 Não.

4.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, os nomes das disciplinas e os anos curriculares em que as frequentou. \_\_\_\_\_

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

5 - Frequentou algum outro curso ou formação que abordasse a leitura e a escrita na educação pré-escolar?

- Sim.  
 Não.

5.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, o nome do curso ou formação e quando a frequentou. \_\_\_\_\_

6 - Recebeu, ao longo da sua formação inicial, orientações sobre os modelos curriculares da educação pré-escolar a utilizar na sua prática pedagógica?

- Sim.  
 Não

6.1 - Teve oportunidade de contactar com algum dos modelos em particular na sua iniciação à prática pedagógica?

- Sim.  
 Não

6.2 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique qual ou quais os modelos com que teve contacto:

- a) High Scope.  
 b) Movimento da Escola Moderna.  
 c) Reggio Emília.

6.2.1 - Para a alínea f, especifique qual: \_\_\_\_\_

**B - Projeto Pedagógico**

7 - O educador cooperante que o supervisionou tinha um projeto pedagógico escrito?

- Sim.  
 Não.

7.1 - Se respondeu de forma negativa à questão anterior, indique em que documento o educador cooperante baseava o seu trabalho. \_\_\_\_\_

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

8 - Teve acesso ao projeto pedagógico do educador cooperante ou, à falta dele, ao documento referido na questão 7.1?

- Sim.
- Não.

9 - O projeto pedagógico incluía objetivos no que se refere ao domínio da linguagem: 9.1 - Oral?

- Sim.
- Não.

9.2 - Escrita?

- Sim.
- Não.

9.3 - Especifique quais: \_\_\_\_\_

10 - O projeto pedagógico incluía planificações específicas?

- Sim.
- Não.

10.1 - Se respondeu de forma afirmativa, especifique: 10.1.1 - A planificação era:

- Semanal.
- Quinzenal.
- Mensal.
- Trimestral.

10.1.2 - Nas planificações, eram referidos objetivos específicos para o desenvolvimento da linguagem?

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

10.1.3 - Nas planificações eram definidas atividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem?

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Estratégias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Recursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**C - Concepções dos estagiários do Mestrado em Educação Pré-escolar sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar Com o objetivo de conhecermos as suas concepções no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, assinale as afirmações que considera corretas ou que se aproximam mais do seu pensamento ou das suas práticas.**

11 - As crianças devem iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

- a) Antes da entrada para a educação pré-escolar.
- b) Durante a educação pré-escolar.
- c) Apenas no primeiro ciclo.

11.1 - Se optou por uma das duas primeiras afirmações, indique com que frequência considera ser importante os educadores valorizarem as seguintes atividades:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Ler livros, histórias e poemas para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Inventar histórias, poemas, canções, rimas e lengalengas com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Escrever as histórias, os poemas, as canções, as rimas e as lengalengas que as crianças inventam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

d) Explorar canções, rimas e lengalengas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem oral, tais como a identificação de palavras começadas ou terminadas com a mesma sílaba ou o mesmo som.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem escrita, tais como palavras começadas ou terminadas da mesma forma, palavras com escrita semelhante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Explicitar a orientação da página (de cima para baixo e da esquerda para a direita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Explicitar o valor da leitura e da escrita na atualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Integrar a leitura e a escrita nos projetos propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Promover momentos de escrita livre e outras atividades de motricidade fina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Fornecer materiais que promovam atividades de leitura e de escrita em espaços devidamente adequados para o efeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Registrar por escrito situações e experiências vividas pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Reler, em voz alta, os registos elaborados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Proporcionar atividades de compreensão de textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

p) Estimular as crianças a ditarem histórias ou relatos do dia-a-dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Responder aos interesses individuais das crianças por sons, letras e palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Incentivar as crianças a escreverem o nome nos seus trabalhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Explorar diferentes suportes escritos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) Utilizar e explorar materiais escritos trazidos de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) Utilizar e explorar materiais escritos existentes no meio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 - Indique quais as mais-valias para as crianças em idade pré-escolar, decorrentes da promoção de atividades de leitura e de escrita.

- a) Interesse pelos livros.
- b) Criação e desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita.
- c) Facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da vida.
- d) Desenvolvimento cognitivo.
- e) Desenvolvimento linguístico.
- f) Aquisição de hábitos de leitura.
- g) Desenvolvimento global.
- h) Desenvolvimento da motricidade fina e global.
- i) Reconhecimento de palavras e letras.
- j) Valorização pessoal, competências pessoais e sociais (integração no mundo do adulto).
- k) Promoção da capacidade de compreender as regras básicas do código escrito.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

**D - O papel do educador cooperante em contexto supervisivo Refletindo sobre o papel do educador cooperante em contexto supervisivo como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita junto dos alunos futuros educadores, responda às seguintes questões.**

13 - Assinale a frequência com que o educador cooperante desenvolveu as seguintes atividades com os seus estagiários.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Promoveu uma relação pessoal aberta e de confiança entre supervisor e estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Promoveu interações positivas entre os estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Realizou seminários semanalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Realizou, para além dos seminários agendados no início do ano, encontros de trabalho sempre que os alunos revelaram necessidades numa área específica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Planificou durante todo o ano letivo com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Investiu numa planificação conjunta no início do ano letivo, dando cada vez mais autonomia aos estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Dinamizou encontros supervisivos de pré-observação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Forneceu aos seus estagiários orientações acerca dos métodos que lhe permitiriam melhorar a sua prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ajudou os estagiários sempre que estes revelaram dificuldade em algum conteúdo ou na gestão de imprevistos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.**

j) Realizou seminários de pós-observação para analisar e avaliar as observações realizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Ajudou os estagiários a solucionar os seus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Encarou as dificuldades sentidas pelos estagiários como oportunidades de aperfeiçoar as práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14 - Relativamente à promoção da leitura e da escrita, assinale a frequência com que o educador cooperante desenvolveu as seguintes atividades com os seus estagiários.**

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Convidou os estagiários a assistir a atividades de leitura e de escrita dinamizadas na sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Planificou com os estagiários atividades de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Partilhou com os estagiários materiais que promovessem a leitura e a escrita na sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ajudou na organização das áreas da leitura e da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Incentivou os estagiários a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo a estes espaços com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Envolveu os estagiários em atividades de promoção de leitura e de escrita junto da comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Refletiu com os estagiários sobre as potencialidades das práticas de leitura e da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

**E - Prática dos estagiários na promoção da literacia Reflita, agora, sobre a sua iniciação à prática pedagógica no âmbito da leitura e da escrita.**

15 - Propôs, durante as suas práticas pedagógicas, atividades de leitura e de escrita?

