



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA EMERGENTE  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES E  
PRÁTICAS DE ESTAGIÁRIOS**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica – na especialidade de Infância e/ou Ensino Básico - 1º Ciclo, apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Orientadores: Professor Doutor Jorge Ávila de Lima  
Professora Doutora Susana Mira Leal

Paula Alexandra Teixeira Brêa Marques  
Ponta Delgada, 2013



PAULA ALEXANDRA TEIXEIRA BRÊA MARQUES

**O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA EMERGENTE  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES E  
PRÁTICAS DE ESTAGIÁRIOS**

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**ABRIL DE 2013**



## Agradecimentos

Aos meus orientadores, Professor Doutor Jorge Lima e Professora Doutora Susana Leal, pelo seu apoio e disponibilidade sempre que solicitados, pela confiança depositada no trabalho e pelos seus acertados conselhos e qualidade da sua orientação.

Aos estagiários da UAç e respetivas supervisoras de universidade e núcleos de estágio que se mostraram disponíveis para colaborar com a investigação durante a fase de recolha de dados.

Aos meus filhos e marido que, convivendo comigo, foram forçados a fazer uso de uma boa dose de compreensão ao aguentarem as minhas ausências e indisponibilidade para o diálogo e companheirismo a que estavam acostumados. Pela ajuda na lide caseira a que todos se propuseram, em especial o meu marido, libertando-me para esta minha azáfama e dando provas do seu encorajamento, afeto e amor. Oxalá assim se mantenham!

Aos meus familiares em geral, mas em particular à minha irmã Betinha, que à distância soube estar diariamente presente com palavras de incentivo, apoio e carinho.

Aos meus colegas de escola, onde exerço funções docentes pelo ânimo e compreensão que ofereceram ao longo deste percurso e, em particular, à coordenadora de escola Eduarda Correia por estar sempre presente e acreditar que eu seria capaz.

E a todos os que aqui não foram referidos, mas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram com o seu apoio.

O meu Muito Obrigada a todos.



## **À MEMÓRIA DE MEU PAI**

Pois a saudade é a presença de uma ausência.



Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. Estas são o ponto de partida para o educador favorecer o contato com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.

(Ministério da Educação, 1997,p. 56)

## RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar as representações de futuros educadores sobre a literacia emergente na educação pré-escolar, discutindo a relevância do desenvolvimento de estratégias formativas de natureza reflexiva para a consciencialização sobre as práticas utilizadas e sua eventual transformação.

Com este estudo procurámos (1) entender como alunos do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar; (2) perceber como justificam as suas opções pedagógicas; (3) perceber as suas representações relativamente à formação obtida e às necessidades de formação; (4) descrever o funcionamento das sessões de trabalho e conhecer a dinâmica de relacionamento entre os diversos intervenientes, bem como, (5) conhecer a importância atribuída à reflexão em contexto de estágio.

Trata-se de um estudo qualitativo, de carácter naturalista, interpretativo e descritivo. Como instrumentos de recolha de dados escolhemos o inquérito por entrevista e a análise documental, com a tarefa de se complementarem. Dos dez participantes envolvidos na pesquisa, dois foram selecionados para aprofundamento de questões relacionadas com as práticas através de uma investigação particularística. Fizemos uso do processo autoscópico pelo que, a partir de algumas aulas filmadas, analisámos os procedimentos destes dois estagiários em ação educativa no que se refere às atividades planificadas de desenvolvimento da abordagem à escrita e à leitura.

Os resultados do estudo indicam que os formandos apresentam uma conceção da aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de construção, em função do que aprenderam durante a formação. Do seu ponto de vista, a exploração de atividades de consciência fonológica é indispensável para que o percurso de apropriação da leitura e da escrita se faça com sucesso durante o processo de ensino-aprendizagem, reforçando a importância de criar contextos de formação inicial que os estimulem a serem reflexivos e críticos.

O estudo contribui, assim, para a reflexão acerca das metodologias desenvolvidas durante a prática pedagógica em contexto de estágio, promovendo a prática da autoscopia como estratégia de supervisão centrada na reflexão.

Sob o olhar dos formandos, ficamos convictos de que a prática da autoscopia contribui para uma formação mais eficaz, promovendo uma melhoria da prática letiva, na medida em que, por um lado, lhes permite confrontarem-se com o seu próprio trabalho e tomar consciência das suas possibilidades e limitações e, por outro lado, lhes permite questionarem-se sobre a prática, descobrindo os seus modos próprios de ação, no sentido de alcançar o seu enriquecimento pessoal e crescimento profissional.

**Palavras-chave:** Literacia emergente; iniciação à leitura e à escrita; educação pré-escolar; formação de professores e educadores; supervisão pedagógica.

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the representations of future preschool teachers about emergent literacy in preschool language education, by discussing the importance of developing reflexive nature training strategies for the awareness on practices and their eventual modifications.

This study is intended to (1) perceive how graduates on their first year of Masters in Preschool and Elementary Education equate their intervention in the field of pedagogical approach to reading and writing in preschool, (2) understand how they justify their pedagogical choices, (3) perceive their representations regarding the training received and their training needs, (4) describe how the teaching sections operate and to find out how the relationships among actors are established and, (5) recognize the importance attributed to reflection in practicum context.

This is a qualitative, naturalist, interpretive and descriptive study. The data was compiled through a questionnaire with interview and document analysis, in order to complement one another. Of the ten participants involved in the study, two were selected to explore issues related to practice through particularistic research. We used the autoscopic process in some videotaped lessons, with the purpose to analyze the procedures of these two practitioners in educational setting, with regard to the activities planned to develop the reading and writing approach.

The study results indicate that graduates have a conception on reading and writing as a process of construction, according to what they learned during training. From their point of view, the acquisition of reading and writing skills, to be successfully developed during teaching and learning process, depend upon phonological awareness activities, reinforcing the importance to create initial formation environments that encourage them to be reflective and critical.

The study, thus contributes to the debate about the methodologies developed during the pedagogical training in the context of practicum, promoting the autoscopic approach as a supervisory strategy centered on reflection.

Considering the trainees' viewpoints, we believe that autoscopic practice contributes to more effective instruction, promotes better teaching practice, hence on

one hand, allows them to confront themselves with their own work and be aware of their possibilities and limitations and, on the other hand, allows them to question themselves about the practice, discovering their own ways of action to achieve their personal enrichment and professional growth.