- Sim.  
 Não.

15.1 - Se propôs atividades desse tipo, fez a sua planificação?

- Sim.  
 Não.

15.2 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique a frequência com que considerou os seguintes critérios nas suas planificações de atividades promotoras de leitura e de escrita.

	Se mpre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Interesse das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sugestões dadas pelo grupo de crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sugestões dadas pelo educador cooperante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sugestões dadas pelos colegas estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Material disponível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

16 - Assinale a frequência com que adotou as atitudes que a seguir se apresentam perante as tentativas de leitura e de escrita das crianças.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Valorizou as tentativas de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Encorajou as crianças a ler de forma autónoma sem se preocupar em corrigir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Serviu de modelo para a leitura e a escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Preparou jogos simples relacionados com estes domínios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Corrigiu as tentativas de leitura e de escrita das crianças, sobrevalorizando a correção ortográfica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Forneceu materiais de leitura para que as crianças os manuseassem à vontade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Fez leitura expressiva, para as crianças de textos do seu interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Dinamizou um espaço de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Revelou indiferença perante o interesse dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

17 - Assinale a frequência com que promoveu as seguintes atividades de leitura na sua iniciação à prática pedagógica.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Identificação de letras, sílabas, palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Reconhecimento do nome de histórias, de canções, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Distinção dos nomes curtos dos longos, através da divisão silábica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Reprodução de nomes comuns que vão surgindo nos placards da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Leitura conjunta de textos (lengalengas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Leitura da correspondência que se envia para casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Identificação do som das letras do alfabeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Identificação das letras do alfabeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Promoção da frequência da área da leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

18 - Assinale a frequência com que promoveu as seguintes atividades de escrita na sua iniciação à prática pedagógica.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Registo de letras e palavras de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fichas de grafismos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Utilização da máquina de escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Utilização do teclado do computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Registo das diferentes vivências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Registo no mapa das tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Registo no diário de grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Registos no jornal de parede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Elaboração de livros de registos de histórias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Exploração de algumas palavras mais significativas e frequentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida da sua identificação por parte das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Promoção da frequência da área da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

19 - Teve oportunidade de frequentar espaços de biblioteca com as crianças

- Sim.
- Não.

19.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique quais foram esses espaços.

- a) Biblioteca da escola onde se encontravam a estagiar.
- b) Biblioteca Municipal.
- c) Biblioteca Itinerante.
- d) Ludoteca.

**F - Espaços e materiais Na última parte deste questionário, foque, por favor, a sua atenção na organização do espaço e dos materiais/equipamentos utilizados por si na iniciação à sua prática pedagógica.**

20 - Dos espaços referidos a seguir, assinale as áreas de atividade existentes na sala onde promoveu as atividades sujeitas a observação.

- a) Área dos jogos de encaixe.
- b) Área dos jogos lógicos.
- c) Área da casinha das bonecas.
- d) Área dos fantoches.
- e) Área da biblioteca.
- f) Área da leitura e da escrita.
- g) Área da natureza.
- h) Área da garagem.
- i) Área das expressões plásticas.
- j) Outros.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

21 - Na área da biblioteca ou da leitura e da escrita, existiam:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
a) Enciclopédias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Dicionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Listas de palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Livros temáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Livros de histórias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Livros de poesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.1 - Para a alínea g, especifique qual o tipo de material. \_\_\_\_\_

22 - Dos exemplos que se seguem, assinale quais os materiais que teve oportunidade de utilizar na promoção de atividades de leitura e de escrita com as crianças.

- a) Livros infantis.
- b) Livros de banda desenhada.
- c) Revistas.
- d) Jornais.
- e) Jogos.
- f) Fotografias.
- g) Plasticina.
- h) Vários tipos de lápis e canetas.
- i) Alfabeto (letras móveis, etc.).
- j) Listas de palavras.
- k) Jornal de parede.
- l) Legos.
- m) Imagens.
- n) Outros.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

22.1- Para a alínea n, especifique qual o tipo de material. \_\_\_\_\_

23 - De acordo com a sua prática, assinale as afirmações que correspondem ao modo como se organizou nos espaços e com os materiais da sala onde estagiou.

- a) A sala não se encontrava dividida por áreas.
- b) A sala estava dividida por áreas de trabalho bem definidas e localizadas logicamente.
- c) Os materiais estavam ordenados de forma sistemática e etiquetados de forma clara.
- d) Havia materiais suficientes em cada área de trabalho para várias crianças manipularem ao mesmo tempo.
- e) Os materiais estavam ao nível e alcance das crianças.
- f) Organizava em caixas e cestos, objetos reais para estimular os sentidos e o jogo simbólico.
- g) Em cada área de trabalho, havia jogos ou brincadeiras previamente preparadas.
- h) Existia, na sala, uma área polivalente para trabalho coletivo.
- i) Todo o espaço da sala estava enriquecido com as produções das crianças que retratavam e davam sentido à vida do grupo, apoiavam as aprendizagens, sugeriam e promoviam projetos.
- j) Outros

23.1 - Para a alínea j, especifique: \_\_\_\_\_

24 - Existiam, na sala, locais específicos para afixar registos escritos, tais como placards, cavaletes, biombos, costas de armários?

- Sim.
- Não.

25 - Esses locais para afixar os materiais estavam ao alcance visual das crianças, situando-se ao nível dos seus olhos ou mais abaixo?

- Sim.
- Não.

26 - Os registos afixados eram substituídos regularmente?

- Sim.
- Não.

26.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique com que frequência.