**Keywords:** Emergent literacy, introduction to reading and writing, preschool education, training of teachers, pedagogical supervision.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	X
Abstract.....	XII
Índice Geral.....	XIV
Índice de Quadros.....	XVI
Glossário de Siglas.....	XVII

### INTRODUÇÃO

1. Apresentação do projeto de investigação.....	2
2. Estrutura da dissertação.....	4

### CAPÍTULO 1 – A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

Introdução.....	7
1. Enquadramento curricular da educação pré-escolar	
1.1 Princípios e objetivos.....	7
1.2 Orientações Curriculares.....	10
2. A Literacia na Educação Pré-Escolar	
2.1 O processo de desenvolvimento da linguagem.....	17
2.2 Literacia emergente: notas para a clarificação do conceito.....	20
2.3 A aprendizagem da leitura e da escrita.....	25
Síntese.....	40

### CAPÍTULO 2 – PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA NA INFÂNCIA: AÇÃO E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Introdução.....	42
1. Estratégias para a promoção da literacia emergente na infância.....	55
2. Das conceções às práticas dos educadores no domínio da literacia.....	49
3. A formação dos educadores de infância para a promoção da literacia.....	54
3.1 O lugar da supervisão na formação de educadores reflexivos.....	59
3.2 Estratégias de supervisão no quadro de um modelo reflexivo.....	66
3.2.1 A autoscopia como procedimento de formação.....	69

Síntese.....	76
--------------	----

### **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Introdução.....	78
1. Objetivos e questões da Investigação.....	79
2. Método da Investigação.....	81
3. Modelo de Análise.....	84
4. População e Amostra.....	88
5. Recolha de dados.....	89
6. Tratamento e Análise de dados.....	100
7. Cuidados éticos.....	102
Síntese.....	103

### **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Introdução.....	105
1. Representações dos formandos acerca da literacia emergente na educação pré-escolar.....	105
1.1- Representações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.....	106
1.2- Representações sobre a formação .....	115
1.3- Representações sobre a reflexão .....	121
2. Das representações às práticas: Os Estudos de Caso.....	127
Síntese.....	150

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

1. Conclusões da investigação.....	156
2. Contributos do estudo.....	159
3. Limitações do estudo.....	161
4. Propostas para linhas de investigação futuras.....	162
Referências Bibliográficas.....	163
Legislação Consultada.....	175
Anexos.....	176

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas essenciais do desenvolvimento linguístico (Rebello, 1993).....	19
Quadro 2 – Aprendizagem da leitura (Weiss, 1983) .....	27
Quadro 3 – Estratégias para o ensino aprendizagem da leitura e escrita.....	46
Quadro 4 – Plano de Estudos dos Cursos de Educação Básica e Mestrados da UAC....	57
Quadro 5 – Relação entre os objetivos e as questões da investigação.....	80
Quadro 6 – Características dos Métodos Qualitativos.....	82
Quadro 7 – 1.º Conceito do Modelo de Análise: Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	84
Quadro 8 – 2.º Conceito do Modelo de Análise: Formação.....	86
Quadro 9 – 3.º Conceito do Modelo de Análise: Reflexão.....	87
Quadro 10 – Amostra de participantes envolvidos no estudo.....	88
Quadro 11 – Blocos de estruturação das questões do guião de entrevista.....	92
Quadro 12 – Quadro referência das questões esboçadas para responder aos objetivos do estudo.....	94
Quadro 13 – Componentes e subcomponentes para análise da abordagem à leitura e à escrita em contexto de Prática Supervisionada I.....	96
Quadro 14 – Documentos para análise complementar.....	97
Quadro 15 – Modelo de Autoscopia.....	98
Quadro 16 – 1.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1.ª aula.....	129
Quadro 17 – 4.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1.ª aula.....	131
Quadro 18 – 5.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1.ª aula.....	132
Quadro 19 – Registo de análise das práticas de F1- 1.ª aula.....	133
Quadro 20 – 1.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 2.ª aula.....	136
Quadro 21 – 4.ª e 5.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 2.ª aula .....	140
Quadro 22 – 1.ª Fase do processo de autoscopia de F2.....	143
Quadro 23 – 4.ª e 5.ª Fase do processo de autoscopia de F2.....	144
Quadro 24 – 4.ª e 5.ª Fase do processo de autoscopia de F2.....	146

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

CREB- Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DREF- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EDS- Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPE- Educação Pré-Escolar

MAEPE- Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## INTRODUÇÃO

---

## 1- Apresentação do projeto de investigação

O tema do presente trabalho segue a linha de um número crescente de investigações que demonstram a importância atribuída ao estudo das atitudes reflexivas dos professores / educadores face às suas práticas e a importância da abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar, determinando a qualidade, sucesso, viabilidade e educabilidade futura das crianças. Esta problemática tem sido estudada a nível nacional e internacional (Sim-Sim, 2001; Fernandes, 2005; Leite, 2006; Bryant e Bradley, 1987; Rush, 1999; Sulzby & Teale, 1996; McMullen *et al.*, 2006) e já começa a despertar a atenção de investigadores da Região Autónoma dos Açores, onde encontramos uma tese de doutoramento (Santos, 2007) e uma dissertação de mestrado (Moniz, 2009). Contudo, ainda não há nenhum estudo realizado em S. Miguel que atente na formação inicial de educadores. Situação que esta investigação pretende alterar, pois o âmago de toda a questão centra-se na formação dos futuros docentes, em compreender o modelo de formação que está subjacente às práticas de supervisão, porque, acreditamos que a qualidade da educação depende, em larga medida, da qualidade da formação dos docentes e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

As razões para a escolha do tema desta investigação relacionaram-se com o interesse e a preocupação com a formação inicial de educadores e com o modo como estes aprendem a ensinar, promovendo o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver na sua prática pedagógica com vista à iniciação à leitura e à escrita na educação pré-escolar. Outro ponto de interesse para a escolha do tema foi o facto de considerarmos que a qualidade da educação no seu geral, e em particular da literacia, depende da qualidade da formação reflexiva dos docentes e do seu, conseqüente, desenvolvimento profissional ao longo da carreira, pois uma das fundamentais tarefas a estabelecer pelas crianças no começo da escolaridade básica é a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo este um processo complexo que abrange uma diversidade de competências e saberes fundamentais para alcançar o sucesso.

Numa perspetiva de crescimento linguístico das crianças, o educador deve encetar caminhos que as estimulem e propiciar-lhes atividades pedagógicas lúdicas que

salientem a importância da comunicação verbal e promovam esse desenvolvimento na Educação Pré-Escolar.

Esta investigação pretende conduzir o leitor a uma reflexão sobre aspetos importantes desta área de aprendizagem. Proporciona, a mim e a outros educadores, que dela tomem conhecimento, um enriquecimento pessoal, ao permitir, por meio das representações dos formandos, uma análise dos métodos de ensino e aprendizagem que são utilizados na nossa prática pedagógica no âmbito da literacia. Esperamos também que a presente investigação possa contribuir para a atualização científica e didática dos educadores que se preocupam com o desempenho da educação infantil neste domínio de aprendizagem.

É uma pesquisa com relevância educacional, uma vez que os resultados irão possibilitar a caracterização das atividades de leitura e escrita que alguns estagiários promovem na sua prática pedagógica, perspetivando-se, deste modo, uma melhor capacidade de intervenção por parte dos agentes educativos com responsabilidade na formação destes futuros educadores.

Este é um estudo de natureza qualitativa, menos estruturada e pré-determinada, empírico interpretativo, com observações descritivas e recurso à autoscopia. O problema inicial foi formulado de uma forma muito geral, pois este foi-se definindo no decurso da investigação. No entanto, tendo o problema a importante função de focalizar a atenção do investigador no fenómeno em análise, desempenhando o papel de orientador do estudo em questão, ambicionamos, desde o início, (1) explorar os conhecimentos, crenças e atividades na área da literacia emergente de um conjunto de formandos em contexto de estágio, pretendendo analisar e caracterizar como planeavam os processos de ensino-aprendizagem, como organizavam e executavam a sua prática educativa e que estratégias para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no âmbito da literacia e (2) analisar o processo de reflexão dos estagiários em relação aos métodos de ensino e aprendizagem utilizados na sua prática pedagógica, no âmbito da leitura e da escrita.