- a) Diariamente.
- b) Semanalmente.
- c) Quinzenalmente.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

d) Mensalmente.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

27 - Esses registos eram utilizados pelas crianças de forma espontânea?

- Sempre.
- Muitas vezes.
- Poucas vezes.
- Nunca.

27.1 - Refira quais os registos que as crianças utilizavam e de que forma o faziam.

---

28 - Os registos escritos eram elaborados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Pelo adulto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

28.1 - Os registos eram elaborados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Só com imagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Com imagem e legenda (nome).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Só com legenda (nome).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

28.2 - Indique em que momentos da rotina diária eram elaborados esses registos. \_\_\_\_\_

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

28.3 - Indique, por favor, a frequência com que esses registos eram utilizados.

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente
a) Quadro de presenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Quadro de planificação de trabalho/tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Quadro de avaliação de trabalho/tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Quadro do tempo atmosférico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro dos aniversários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28.3.1 - Para a alínea f, especifique quais. \_\_\_\_\_

29 - Dos equipamentos que a seguir se referem, assinale os que utilizou para promover atividades de leitura e de escrita e com que frequência o fez.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Leitor de DVD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Rádio com leitor de CD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Projetor de vídeo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Retroprojetor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Projetor de slides.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

i) Máquina de escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Máquina fotográfica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k.) Quadro interativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Gravador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30 - Os materiais existentes estavam etiquetados?

- Sim.  
 Não.

30.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique de que forma estavam os materiais etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
a) De forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Apenas com letras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Com letras e imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Com imagens apenas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Com objetos concretos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Com objetos concretos e letras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31 - Existia algum momento da rotina diária que privilegiasse atividades de leitura e de escrita?

- Sim.  
 Não.

31.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique qual o momento e quais as atividades desenvolvidas. \_\_\_\_\_

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

32 - Considera que as concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, implícitas nas práticas do educador cooperante que supervisionou o seu estágio, influenciaram de alguma forma a construção ou reconstrução das suas próprias concepções sobre o tema em questão?

- Sim.
- Não.

32.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, exemplifique de que forma e onde foi mais notória essa influência.

---

Grata pela colaboração!

A investigadora,

Carla Alves



## ANEXO B

### **Inquérito por questionário a educadores cooperantes acerca das suas concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar.**

O inquérito por questionário que a seguir se apresenta destina-se apenas aos educadores de infância cooperantes e tem como principal objetivo identificar a forma como os estagiários do curso de educação de infância abordam as questões da leitura e da escrita no jardim de infância onde desenvolvem a sua prática pedagógica. As informações obtidas através deste inquérito por questionário destinam-se exclusivamente ao propósito da investigação, sendo as suas respostas de carácter confidencial, não havendo respostas consideradas corretas ou erradas. Responda, por favor, de forma refletida e sincera às questões que se seguem.

---

#### **A - Perfil dos educadores cooperantes**

1 - Sexo:

- Masculino
- Feminino

2 - Idade:

- Até 30 anos
- De 30 a 40 anos
- De 40 a 50 anos
- Mais de 50

3 - Tempo de serviço:

- Até 10 anos
- De 10 a 20 anos
- De 20 a 30 anos
- Mais de 30 anos

4 - Formação inicial:

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

- Magistério
- Bacharelato

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

Licenciatura  
5 - Formação complementar:

- Licenciatura  
 Pós-graduação  
 Mestrado

6 - Teve, ao longo da sua formação inicial, algumas disciplinas que abordassem conteúdos relacionados com a leitura e a escrita na educação pré-escolar?

- Sim  
 Não

6.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, o nome das disciplinas e o anos curriculares em que as frequentou. \_\_\_\_\_

7 - Depois de ter começado a lecionar, frequentou algum curso ou formação que abordasse a leitura na educação pré-escolar?

- Sim  
 Não

7.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, o nome da formação e o ano em que a frequentou. \_\_\_\_\_

8 - Depois de ter começado a lecionar, frequentou algum curso ou formação que abordasse a escrita na educação pré-escolar?

- Sim  
 Não

8.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, o nome da formação e o ano curricular em que a frequentou. \_\_\_\_\_

9 - Recebeu, durante a sua formação inicial ou contínua, orientações sobre os diferentes modelos curriculares a utilizar na sua prática pedagógica?

- Sim  
 Não

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

9.1 - Utiliza na sua prática pedagógica algum modelo curricular em particular?

- Sim  
 Não

9.2 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique, por favor, qual ou quais os modelos que utiliza:

- a) High Scope.  
 b) Movimento da Escola Moderna.  
 c) Reggio Emilia.  
 d) Metodoloia de Projecto.  
 e) Outro.

9.2.1 - Para a alínea e, especifique qual: \_\_\_\_\_

**B - Projeto Pedagógico**

10 - Tem um projeto Pedagógico escrito?

- Sim  
 Não

11 - Se respondeu de forma negativa à questão anterior, indique em que documento baseia as suas práticas pedagógicas. \_\_\_\_\_

12 - Se respondeu de forma afirmativa à questão 10, o Projeto Pedagógico inclui objetivos específicos no que se refere ao domínio da linguagem: 12.1 - Oral?

- Sim  
 Não

12.2 - Escrita?

- Sim  
 Não

12.3 - Especifique quais: \_\_\_\_\_

13 - O Projeto Pedagógico inclui planificações específicas para o domínio da linguagem?

- Sim  
 Não

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

13.1 - Se respondeu de forma afirmativa, especifique: 13.1.1 - A planificação é:

- Semanal.
- Quinzenal.
- Mensal.
- Trimestral.

13.1.2 - Nas planificações são referidos os objetivos específicos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Oral?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Escrita?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.1.3 - Nas planificações define atividades, estratégias e recursos específicos para a área da linguagem?

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Estratégias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Recursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**C - Concepções do educador cooperante sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar** Com o objetivo de conhecermos as suas concepções no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, assinale as afirmações que considera corretas ou que se aproximam mais do seu pensamento ou das suas práticas.

14 - As crianças devem iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

- a) Antes da entrada para a educação pré-escolar.
- b) Durante a educação pré-escolar.
- c) Apenas no primeiro ciclo.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

14.1 - Se optou por uma das duas primeiras afirmações, indique com que frequência considera ser importante os educadores valorizarem as seguintes atividades:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Ler livros, histórias e poemas para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Inventar histórias, poemas, canções, rimas e lengalengas com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Escrever as histórias, os poemas, as canções, as rimas e as lengalengas que as crianças inventam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Explorar canções, rimas e lengalengas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem oral, tais como a identificação de palavras começadas ou terminadas com a mesma sílaba ou o mesmo som.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Propor jogos que promovam a reflexão sobre a linguagem escrita, tais como palavras começadas ou terminadas da mesma forma, palavras com escrita semelhante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Explicitar a orientação da página (de cima para baixo e da esquerda para a direita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Explicitar o valor da leitura e da escrita na atualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Integrar a leitura e a escrita nos projetos propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Promover momentos de escrita livre e outras atividades de motricidade fina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

l) Fornecer materiais que promovam atividades de leitura e de escrita em espaços devidamente adequados para o efeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Registrar por escrito situações e experiências vividas pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Reler, em voz alta, os registos elaborados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Proporcionar atividades de compreensão de textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Estimular as crianças a ditarem histórias ou relatos do quotidiano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Responder aos interesses individuais das crianças por sons, letras e palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Incentivar as crianças a escreverem o nome nos seus trabalhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Explorar diferentes suportes de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) Utilizar e explorar materiais escritos trazidos de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) Utilizar e explorar materiais escritos existentes no meio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 - Indique quais as mais-valias para as crianças em idade pré-escolar, decorrentes da promoção de atividades de leitura e de escrita.

- a) Interesse pelos livros.
- b) Criação e desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita.
- c) Facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da vida.
- d) Desenvolvimento cognitivo.
- e) Desenvolvimento linguístico.
- f) Aquisição de hábitos de leitura.
- g) Desenvolvimento global.
- h) Desenvolvimento da motricidade fina e global.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

- i) Reconhecimento de palavras e letras.



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

- j) Valorização pessoal, competências pessoais e sociais (integração no mundo do adulto).
- k) Promoção da capacidade de compreender as regras básicas do código escrito.

**D - Papel do educador cooperante em contexto supervisiivo Refletindo sobre o seu papel em contexto supervisiivo como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita, responda às seguintes questões.**

16 - Assinale a frequência com que desenvolve as seguintes atividades com os seus estagiários, enquanto educador cooperante.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Promove uma relação pessoal aberta e de confiança entre supervisor e estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Promove interações positivas entre estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Realiza seminários semanalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Realiza, para além dos seminários marcados no início do ano, encontros de trabalho sempre que os alunos revelem necessidades numa área específica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Planifica durante todo o ano letivo com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Investe numa planificação conjunta no início do ano letivo, dando cada vez mais autonomia aos estagiários nas suas planificações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Dinamiza encontros supervisiivos de pré-observação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Fornece aos seus estagiários orientações acerca dos métodos que lhe permitirão melhorar a sua prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.**

i) Ajuda os estagiários sempre que estes revelem dificuldadeem algum conteúdo ou na gestão de imprevistos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Realiza seminários de pós-observação para analisar e avaliar as observações realizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Ajuda os estagiários a solucionar os seus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Encara as dificuldades sentidas pelos estagiários como oportunidades de aperfeiçoar as práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17 - Relativamente à promoção da leitura e da escrita, assinale a frequência com que desenvolve as seguintes atividades com os seus estagiários.**

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Convida os estagiários a assistir a atividades de leitura e de escrita dinamizadas na sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Planifica com os estagiários atividades de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Partilha com os estagiários materiais que promovam a leitura e a escrita na sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ajuda na organização das áreas da leitura e da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Incentiva os estagiários a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo a estes espaços com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Envolve os estagiários em atividades de promoção de leitura e de escrita junto da comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

g) Reflete com os estagiários sobre as potencialidades das práticas de leitura e de escrita junto das crianças em idade pré-escolar.

**E - Prática dos estagiários na promoção da literacia. Reflita, agora, sobre a prática dos estagiários no domínio da leitura e da escrita.**

18 - Os estagiários propõem, durante as suas práticas pedagógicas, atividades de leitura e de escrita?

- Sim  
 Não

18.1 - Se propõem atividades desse tipo, fazem a sua planificação?

- Sim  
 Não

18.2 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique a frequência com que os estagiários consideram os seguintes critérios nas suas planificações de atividades promotoras de leitura e de escrita.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Interesse das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sugestões dadas pelo grupo de crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sugestões dadas pelo educador cooperante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sugestões dadas pelos colegas estagiários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Material disponível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Orientações curriculares para a educação pré-escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

g) Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

19 - Assinale a frequência com que os estagiários adotam as atitudes que seguir se apresentam perante as tentativas de leitura e de escrita das crianças.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Valorizam as tentativas de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Encorajam as crianças a ler de forma autónoma sem se preocupar em corrigir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Servem de modelo para a leitura e a escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Preparam jogos simples relacionados com estes domínios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Corrigem as tentativas de leitura e de escrita das crianças, sobrevalorizando a correção ortográfica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Fornecem materiais de leitura para que as crianças os manuseiem à vontade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Fazem leitura expressiva, para as crianças, de textos do seu interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Dinamizam um espaço de leitura e de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Revelam indiferença perante o interesse dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

20 - Assinale a frequência com que os estagiários promovem as seguintes atividades de leitura nas suas práticas pedagógicas.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Identificação de letras, sílabas, palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Leitura de textos por parte das crianças com apoio de imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Reconhecimento do nome de histórias, de canções, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Distinção dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Reprodução de nomes comuns que vão surgindo nos placards da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Leitura conjunta de lengalengas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Leitura da correspondência que se envia para casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Identificação do som das letras do alfabeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Identificação das letras do alfabeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.**

n) Promoção da frequência da área da leitura.