Neste sentido, os objetivos traçados para este estudo consistiram em:

- a) Analisar as representações dos estagiários sobre as estratégias e práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação pré-escolar;

- b) Analisar o modo como os estagiários refletiam sobre estas estratégias e práticas;
- c) Discutir as implicações dos resultados apurados para a supervisão dos futuros educadores neste domínio.

Para os dois primeiros objetivos procedemos à formulação de questões sobre o caso em estudo, a saber:

- 1ª (1a) Quais as representações dos formandos relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar?
- 2ª (2a) Quais as representações dos formandos relativamente à formação que tiveram no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da formação?
- 3ª (3a) Quais as representações dos formandos relativamente à formação que tiveram no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da formação?
- 4ª (4b) Como justificam os formandos as suas práticas de abordagem à leitura e à escrita?
- 5ª (5b) Como combinam, os formandos, a ação e a reflexão sobre a ação, no que respeita, em particular, à abordagem à leitura e à escrita?

### **3. Estrutura da dissertação**

Deste trabalho consta um primeiro capítulo relativo ao enquadramento teórico, em que procuramos fazer um enquadramento curricular do ensino pré-escolar e um levantamento geral da investigação sobre esta temática, caracterizando o papel da educação pré-escolar, o conceito de literacia emergente e os conhecimentos precoces no desenvolvimento de competências de literacia.

No segundo capítulo destacamos o papel dos contextos educativos, as conceções dos educadores de infância acerca da aprendizagem da literacia, a formação destes docentes e a autoscopia como estratégia de supervisão.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia de investigação utilizada, definimos os participantes deste estudo, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados.

No quarto capítulo faremos a apresentação e discussão dos resultados do estudo.

Por fim, apresentamos as conclusões do estudo, procurando tecer algumas considerações finais, bem como as limitações encontradas e propostas de linhas de investigação futuras a desenvolver neste âmbito.

**CAPÍTULO 1**  
**A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO**  
**PRÉ-ESCOLAR**

---

## **Introdução**

Neste capítulo procuramos abordar conceitos fundamentais de suporte para este estudo, como sejam, o devido enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) relativo à temática da abordagem da leitura e da escrita, partindo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE) e Competências-chave do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB) e sua operacionalização na educação pré-escolar.

Na sua continuação faremos um levantamento geral da investigação sobre esta temática, caracterizando o contributo da educação de infância na construção de um processo escolar de sucesso e a necessidade de refletir acerca da forma como está a ser perspectivada e implementada a intervenção neste âmbito.

## **1. Enquadramento curricular da educação pré-escolar**

### **1.1- Princípios e objetivos**

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, assistiu-se em Portugal à implementação de uma reforma educativa que trouxe consigo uma alteração dos princípios subjacentes à organização deste sistema, iniciando-se a definição do atual sistema educativo. Um dos princípios consignados neste diploma estabelece que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (p. 1).

Consagrado o direito à educação e à cultura para todos os indivíduos, o artigo 6.º estabelece que “a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (p. 4), alargando, nessa altura, para nove anos a escolaridade obrigatória. Mais recentemente, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e estabelecer a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, garantindo-se a melhoria educativa e a formação dos jovens para a vida ativa.

Na sequência dos princípios definidos na LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97), doravante referenciada apenas como “Lei-Quadro”, estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Dessa fundamentação decorrem os seguintes objetivos para a educação pré-escolar:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade,

Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

Proceder à despistagem de inadequações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

(Capítulo IV, art.º 10 da Lei n.º 5/97).

De acordo com estes objetivos pedagógicos, as aprendizagens devem ser acompanhadas da possibilidade de as crianças usufruírem de experiências educativas diferenciadas e interações sociais alargadas a outros intervenientes do processo educativo. A criança, na Educação Pré-Escolar, deve ser vista como um ser ativo, ou seja, todo o currículo deve ser centrado na construção dos conhecimentos por parte da criança, com ênfase na aprendizagem ativa, pois como referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.19), “admitir que a criança desempenha um papel ativo na

construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto da aprendizagem”.

De acordo com Katz e Chard (1997) “tal aprendizagem requer o contributo da criança e do adulto, pois exige a iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto que intencionaliza as atividades educativas, tendo como horizonte educacional o das Experiências-Chave” (p. 70). Segundo este ponto de vista, a estimulação do desenvolvimento global da criança aponta para uma interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como aspetos indissociáveis, bem como para o reconhecimento da criança não como objeto, mas como sujeito do processo de aprendizagem.

Os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro constituem, simultaneamente, os referentes da atividade educativa e as intenções que a sociedade deseja ver satisfeitas neste nível educativo. Proporcionam, ainda, aos educadores, autonomia e poder de decisão curricular, quer na sua construção, quer na sua execução. Deste ponto de vista, o educador passou a ser considerado, também ele, um sujeito ativo no processo de aprendizagem e socialização das crianças e o currículo deverá, assim, ser considerado aberto e flexível, moldando-se à medida que se desenvolve em diferentes contextos educativos e respeitando a peculiaridade das crianças. De facto, é necessário que o currículo, como instrumento de trabalho orientador de uma instituição de ensino, facilite a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias. Por sua vez, estas estratégias, impulsionadas pelo educador, devem adequar-se às situações, pois, só assim, será possível proporcionar às crianças aprendizagens realmente significativas.

Vasconcelos (2000) destaca a importância da frequência deste nível de ensino, argumentando que “estudos internacionais demonstraram os efeitos que, a longo prazo, uma educação pré-escolar de qualidade pode ter no desenvolvimento futuro das crianças” (p. 7). A autora chama, assim, a atenção para a importância de uma educação de qualidade como “motor decisivo para a estruturação, na criança, da autoconfiança e de um positivo sentido de si própria” (p. 8).

Mais tarde, reforçando a ideia de Vasconcelos, Mata e Sim-Sim (2008) referem que a educação pré-escolar “é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens” (p. 7), refletindo a ideia da

necessidade de se desenvolverem, durante esta etapa, as condições necessárias às aprendizagens futuras, com vista ao sucesso escolar.

A EPE é atualmente vista como uma etapa crucial no processo de ensino – aprendizagem da criança, onde a prática educativa do educador assenta essencialmente em OCEPE, a partir das quais delinea o seu Projeto Curricular de Grupo (PCG). Este contempla as suas intenções, as suas metodologias e as estratégias de ensino que irá desenvolver ao longo do ano letivo e fundamenta-se, segundo Vasconcelos (2000), nas seguintes razões: “sistematizar a ação educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da educação pré-escolar e dos seus agentes; facilitar o *continuum* educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-escolar, proporcionar uma dinâmica de inovação” (p. 33).

No ponto seguinte, procuramos explicitar os termos destas orientações.

## **1.2- Orientações Curriculares**

De acordo com o princípio geral da Lei-Quadro, as OCEPE, publicadas em 1997 (Despacho 5220/97 – D.R. II série, de 4 de Agosto/DEB- Set.97), foram elaboradas com o objetivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar. As linhas orientadoras propostas neste documento devem assumir um carácter vinculativo para os educadores da rede nacional pública, mas também devem assumir o mesmo carácter na rede privada de forma a melhorar a qualidade de toda a educação infantil (Ministério da Educação, 1997).