**21 - Assinale a frequência com que os estagiários promovem as seguintes atividades de escrita nas suas práticas pedagógicas.**

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Registo de letras e palavras de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fichas de grafismos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Utilização da máquina de escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Utilização do teclado do computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Registo das diferentes vivências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Registos no mapa de tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Registos no diário de grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Registos no jornal de parede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Cópia do seu nome, do dos colegas e de algumas palavras simples.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Elaboração de livros de registos de histórias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Exploração de algumas palavras mais significativas e frequentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida da sua identificação por parte das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Promoção da frequência da área da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

22 - Os estagiários costumam frequentar espaços de biblioteca com as crianças?

- Sim  
 Não

22.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique quais são esses espaços.

- a) Biblioteca da escola onde se encontram a estagiar.  
 b) Biblioteca Municipal.  
 c) Biblioteca Itinerante.  
 d) Ludoteca.

**F - Espaços e materiais Na última parte deste questionário, foque, por favor, a sua atenção na organização do espaço e dos materiais/equipamentos utilizados pelos estagiários.**

23 - Dos espaços referidos a seguir, assinale as áreas de atividade existentes na sala onde os estagiários promovem as atividades sujeitas a observação.

- a) Área dos jogos de encaixe.  
 b) Área dos jogos lógicos.  
 c) Área da casinha das bonecas.  
 d) Área dos fantoches.  
 e) Área da biblioteca.  
 f) Área da leitura e da escrita.  
 g) Área da natureza.  
 h) Área da garagem.  
 i) Área das expressões plásticas.  
 j) Outros.

23.1 - Para a linha j, especifique quais. \_\_\_\_\_

24 - Na área da biblioteca ou da leitura e da escrita, existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
a) Enciclopédias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Dicionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

c) Listas de palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Livros temáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Livros de histórias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Livros de poesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Outros materiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.1 - Para a alínea g, especifique quais. \_\_\_\_\_

25 - Dos exemplos que se seguem, assinale quais os materiais que os estagiários utilizam na promoção de atividades de leitura e de escrita com as crianças.

- a) Livros infantis.
- b) Livros de banda desenhada.
- c) Revistas.
- d) Jornais.
- e) Jogos.
- f) Fotografias.
- g) Plasticina.
- h) Vários tipos de lápis e canetas.
- i) Alfabeto (letras móveis, etc.).
- j) Listas de palavras.
- k) Jornal de parede.
- l) Legos.
- m) Imagens.
- n) Outros.

25.1 - Para a alínea n, especifique quais. \_\_\_\_\_

26 - De acordo com a sua experiência, assinale as afirmações que correspondem ao modo como os estagiários se organizam nos espaços e com os materiais da sala.

- a) A sala não se encontra dividida por áreas.
- b) A sala está dividida por áreas de trabalho bem definidas e localizadas logicamente.
- c) Os materiais são ordenados de forma sistemática e etiquetados de forma clara.



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

- d) Há materiais suficientes em cada área de trabalho para várias crianças manipularem ao mesmo tempo.
- e) Os materiais estão ao nível e alcance das crianças.
- f) Os estagiários organizam, em caixas e cestos, objetos reais para estimular os sentidos e o jogo do faz de conta.
- g) Em cada área de trabalho, há jogos ou brincadeiras previamente preparadas.
- h) Existe, na sala, uma área polivalente para trabalho coletivo.
- i) Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e promovem projetos.
- j) Outras.

26.1 - Para a alínea j, especifique : \_\_\_\_\_

27 - Existem na sala locais específicos para afixar registos escritos, tais como placards, cavaletes, biombos, costas de armários?

- Sim.
- Não.

28 - Esses locais para afixar os materiais estão ao alcance visual das crianças, situando-se ao nível dos seus olhos ou mais abaixo?

- Sim.
- Não.

29 - Os registos afixados são substituídos regularmente?

- Sim.
- Não.

29.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique com quem frequência:

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Quinzenalmente.
- Mensalmente.

30 - Esses registos são utilizados pelas crianças de forma espontânea?

- Sempre.
- Muitas vezes.
- Poucas vezes.
- Nunca.

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

30.1 - Refira quais os registos que as crianças utilizam e de que forma o fazem: \_\_\_\_\_

31 - Os registos escritos são elaborados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Pelo adulto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32 - Indique se existem na sala os seguintes quadros de registos:

- a) Quadro de presenças.
- b) Quadro de planificações de tarefas/trabalho.
- c) Quadro de avaliação de tarefas/trabalho.
- d) Quadro do tempo atmosférico.
- e) Quadro de aniversários.
- f) Outros.

32.1 - Para a alínea f, especifique quais: \_\_\_\_\_

32.2 - Esses quadros de registos são utilizados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pelo educador/estagiário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32.3- Os registos são elaborados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Só com imagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Com imagem e legenda (nome).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Só com legenda (nome).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

32.4 - Indique em que momentos da rotina diária são elaborados esses registos \_\_\_\_\_

32.5 - Indique, por favor, a frequência com que esses registos são utilizados.

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente
a) Quadro de presenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Quadro de planificação de tarefas/trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Quadro de avaliação de tarefas/trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Quadro do tempo atmosférico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Quadro dos aniversários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32.5.1 - Para a a alínea f, especifique quais. \_\_\_\_\_

33 - Dos equipamentos que a seguir se referem, assinale os que os estagiários utilizam para promover atividades de leitura e de escrita e com que frequência o fazem.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a) Televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Leitor de DVD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Rádio com leitor de CD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Projetor de vídeo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Retroprojetor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Projetor de slides.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

i) Máquina de escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
j) Máquina fotográfica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
k) Quadro interativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
l) Gravador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				

34 - Os materiais existentes na sala estão etiquetados?

- Sim.  
 Não.

34.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique de que forma estão os materiais etiquetados.

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
a) De forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
b) Apenas com letras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
c) Com letras e imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
d) Com imagens apenas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
e) Com objetos concretos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				
f) Com objetos concretos e letras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>				

35 - Existe algum momento da rotina diária que privilegie atividades específicas de leitura e de escrita?

- Sim.  
 Não.

5.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, indique qual o momento da rotina e quais as atividades que são desenvolvidas. \_\_\_\_\_

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

36 - Considera que as suas concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar, implícitas nas suas práticas pedagógicas, influenciaram, de alguma forma, a construção ou reconstrução das concepções dos estagiários, futuros educadores, que supervisionou?

- Sim.
- Não.

36.1 - Se respondeu de forma afirmativa à questão anterior, especifique de que forma e onde considera que foi mais notória essa influência. \_\_\_\_\_

Grata pela sua colaboração!

A investigadora,

Carla Alves

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

## ANEXO C

### Grelha de indicadores para observação e análise dos portefólios reflexivos individuais

Portefólio 1						
Tipologia de documentos	Modelo Curricular	Planificações no âmbito da promoção da leitura e da escrita	Objetivos	Estratégias e recursos	Reflexões sobre as planificações	Auto-avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificações.</li> <li>- Objetivos.</li> <li>- Avaliação.</li> <li>- Planificações das sessões de movimento.</li> <li>- Avaliação das sessões de movimento.</li> <li>- Quadro de frequência das áreas.</li> <li>- Registo de incidentes críticos.</li> <li>- Registos das assembleias de grupo.</li> <li>- Atividades significativas.</li> <li>- Projeto lúdico.</li> <li>- Documentos relativos à instituição de intervenção, como por exemplo o projeto educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia de projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Leitura:</b></li> <li>- Jogos de divisão silábica.</li> <li>- Descobrir a letra A.</li> <li>- Leitura de símbolos pictográficos.</li> <li>- Jogo de imagens sobre a alimentação.</li> <li>- Manipulação do quadro de frequência das áreas, do quadro de presenças, do quadro da aniversários, do quadro de tarefas.</li> <li>- Levantamento do nome das ruas do Percorso entre o jardim de infância e a Biblioteca Almeida Garret.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer letras e palavras no texto escrito.</li> <li>- Reconhecer a divisão silábica.</li> <li>- Promover a utilização da biblioteca como espaço de leitura e de escrita.</li> <li>- Promover o gosto pelos livros e pela leitura.</li> <li>- Utilizar o desenho como forma de escrita.</li> <li>- Compreender a utilidade dos meios de acesso ao conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros infantis.</li> <li>- Revistas.</li> <li>- Jornais.</li> <li>- Jogos.</li> <li>- Fotografias.</li> <li>- Vários tipos de canetas e lápis.</li> <li>- Folhas.</li> <li>- Alfabeto (letras móveis).</li> <li>- Listas de palavras.</li> <li>- Imagens.</li> <li>- Cadernos A5.</li> <li>- Televisão.</li> <li>- Rádio com leitor de cd.</li> <li>- Computador.</li> <li>- Internet.</li> <li>- Máquina de escrever.</li> <li>- Máquina fotográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões semanais sobre as várias atividades e sobre as atividades mais significativas.</li> <li>- Reflexões na sala sempre em grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- P. I. P. – Perfil de implementação do programa.</li> <li>- 2 vezes durante a prática pedagógica.</li> </ul>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

					<ul style="list-style-type: none"><li>- Adivinhas.</li><li>- Hora do conto.</li><li>- Leitura dos cadernos de casa com as novidades do fim de semana.</li><li>- Histórias diversas.</li><li>- Poemas.</li><li>- História com números: distinção das letras dos números, identificação das letras maiúsculas das minúsculas.</li><li>- Pesquisa na internet.</li><li>- <b>Escrita:</b> - Escrever a carta ao Pai Natal.</li><li>- Elaboração de uma legenda para o calendário.</li><li>- Elaboração de uma teia sobre a organização da Biblioteca Almeida Garret.</li><li>- Dizer e escrever frases sobre o pai.</li><li>- Registo de opiniões sobre os portefólios, elaboração de uma teia.</li><li>- Elaboração dos quadros de tarefas, tempo e frequências de áreas e registo nos mesmos.</li></ul>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

					<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboração do quadro dos aniversários e registo no mesmo.</li><li>- Elaboração do cartão de sócio da biblioteca da sala.</li><li>- Escrever a carta ao Pai Natal.</li><li>- Elaboração dos nomes das ruas do percurso entre o jardim de infância e a Biblioteca Almeida Garret.</li><li>- Catalogação dos livros da área da biblioteca.</li><li>- Elaboração de um marcador de livros.</li><li>- Elaboração do gráfico das sílabas.</li><li>- Registo gráfico dos alimentos.</li><li>- Registo de várias histórias.</li><li>- Exploração de palavras da mesma família.</li><li>- Elaboração de convites.</li></ul>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

### Grelha de indicadores para observação e análise dos portefólios reflexivos individuais

Portefólio 2						
Tipologia de documentos	Modelo Curricular	Planificações no âmbito da promoção da leitura e da escrita	Objetivos	Estratégias e recursos	Reflexões sobre as planificações	Auto-avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo de incidentes críticos / de observação.</li> <li>- Documento relacionado com a instituição de intervenção, como por exemplo o regulamento interno, o plano anual de atividades, as orientações para o projeto pedagógico.</li> <li>- Reflexões sobre a prática pedagógica, a organização do espaço e da rotina diária.</li> <li>- Planificações semanais.</li> <li>- Áreas – descrição sobre a organização do espaço e do tempo da sala.</li> <li>- Caracterização do grupo de crianças.</li> <li>- Obras – exemplos de trabalhos elaborados pelas crianças.</li> <li>- Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia de projeto.</li> </ul>	<p><b>- Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de símbolos pictográficos.</li> <li>- Manipulação do quadro de regras da sala, do refeitório e da biblioteca.</li> <li>- Manipulação do quadro de frequência das áreas, do quadro de presenças, do quadro dos aniversários, do quadro de tarefas.</li> <li>- Hora do conto.</li> <li>- Histórias diversas.</li> <li>- Utilização da Bíblia corretamente.</li> <li>- Leitura das mensagens do dia dos namorados, elaboradas pelos pais.</li> <li>- Intercâmbio de livros escola – casa.</li> <li>- Dinamização da área da biblioteca.</li> <li>- Visita à biblioteca municipal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar/explorar diferentes tipos de suportes escritos.</li> <li>- Estabelecer comparações entre palavras e imagens.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de escrita através de símbolos pictográficos.</li> <li>- Promover o interesse pelos livros.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura.</li> <li>- Incentivar a criança para as diversas formas de contar histórias.</li> <li>- Elaboração de recados para casa lidos para as crianças.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de identificar letras.</li> <li>- Desenvolver hábitos de leitura.</li> <li>- Familiarizar-se com os diferentes materiais que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros infantis.</li> <li>- Revistas.</li> <li>- Jornais.</li> <li>- Jogos.</li> <li>- Fotografias.</li> <li>- Vários tipos de canetas e lápis.</li> <li>- Folhas.</li> <li>- Listas de palavras.</li> <li>- Imagens.</li> <li>- Retroprojektor.</li> <li>- Computador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões semanais sobre as várias atividades e sobre as atividades mais significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de avaliação fornecida pela entidade formadora.</li> <li>- 2 vezes durante a prática pedagógica.</li> </ul>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