Para os educadores em geral as OCEPE devem constituir-se como um referencial, não devendo ser consideradas como “um programa” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). São seus fundamentos, “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a pedagogia diferenciada” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

A publicação deste documento iniciou em Portugal o reconhecimento dos contextos educativos da educação de infância na aprendizagem da literacia, pois as OCEPE realçam que “o papel do educador e o ambiente que é criado devem ser

facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Tendo à sua responsabilidade o desenvolvimento curricular e a organização do ambiente educativo, o educador deverá ter em conta, para além dos objetivos enunciados na Lei-Quadro, os princípios e indicações enunciados nas OCEPE. Assim sendo, o jardim-de-infância deverá constituir-se como um espaço onde as necessidades das crianças devem ser entendidas, aceites e respeitadas, onde estas podem explorar, questionar, investigar e adquirir conhecimentos de literacia. Para tal, o educador tem que criar condições que estimulem esta aprendizagem da criança, como sejam privilegiar as tentativas de escrita, o desenho, contactar com diversos tipos de texto, dar a conhecer as funções da escrita, proporcionar o manuseamento de livros e ajudar a decifrar os seus conteúdos, promovendo o gosto e o interesse pela leitura, induzir a leitura de imagens e utilizar com frequência o registo escrito.

As OCEPE encontram-se organizadas por áreas de conteúdo, que designam formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências educativas proporcionadas às crianças. Estas áreas encontram-se organizadas em três grandes blocos: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Esta última inclui vários domínios: a Expressão Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática. Entretanto, não devem assumir-se como compartimentos estanques antes equivalem “a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). O educador deve, assim, relacionar a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios incluídos em cada uma delas, de modo a que se inteirem num procedimento articulado de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que tenha, em simultâneo, sentido para a criança.

É, pois, na Área de Expressão e Comunicação, que se integra o desenvolvimento da linguagem oral e as aproximações à linguagem escrita. Como vem ilustrado nas OCEPE, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.” (Ministério da Educação, 1997, p. 68). Só assim, o educador trará vantagens

para as situações de aprendizagem, não só da linguagem, mas também de outros conteúdos.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), no que concerne, especificamente, ao aperfeiçoamento da linguagem devem ser constituídos dois objetivos: o desenvolvimento da linguagem oral e a facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita. Segundo as autoras, “para ambos, a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de interação com a leitura e a escrita, assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e a adequação linguística” (p. 5).

As MAEPE (Ministério da Educação, 2010) preconizam que na linguagem oral, as crianças em idade pré-escolar consigam desenvolver competências que lhes permitam participar e manter um diálogo, debater as regras de sala, negociar a repartição de tarefas, planejar o que pretendem fazer e partilhar com o grupo o que realizaram. Mais especificamente, devem partilhar oralmente as suas vivências pessoais; alargar o seu vocabulário e utilizá-lo em situações pertinentes; arquitetar frases mais ricas e complexas; utilizar adequadamente frases simples de tipo afirmativo, negativo, interrogativo e exclamativo; empregar concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar; explorar a linguagem com carácter lúdico utilizando rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas; encontrar o sentido estético da língua materna através da poesia e da prosa poética; utilizar a comunicação não-verbal como suporte da comunicação oral; comunicar sentimentos através de gestos ou mímica e descodificar diferentes códigos simbólicos.

Em relação à linguagem escrita, o mesmo documento aconselha o desenvolvimento de atividades que visem promover competências na criança como a distinção da escrita do desenho; imitação da escrita; reprodução do formato do texto escrito; escrever o seu nome; reconhecimento do seu nome e dos colegas; fazer comparações entre letras e palavras; reconhecimento de letras em impresso e manuscrito; identificação de palavras ou pequenas frases; entendimento de o que se diz se pode escrever, num código com regras próprias; compreender as funções da escrita; identificar alguns sinais de pontuação; empregar o registo escrito; utilizar e reconhecer o livro como meio narrativo, procedendo à interpretação de imagens ou gravuras; inventar

pequenas histórias, lengalengas e sequências e utilizar e explorar diferentes tipos de suportes escritos como sejam os livros, os jornais, as revistas os dicionários e as enciclopédias.

Ainda assim, segundo as OCEPE, “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (1997, p. 17). Nesta perspetiva, o domínio da linguagem oral e escrita pressupõe a aprendizagem progressiva de um melhor domínio da linguagem oral a nível do vocabulário e da articulação correta das palavras como base de aprendizagens futuras.

Apesar de as OCEPE (1997) estabelecerem que o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar “não deve ser visto como uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita” (p. 65), é incontestável que a abordagem à escrita deve fazer parte da educação pré-escolar, desafiando uma perspetiva convencional e práticas passadas que estabeleciam limites muito rígidos na aprendizagem da literacia ao remeterem essa aprendizagem somente para a escolaridade obrigatória. Atualmente, as crianças desta faixa etária devem ser envolvidas em atividades informais de literacia, proporcionando-lhes, durante o seu desenvolvimento, o contato com o código escrito em diversos formatos de textos, facilitando-lhes o desejo de aprender a ler, guiando-as à conclusão que as palavras podem escrever-se, logo a uma relação entre a oralidade e a escrita, à perceção das funções da escrita e ao entendimento do sentido da escrita.

Com o propósito de apoiar a operacionalização das OCEPE, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou algumas brochuras no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), tendo como objetivos específicos “enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.7). Procurando clarificar e ilustrar a abordagem à literacia em contextos de educação pré-

escolar, estas brochuras incluem, de forma integrada, informação teórica e sugestões de tarefas para a sala de aula.

Conforme Mata (2008), a perspectiva apresentada nestas publicações oficiais, que têm como público-alvo os educadores de infância, adequa-se à ideia de literacia emergente de Teale e Sulzby (1989), ao pretender encaixar uma nova perspectiva de abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Esta perspectiva tem como principal característica “mostrar que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9), considerando, assim, que o desenvolvimento da literacia começa desde tenra idade e se desenvolve espontaneamente em circunstâncias reais associadas às vivências diárias da criança e que, por sua vez, estas situações são relevantes e determinantes causando impacto na aprendizagem futura da leitura e a escrita.

Na mesma linha de clarificação do papel educativo da Educação Pré-Escolar surgiu o projeto MAEPE (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, 2010), inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Estas metas referem-se às aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final de cada etapa do seu percurso educativo e constituem um referencial comum que é útil aos educadores no planeamento de processos, estratégias e modos de progressão, de forma a garantir aprendizagens fundamentais às crianças que frequentam o pré-escolar e que estas sejam facilitadoras do processo de aprendizagem em níveis subsequentes, desde logo no 1.º Ciclo.

No que se refere especificamente à área da linguagem oral e abordagem à escrita, as MAEPE enunciam como domínios a trabalhar pelo educador a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal.

Por sua vez, estes domínios contemplam as competências gerais que as crianças devem atingir no final da educação pré-escolar. Estas competências devem ser um conjunto de princípios de apoio ao educador na condução e reflexão que faz sobre o processo educativo que está a desenvolver com as crianças. Ou seja, constituem um

elemento de referência no processo de desenvolvimento do currículo. No entanto, devem ser avaliadas e materializadas no âmbito de cada departamento curricular, em conformidade com a realidade socioeconómica e cultural em que a escola está inserida.

O reconhecimento da crescente importância da educação pré-escolar na Região Autónoma dos Açores traduz-se no alargamento do Currículo Regional da Educação Básica (Direção Regional da Educação e Formação, 2011) ao pré-escolar.

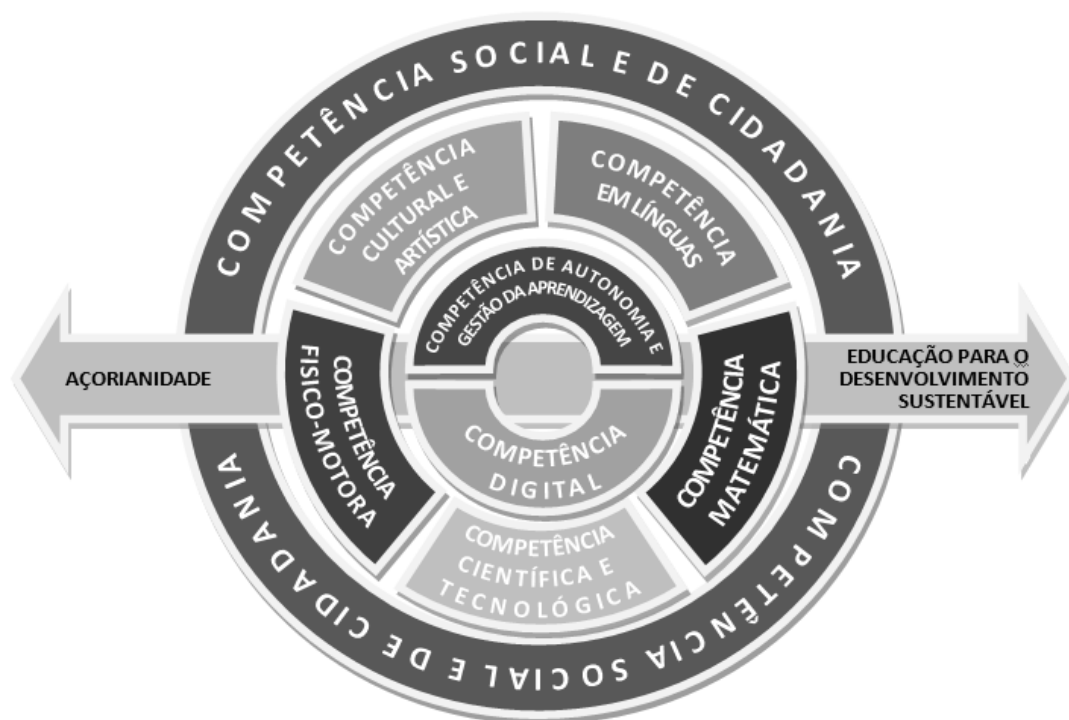


Figura1- Representação da Estrutura do Referencial (Direção Regional da Educação e Formação, 2011, p. 6)

Segundo os autores do CREB, “esta opção faz tanto mais sentido quanto a cobertura desta fase de escolarização nos Açores apresenta as taxas mais elevadas do país, sendo a sua frequência praticamente universal no ano imediatamente anterior à entrada para a escolaridade obrigatória” (p. 14). Diante desta razão, o CREB favorece uma abordagem curricular integrada, organizada por competências-chave (competência em línguas; competência matemática; competência científica e tecnológica; competência cultural e artística; competência digital; competência físico-motora; competência de autonomia e gestão da aprendizagem e competência social e de cidadania) e iniciada desde a educação pré-escolar.

A Figura 1 é uma representação concetual da estrutura do Referencial, “em que as oito competências chave e os temas transversais de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Açorianidade configuram as traves mestras que organizam e sustentam o edifício curricular no seu todo, tendo por referência o Currículo Nacional e a Matriz Curricular dos Açores” (Direção Regional da Educação e Formação, 2011, p. 6).

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB, 2011), “a abordagem das competências-chave na educação pré-escolar desenvolve-se de acordo com os fundamentos em que assentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (p. 40). No referencial, os contributos da educação pré-escolar para o desenvolvimento da competência em Línguas aparecem explicitados nos seguintes termos:

No contexto de comunicação em grupo, a criança desenvolve a linguagem oral e a escrita emergente, ouvindo, questionando, expressando as suas ideias, descrevendo pessoas e acontecimentos, contactando com vários tipos de texto oral e escrito, fazendo os seus registos e vendo registar, de modo a compreender as funções da escrita e a apropriar-se progressivamente das linguagens próprias dos diferentes domínios do saber.

(Direção Regional da Educação e Formação, 2011, p. 40).

Segundo o documento, a realização de um trabalho pedagógico diferenciado, cooperativo e desenvolvido no grupo, que permita dar resposta a todas as crianças, operacionaliza-se nesta competência em línguas, facultando às crianças oportunidades de desenvolver a comunicação oral, a partir do “enriquecimento de vocabulário, construção de frases, interação verbal – e de abordar a linguagem escrita – contacto com diferentes tipos de texto escrito, reconhecimento de palavras, desenvolvimento da consciência fonológica, com particular atenção à diversidade de pronúncias locais e dos sons com que são representados na escrita” (2011, p. 41), partindo, sempre do que a criança já sabe como base das novas aprendizagens, a fim de estas lhes surgirem como significativas.

Considerando a problemática do nosso estudo, de seguida procuraremos (1) explicitar como alguns autores explicam o processo de desenvolvimento da linguagem; (2) entender, no âmbito da literacia, o papel do contexto educativo das salas de aula da Educação Pré-Escolar, adiante designada EPE; (3) perceber como se consegue adaptar metodologicamente uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades da

criança e, finalmente, (4) apreender a necessidade de os educadores serem conhecedores das teorias de aprendizagem de leitura e escrita que norteiam a sua prática.

## **2. A Literacia na Educação pré-escolar**

### **2.1- O processo de desenvolvimento da linguagem**

De acordo com Lima e Bessa (2006), Chomsky (1971), Sim-Sim (1998) e Castro (1979) ao definirem linguagem defendem que “a linguagem enquanto forma estruturada, é uma faculdade exclusivamente humana, que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos e/ou ideias, mediante o uso de um sistema de símbolos (p. 3). Constituindo-se um dos mais pujantes utensílios ao serviço da comunicação humana, a linguagem verbal é encarada como a primeira forma de socialização da criança. Em verdade, qualquer tarefa de desenvolvimento do ser humano obriga a que se faça uso da linguagem, essencialmente a linguagem oral, no entanto, como veremos mais à frente, é a linguagem escrita que apresenta uma complexidade maior em contexto de escola.

Diferentes posicionamentos teóricos situam a aquisição da linguagem em limiares que oscilam entre combinações genéticas e alcançadas. Enquanto as primeiras conceções para, explicar o desenvolvimento infantil, privilegiavam a maturação biológica, as segundas privilegiavam uma perspetiva mais empirista.