				<p>estimulam a leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância da linguagem escrita como meio de comunicação.</li> </ul>		
	<p><b>- Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever a carta ao Pai Natal.</li> <li>- Elaboração do símbolo para identificação do responsável.</li> <li>- Elaboração de panfletos.</li> <li>- Decoração dos <i>placards</i>.</li> <li>- Elaboração de um mural com a opinião das crianças sobre o que é ser criança.</li> <li>- Livro individual onde a criança guarda as ocorrências importantes.</li> <li>- Elaboração de símbolos e partilha de mensagens de Natal trazidas de casa.</li> <li>- Partilha de mensagens sobre a amizade elaboradas em casa.</li> <li>- Elaboração do quadro de aniversários e registo no mesmo.</li> <li>- Elaboração do quadro de presenças e registo no mesmo.</li> <li>- Artigo escrito com a ajuda das crianças para o jornal.</li> </ul>					

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

					<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboração do cartão de sócio da biblioteca.</li><li>- Registo de atividades realizadas na sala.</li><li>- Registo de Histórias.</li><li>- Planificação de um projeto para a sala com o apoio de letras e imagens.</li><li>- Elaboração das regras da sala, do refeitório, da biblioteca e do recreio.</li></ul>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

### Grelha de indicadores para observação e análise dos portefólios reflexivos individuais

Portefólio 3						
Tipologia de documentos	Modelo Curricular	Planificações no âmbito da promoção da leitura e da escrita	Objetivos	Estratégias e recursos	Reflexões sobre as planificações	Auto-avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno de registos.</li> <li>- Caracterização do grupo.</li> <li>- Áreas da sala.</li> <li>- Planificações da instituição de intervenção).</li> <li>- Planificações em rede.</li> <li>- Avaliações semanais.</li> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Grelhas de avaliação da área da escrita.</li> <li>- Questionário acerca da escrita na educação pré-escolar.</li> <li>- Portefólio reflexivo (saberes e crenças, espaços e materiais, tempo, projetos, organização de grupos, pais e comunidade).</li> <li>- Documentos da instituição (projeto educativo e projeto curricular de turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia de projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Leitura:</b></li> <li>- Jogos de divisão silábica.</li> <li>- Formação de palavras.</li> <li>- Tabuleiro das sílabas.</li> <li>-Jogo "o bingo das letras".</li> <li>- Manipulação do quadro de frequência das áreas, do quadro de presenças, do quadro dos aniversários, do quadro tarefas.</li> <li>- Atividades fonológicas.</li> <li>- Adivinhas.</li> <li>- Histórias diversas.</li> <li>- Exploração de anedotas.</li> <li>- Sarau de lengalengas.</li> <li>- Conto redondo.</li> <li>- Trava-línguas.</li> <li>- Jogo "os sons das palavras".</li> <li>- Jogo "as rimas".</li> <li>- Jogo de molas com letras.</li> <li>- Construção do alfabeto com imagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intenções pedagógicas.</li> <li>- Apropriar-se progressivamente da linguagem.</li> <li>- Interpretar o quadro de presenças e o quadro das tarefas.</li> <li>- Interessar-se pela leitura.</li> <li>- Fazer a correspondência de letras e os grafismos das mesmas.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de observação, atenção, memorização e motricidade fina.</li> <li>- Aprimorar a consciência fonológica.</li> <li>- Revelar curiosidade e desejo de saber.</li> <li>- Reconhecer letras e símbolos do código escrito.</li> <li>- Criar símbolos próprios para representar palavras e ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros infantis.</li> <li>- Revistas.</li> <li>- Jornais.</li> <li>- Jogos.</li> <li>- Fotografias.</li> <li>- Vários tipos de canetas e lápis.</li> <li>- Folhas.</li> <li>- Listas de palavras.</li> <li>- Imagens.</li> <li>- Retroprojektor.</li> <li>- Computador.</li> <li>- <i>Placards</i>.</li> <li>- Poemas.</li> <li>- Canções.</li> <li>- Flanelógrafo.</li> <li>- Microfone.</li> <li>- Retroprojektor.</li> <li>- Carimbos.</li> <li>- Pictogramas.</li> <li>- Agendas.</li> <li>- Internet.</li> <li>- Máquina de escrever.</li> <li>- Máquina de filmar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões semanais sobre as várias atividades e sobre as atividades mais significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões mensais e semanais.</li> </ul>

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

		<p>Associada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas na internet.</li> <li>- Dinamização da área da biblioteca.</li> <li>- <b>Escrita:</b></li> <li>- Carimbos com letras.</li> <li>- Jogo das letras.</li> <li>- Construção de cartas na máquina de escrever.</li> <li>- Jogo no computador de concentração e memorização.</li> <li>- Personalização dos portefólios.</li> <li>- Registos diversos nos <i>placards</i>.</li> <li>- Registo da visita ao planetário.</li> <li>- Registo da receita do bolo de castanhas e dos biscoitos.</li> <li>- Elaboração de mensagens para o pai/a mãe.</li> <li>- Registo do poema para o pai/a mãe.</li> <li>- Elaboração do quadro das tarefas e registo no mesmo.</li> <li>- Elaboração do quadro de presenças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver formas de representar algo vivenciado.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de realizar desenhos pré-esquemáticos.</li> <li>- Desenvolver a leitura e a escrita.</li> <li>- Ser capaz de contar o número de sílabas de uma palavra.</li> <li>- Ser capaz de identificar palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba.</li> <li>- Ser capaz de escrever o seu nome e palavras que lhe forem fornecidas.</li> <li>- Reconhecer a sílaba inicial em palavras escritas.</li> <li>- Segmentar o número de sílabas de uma palavra.</li> <li>- Promover contactos com novos impressos.</li> <li>- Desenvolver o reconhecimento e escrita de palavras.</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--	--