Jean Piaget (1896-1980), pela década de 30, aborda o desenvolvimento da linguagem à luz de uma teoria desenvolvimentista, este ícone da teoria construtivista admitia que o que caracteriza o ser humano e o distingue dos outros animais é a aptidão de este desfrutar de um pensamento simbólico e abstrato. Assim, a maturação biológica determina as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (2000), podemos aferir que o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Nesta abordagem, dita desenvolvimentista, a imitação é considerada importante mas não é fundamental.

Defendendo uma teoria comportamentalista ou ambientalista, surgem teóricos como John B. Watson (1878-1958) e o seu precursor Burrhus F. Skinner (1904-1990).

Estes teóricos defendem, pela década de 50, que as crianças nascem como *tábulas rasas*, que vão aprendendo tudo do meio circundante por processos de imitação ou reforço, ou seja o desenvolvimento linguístico, é atribuível à importância dos estímulos ambientais na aprendizagem, realçando que a importância do meio em que a criança está inserida é fundamental na sua construção e desenvolvimento.

Foi à luz da teoria maturacionista de Arnold Gesell (1880-1961), que caracterizava o desenvolvimento como um processo de maturação do organismo, não atribuindo grande valor às influências ambientais (Modelo Maturacionista), que, nos anos 60, surgiu a abordagem de Noam Chomsky, segundo o qual o desenvolvimento da linguagem está ligado às capacidades inatas da criança, que nasceria com as estruturas necessárias ao despertar da linguagem.

Este teórico inatista, nascido em 1928, afirma que o desenvolvimento da linguagem é um processo natural que dispensa o ensino e apenas exige tempo e condições normais, pois as crianças já nascem com tudo que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Segundo Costa e Santos (2003), Chomsky defende que “a tarefa da criança será a de desenvolver a sua faculdade em função do ambiente que a rodeia e não apenas a de imitar o que ouve”, pois já vem munida à nascença de uma predisposição para aprender a falar. Em suma, na ótica de Chomsky, sendo o ser humano dotado à nascença de potencial para aprender necessita apenas, no seu trajeto de vida, de incentivos externos (motivação) e internos (necessidade) para o aperfeiçoamento e crescimento desse aprendizado.

A perspectiva vygotskyana, mais cultural, reflete o modelo construtivista social (também conhecido por sociointeracionista ou interacionismo social). Lev Vygotsky (1896-1934) atribui ao meio o papel de impulsionador de desenvolvimento da linguagem ao assumir que o desenvolvimento humano acontece na relação e nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

Pesquisas mais recentes propõem uma articulação entre estes dois fatores: maturação e meio social. Surge então a perspectiva evolucionista, influenciada por Chomsky e seguida pelo contemporâneo Jerry Fodor (nascido em 1935), segundo a qual o desenvolvimento humano se dá na sequência do desenvolvimento das próprias características humanas e variantes pessoais como resultado de uma interação de

mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde antes do nascimento.

Segundo Lima e Bessa (2006), a aquisição do processo das dimensões básicas da linguagem ocorre entre os cinco e os seis anos de idade o que legitima por esta altura o início de uma nova etapa de aprendizagens simbólicas em representação da linguagem falada. Reportando-se ao desenvolvimento linguístico, as autoras argumentam que este “segue um caminho paralelo a outras áreas de desenvolvimento, como sejam: a motricidade, a cognição, a autonomia e a socialização, ou seja varia na razão direta dos processos neurofisiológicos e psicológicos da criança” (p. 1).

Tal como a noção de desenvolvimento está ligada a um contínuo longo de evolução, também o processo de aprendizagem da linguagem é demorado, embora dinâmico, decorrendo ao longo da vida. Emerge, assim, a necessidade de darmos atenção a cada uma das suas etapas e conhecer, precocemente, este processo de desenvolvimento e aquisição linguístico, o qual “aprendemos a dominar tão natural e espontaneamente, que muito raramente pensamos em toda a complexidade que o envolve” (Lima & Bessa, 2006, p. 2).

No que se refere ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, num trabalho monográfico publicado por Azevedo (2004), intitulado *A ativação do desenvolvimento e a linguagem*, o autor refere que “desenvolver a linguagem implica que o sujeito viva e se desenvolva num meio linguístico”. Este psicólogo, citando Rebelo (1993), divide os períodos de desenvolvimento da linguagem de acordo com o Quadro 1:

<b>Idade</b>	<b>Período</b>
0 aos 12 meses	Pré-verbal
1 aos 5 anos	Verbal básico
a partir dos 6 anos	Desenvolvimento linguístico

Quadro 1 – Etapas essenciais do desenvolvimento linguístico (Rebelo, 1993, p. 23).

De acordo com o autor deste estudo, reportando-se a Rebelo (1993), as competências básicas da língua adquiridas nestes períodos do desenvolvimento da criança resultam da estimulação pelo meio ambiente envolvente e é o domínio

progressivo da linguagem oral, por altura da frequência da educação pré-escolar, que vai permitir, gradualmente, a transposição da palavra oral para a escrita. Esta aprendizagem avançará, depois, durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao fim do qual a criança deve ter alcançado o domínio da escrita.

Como explanam as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “não há hoje em dia crianças que não contatem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas representações sobre a escrita” (p. 65). Posto isto, considera-se que, toda a criança, ao ingressar na escola, já traz consigo informações acerca da linguagem escrita que recebeu anteriormente e processou, de alguma forma, a fim de as compreender. Certamente, que coabitando com a linguagem escrita no meio em que estão inseridas, as crianças, desde muito cedo, por volta dos três anos de idade, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a simular a escrita e a imitar o modelo do texto escrito.

Ainda a este propósito, Ferreiro (1989) argumenta que “só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da língua escrita se limita ao conhecimento das letras” (p. 100). Relativamente a este assunto, Teberosky, na sua obra *Aprender a ler e escrever* (2003), refere que, mais de vinte anos de investigação demonstraram que as crianças pequenas pensam no texto escrito muito precocemente e que, à medida que vão trabalhando com a escrita, vão entendendo como ela funciona. É neste contexto de comunicação em grupo, que a criança compreende as funções da escrita e se apropria, progressivamente, das linguagens próprias dos diferentes domínios do saber, daí a pertinência de clarificarmos o conceito de literacia emergente.

## **2.2- Literacia emergente: notas para a clarificação do conceito.**

O termo literacia tem vindo a ser utilizado para concetualizar um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Distingue-se de alfabetização na medida em que não aspira atingir o grau de escolaridade a que esta está aliada. Segundo Benavente *et al.*, (1996), se o conceito de alfabetização representa o ato de ensinar e de

aprender, o conceito de literacia representa a capacidade de usar as competências, que são ensinadas e aprendidas, de leitura e de escrita.

De acordo com Teale e Sulzby (1996) o conceito de literacia emergente investiga uma nova perspectiva de abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesta perspectiva é fundamental o papel atribuído à criança, pois os autores consideram que o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução neste sentido, este desenvolve-se naturalmente em situações reais associadas ao dia-a-dia.