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

		<p>registo no mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de um cartaz com palavras sobre a amizade.</li> <li>- Catalogação dos livros da área da biblioteca.</li> <li>- Registos de várias histórias.</li> <li>- Conto redondo, elaboração e registo de uma história inventada pelas crianças sobre um tema dado.</li> <li>- Registo e ilustração de lengalengas.</li> <li>- Registo e ilustração de adivinhas sobre o carnaval.</li> <li>- Escrita da lenda da sopa de pedra.</li> <li>- Registo das rimas.</li> <li>- Elaboração de convites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o conhecimento das convenções gráficas.</li> <li>- Promover jogos de escrita.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

				<ul style="list-style-type: none"><li>- Dinamização da área da escrita.</li><li>- Elaboração do postal de Natal.</li><li>- Recolha de opiniões sobre as aprendizagens na área da escrita – filmagem.</li></ul>		
--	--	--	--	--	--	--

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das conceções às práticas e das práticas às conceções.

### Grelha de indicadores para observação e análise dos portefólios reflexivos individuais

Portefólio 4						
Tipologia de documentos	Modelo Curricular	Planificações no âmbito da promoção da leitura e da escrita	Objetivos	Estratégias e recursos	Reflexões sobre as planificações	Auto-avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de observação do envolvimento das crianças.</li> <li>- Registos de observação.</li> <li>- Reflexões.</li> <li>- Planificações em rede.</li> <li>- Avaliações semanais.</li> <li>- Planificações detalhadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia de projeto.</li> </ul>	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias diversas.</li> <li>- Cartas para introduzir os diversos temas.</li> <li>- Pesquisa na internet.</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos das questões levantadas acerca do crescimento dos bebés.</li> <li>- Registo de várias histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>- Desenvolver a consciência fonológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros infantis.</li> <li>- Livros de banda desenhada.</li> <li>- Revistas.</li> <li>- Jornais.</li> <li>- Jogos.</li> <li>- Fotografias.</li> <li>- Vários tipos de canetas e lápis.</li> <li>- Folhas.</li> <li>- Imagens.</li> <li>- Retroprojektor.</li> <li>- Computador.</li> <li>- Internet.</li> <li>- Cartas.</li> <li>- "Mala que conta histórias".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões semanais sobre as várias atividades sobre as atividades mais significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões mensais e semanais.</li> </ul>



## **ANEXO D**

### **Guião de entrevista semiestruturada a aplicar aquando da observação e análise dos portefólios reflexivos individuais**

**1 – Relativamente à organização do seu portefólio reflexivo individual, foram-lhe dadas algumas indicações ou organizou-o da forma que lhe pareceu mais adequada?**

**Respostas:**

**Portefólio 1** – Recebi algumas orientações da supervisora daqui da escola, pedi também a opinião da educadora que supervisionou o meu estágio e, a partir das orientações dadas pelas duas, decidi organizá-lo desta forma.

**Portefólio 2** – Não recebi nenhuma orientação. Organizei da forma que me pareceu melhor.

**Portefólio 3** – Sim, a minha orientadora de estágio foi-me dando algumas orientações durante o ano letivo e depois organizei-o também em função dos documentos/instrumentos que foram sendo construídos ao longo do estágio.

**Portefólio 4** – Não, fui eu que o organizei.

**2 – Qual foi a modelo curricular para a educação pré-escolar com que teve a oportunidade de contactar durante a iniciação à prática pedagógica?**

**Respostas:**

**Portefólio 1** – Pedagogia de projeto.

**Portefólio 2** – Pedagogia de projeto.

**Portefólio 3** – Pedagogia de projeto.

**Portefólio 4** – Pedagogia de projeto.

**3 – De que forma surgiram os projetos que desenvolveu ao longo do ano com as crianças? Estavam já definidos pela instituição onde iniciou a prática pedagógica?**

A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar – das concepções às práticas e das práticas às concepções.

**Respostas:**

**Portefólio 1** – Não, não estava definido nenhum projeto. O projeto que elaborei durante todo o ano letivo surgiu a partir das necessidades da sala. E a necessidade maior na altura era a reorganização do espaço da biblioteca da sala. Tudo foi decidido tendo em conta as opiniões das crianças.

**Portefólio 2** – Não, os pequenos projetos que se foram desenvolvendo surgiram sempre dos interesses demonstrados pelas crianças. Numa certa altura do ano as crianças começaram a interessar-se muito por aprender a ler e a escrever e até copiavam tudo o que encontravam escrito à sua volta.

**Portefólio 3** – Não havia nenhum projeto pré-definido, mas havia a necessidade de dinamizar e reorganizar a área da biblioteca. Tudo foi surgindo à volta disso.

**Portefólio 4** – Não. Tentei conduzir os interesses das crianças para o projeto que gostaria de desenvolver com elas.

## ANEXO E



### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, estudante nº \_\_\_\_\_, do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a estagiar no centro de estágio de \_\_\_\_\_, na valência de creche / sala de \_\_\_\_\_ anos, sob a orientação do educador cooperante \_\_\_\_\_, disponibilizo-me a colaborar na investigação acerca das concepções sobre a abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar a realizar pela mestrandia Carla Sónia Ferreira Alves, nº 2006243, no âmbito do trabalho de projecto integrado no Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica.

A minha colaboração consistirá na resposta a um inquérito por questionário *on line* e na disponibilização do portefólio de estágio para consulta nas instalações da ESEPF, em data e hora a definir.

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

Assinatura: \_\_\_\_\_

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_