Assim, no que concerne a comportamentos e atitudes, neste processo de desenvolvimento as primeiras representações acerca da leitura e da escrita são vistas como uma construção da criança, as quais emergem por influência do contexto social envolvente, de forma continuada e integrada. A informação e o material impresso estão presentes em todo o lado, fazendo parte das vivências da criança que, mesmo antes de entrar para a escola, toma consciência da presença e poder que o impresso tem no cotidiano e, ao explorá-lo acaba por se relacionar com aquele. Esta exploração inicial a que os autores aludem é essencial para desenvolver um conjunto de noções e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças necessitam, assim, de interações regulares e ativas com material impresso, sendo que algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam exatamente destas experiências imediatas. Em conformidade, Mata e Sim-Sim (2008) referem, também, que o modo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve facilmente em situações reais associadas ao quotidiano onde as funções da literacia estão presentes.

Sendo indiscutível, como aqui já o referimos, que a linguagem é uma área crucial para o desenvolvimento de todas as outras áreas, possibilitando uma completa adaptação social, é genuíno afirmar que, para desenvolver a linguagem oral e escrita, o acesso a determinado tipo de práticas de linguagem e de literacia em contextos de educação pré-escolar pode ser determinante no desenvolvimento das crianças. Assim, neste contexto, é impreterível que a criança ouça, contacte com vários tipos de texto oral e escrito, faça os seus registos e veja registar, interaja, questionando, expressando as suas ideias, descreva pessoas e acontecimentos, entre muitas outras atividades de natureza comunicativa.

Em contexto sala de aula, é importante, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, “tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da Educação, p. 65), pois aquilo que inicialmente nos parece um momento de imaginação, como seja uma criança na área do faz de conta a ler uma história, quando ainda não sabe ler, é já um procedimento complexo de literacia, porque a obriga à compreensão de um conjunto de normas acerca do impresso. Assim, de acordo com as OCEPE, “esta abordagem à escrita assenta numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a escrita, no sentido de interpretação e tratamento da informação o que, por sua vez, implica leitura da realidade e das imagens e aquisição do conhecimento da função da escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Nesta esfera pedagógica da EPE, a utilização intencional da linguagem pelo educador, fomentando as interações verbais entre si, o adulto, e as crianças, bem como as interações verbais entre as crianças e a atenção cuidada sobre o currículo são cruciais no apoio ao desenvolvimento de competências de literacia (Tabors & Dickinson, 2001), pois estas interações irão alargar as capacidades de compreensão e produção linguística.

De acordo com o princípio geral da Lei-Quadro do Pré-Escolar, o qual estabelece que “a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (1997, Art.º 2), e tendo em conta estudos realizados, como por exemplo o trabalho desenvolvido por Mata (2006) com crianças de 5-6 anos a frequentarem o pré-escolar, que demonstram a importância da frequência desta etapa no percurso educativo dos alunos, é necessário descobrir estruturas curriculares articuladas na educação pré-escolar que sejam facilitadoras da progressão das aprendizagens e tenham seguimento nas etapas seguintes. Desta forma, a questão de a literacia emergente ser contemplada nos contextos educativos da educação pré-escolar é hoje, indubitavelmente, considerada fundamental para alcançar um dos passos basilares na educação e formação do ser humano.

Com a intenção de inteirar e conduzir os educadores que atuam nessa etapa da educação básica e que procuram refletir sobre o trabalho didático que desenvolvem na área de linguagem escrita, surge o livro *Ler e escrever na educação infantil – discutindo práticas pedagógicas* (2010), sob a organização das autoras Brandão e Rosa. Segundo as autoras, a publicação da obra, organizada num conjunto de ensaios orientados para

educadores, deveu-se ao fato de terem reconhecido que “nesse campo muitas professoras sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa (p. 7). Relativamente às crianças menores de seis anos, as autoras argumentam a favor da possibilidade de que estas

ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética (...), essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio desses recursos da nossa cultura, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando.

(Brandão & Rosa, 2010, p. 8)

Investigações acerca da aprendizagem da língua, como as de Bryant e Bradley (1987), vêm evidenciando a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No estudo sobre consciência fonológica de Ferraz (2001), a partir do qual a autora pretendia apurar a importância desta competência linguística na transição da EPE para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) constatou que,

as diversas investigações realizadas sobre a consciência fonológica, revelam que o desenvolvimento da oralidade e a capacidade de refletir sobre a própria língua são competências que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Estas pesquisas evidenciam a importância das competências fonológicas na aquisição da leitura e da escrita, referindo que o fator que melhor prediz o sucesso nesta aprendizagem se prende com esta capacidade metalinguística.

(Ferraz, 2001, p. 10)

Estas investigações apontam que, por altura da educação infantil, o desempenho das crianças em determinadas atividades de consciência fonológica é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita.

Citando Byrne (1995), Aquino (2007) denomina consciência fonológica como

a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: o primeiro relaciona-se à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas”.

(Byrne, 1995, citado por Aquino, 2007, p.4).

Numa publicação de Freitas, Alves e Costa (Ministério da Educação, 2007), sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, as autoras referem-se a este processo como “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p.8). Ou seja, se considerarmos uma palavra, a habilidade que a criança tem de a isolar na fala e a habilidade que tem de reconhecer unidades fonológicas no seu interior é compreendida como manifestação da sua consciência fonológica.

A consciência fonológica prende-se assim com a noção de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (Moojen & Santos, 2001). Ou seja, a compreensão que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas).

De acordo com Mata e Sim-Sim (2008), há competências fonológicas que se desenvolvem à medida que se aprende a ler e a escrever, mas outras antecedem essa aprendizagem convencional. Nesta linha de raciocínio, Ferreiro (2003) menciona que desde pequenos temos uma apetência natural para participar em jogos em que cada palma corresponde a uma sílaba, no entanto “a única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea” (p. 28). A autora acrescenta que quando se adquire a linguagem oral se tem “uma certa capacidade de distinção fónica, senão não distinguiria pata de bata” (p. 28). Assim, a consciência fonológica ligada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior agilidade, uma vez que permite a generalização e memorização destas ligações de som e letra.

Aquino (2007), refere no seu estudo sobre *O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças* que os dados da pesquisa de Freitas (2004) apontam que

crianças a partir de 4 anos são capazes de responder a testes meta fonológicos. A identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas.

Pesquisas com crianças de 3 e 4 anos apontam nesta fase da infância, que as crianças são capazes de *brincar* com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais.

(Aquino, 2007, p. 5)

Parafrazeando Aquino (2007), tal constatação indicia que é fundamental desenvolver esta habilidade de refletir sobre os sons da fala e reconhecer os seus correspondentes gráficos no ciclo inicial do desenvolvimento desta aprendizagem. Assim, sendo a consciência fonológica encarada como um facilitador para a aquisição da leitura e da escrita, necessita ser contemplada nas atividades pedagógicas da EPE, nomeadamente em jogos, leitura e exploração de textos rimados.

Na sequência das investigações que realizou sobre a consciência fonológica na EPE, Leite (2006) sugere a organização de um trabalho pedagógico que considere, desde a educação infantil, situações de ensino através de atividades que promovam a consciência fonológica, proporcionando às crianças da EPE o exercício de análise das propriedades das palavras como auxílio para a apropriação da aquisição da escrita.

Tal sugestão já havia sido refletida por Moraes (2004) ao defender que a criança precisa pensar sobre os segmentos sonoros das palavras, a fim de avançar na apropriação de sistema de escrita alfabética, competindo à escola assumir essa tarefa de forma determinada e metódica.

No ponto seguinte procuraremos perceber como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Barbosa (2009), o termo aprendizagem refere-se a mudanças no comportamento resultantes de experiências, desta forma, intentaremos perceber como os aprendentes obtêm novos conhecimentos, desenvolvem competências e, conseqüentemente, modificam o seu comportamento, melhorando-o qualitativamente.

### **2.3- A aprendizagem da leitura e da escrita.**

Segundo Cruz (2007, p. 81), “a leitura começa por ser um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos cognitivos, nomeadamente de *descodificação* e de *compreensão*.” De acordo com o autor, o processo de *descodificação* apresenta uma dimensão perceptiva, que passa por identificar as letras ao nível visual, relacioná-las com os sons

que representam e unir os grafemas para formar palavras, de forma a identificá-las e a pronunciá-las de forma global, sem soletração; e uma dimensão lexical, que passa por procurar e recuperar os significados das palavras. No que se refere ao processo de *compreensão* da leitura, este apresenta uma dimensão sintática, que recorre ao conhecimento gramatical para segmentar cada oração nas suas partes constituintes, estabelecendo relações entre esses constituintes de acordo com os seus papéis sintáticos e construindo a estrutura correspondente mediante a ordenação hierárquica das componentes. Este segundo processo apresenta, ainda, uma dimensão semântica, a qual recorre às experiências e aprendizagens prévias, emoções e motivações para a leitura, relacionadas com a memória a longo prazo, a fim de extrair o significado quer das palavras, quer das frases, quer dos textos, e coordenar essa extração com as matizes impostas pela construção gramatical e pelo contexto linguístico e extralinguístico.

Na sequência dos estudos de Piaget e Vygotsky, emergiram as atuais perspetivas sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, destacando que os contextos de Educação Pré-Escolar e, designadamente, o educador, possuem um papel de especial importância neste processo de aprendizagem.

Nesta viragem, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (2000), alertou-nos para a ineficácia de um sistema de ensino que considerava que só se deveria ensinar aquilo que estivesse de acordo com o nível de desenvolvimento (pré-requisitos e conceito de maturação) das crianças.

Há coisas que de uma forma natural se aprendem. Assim, da mesma maneira que a criança ao ver-se envolta em linguagem oral, aprende a falar e a comunicar oralmente, ao ver-se envolta num ambiente de literacia aprenderá a ler e a escrever. Segundo Simões (2000), um dos desafios a defrontar hoje na educação pré-escolar é o de conseguir encaixar uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades da criança que já está convivendo com os processos envolvidos na aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Simões (2000), reforçamos a ideia que, “atualmente, a alfabetização deixou de ser encarada como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo (...) torna-se necessário estimular cada vez mais o

interesse da criança para que o seu aprendizado não se perca e possa evoluir no curso do tempo. A criança aprende desenvolvendo-se e desenvolve-se aprendendo” (p. 23).

Fomentar o desejo de ler e proporcionar à criança possibilidades constantes de treino, passa, muito simplesmente, por o educador, de forma estratégica, colocar a palavra escrita ao alcance de todas as crianças, estimulando desta forma o desejo de ler e proporcionando à criança as oportunidades de o exercitar. Cabe aos adultos que a acompanham no seu processo de crescimento e maturação, nomeadamente pais e educadores, apoiá-la nestas descobertas e desenvolver as suas potencialidades que, num ambiente rico de oportunidades de contacto com a língua escrita como aquele em que vivemos, naturalmente emergem.

Weiss (1983), citado por Azevedo (2000), vê a aprendizagem da leitura em três estádios de aprendizagem (ver Quadro 2).

<b>Idade</b>	<b>Estádios</b>	<b>Aprendizagens</b>
Dos 2 aos 5/6 anos	1º Estádio	A criança aprende através de um comportamento imitativo, ou seja não lhe é dado nenhum modelo, porém o modelo existe e como tal vai ser adquirido.
6 / 7 anos	2º Estádio	Numa segunda etapa da aprendizagem, a criança começa a ler, identificando o significado de cada palavra uma por uma.
a partir dos 7 anos	3º Estádio	Prossegue o desenvolvimento linguístico

Quadro 2 – Aprendizagem da leitura (Weiss, 1983)

No primeiro estádio, que vai dos 2 aos 5/6 anos, a criança aprende naturalmente em contexto familiar e no contato natural com o material impresso que a rodeia (jornais, livros e revistas). Trata-se de uma aprendizagem natural. Nesta fase, a criança aprende através de um comportamento imitativo, ou seja aprende a partir dos modelos que a rodeiam. Esta imitação traduz o seu desejo de aprender, pelo que passará a questionar o adulto sobre as letras que estão impressas, aprendendo, por si só, uma série de letras, e até alguns fonemas. Começa a aquisição do sinal gráfico, ou seja, a criança começa a escrever o seu nome e o nome de alguns objetos e tenta ligar o som às palavras que os representam. Como refere Rebelo (1993, p. 46), citando Ferreiro e Teberosky (1984), a criança vai gradualmente, descobrir “uma relação entre o que eles dizem e o que está escrito nos livros”. É uma aprendizagem natural ou inata: a criança aprende com aquilo que está à sua volta. Porém este tipo de aprendizagem não chega. Num segundo estádio

de aprendizagem da leitura, que tem lugar entre os 6 e os 7 anos, a criança começa a ler, identificando o significado de cada palavra uma por uma. A idade de 6 anos é por norma a idade referência para iniciar o 1.º ciclo do ensino básico, porém, não devemos esquecer que muitas crianças que frequentam a educação pré-escolar ainda se encontram nos 6 anos de idade e que é importante acompanhar o desenvolvimento destas aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita, de acordo com a sua maturação, pois, no caso, já entraram no estágio da aprendizagem da leitura.

Os estádios de aprendizagem da leitura instituídos por Weiss variam na mesma razão dos estádios de desenvolvimento de Piaget, ao preconizarem o desenvolvimento das estruturas mentais da criança, por etapas ou estádios, como base da aprendizagem.

Piaget (1977) dedicou grande parte de sua atividade profissional a estudar o processo de desenvolvimento das crianças, estabelecendo com elas uma relação de interatividade, por fim, chegou a uma categorização em função das regularidades que presenciou no desenvolvimento cognitivo das crianças em estudo. O autor criou a teoria cognitiva, que propõe a existência de estádios sequenciais de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Segundo o autor (1977), os estádios de desenvolvimento da inteligência são quatro: o estágio sensório - motor (dos 0 aos 18/24 meses); o estágio pré - operatório (dos 2 aos 7 anos); o estágio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e o estágio das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos). Esta noção de *estádios de desenvolvimento* surge como um instrumento de análise imprescindível para a justificação dos processos e das características que se vão formando ao longo do desenvolvimento da criança. Cada estágio é representado por diferentes formas do pensamento e a criança deve transpor cada um destes, sequencialmente. Caso a criança não seja estimulada e motivada na devida altura ocorrerá um atraso do seu desenvolvimento que não conseguirá superar. Desta forma, é fundamental que em cada estágio a criança tenha tempo de experienciar e interiorizar as experiências antes de progredir para o estágio seguinte.

Uma vez que o nosso trabalho incide no processo de aprendizagem de crianças entre os 3 e os 6 anos, situadas no estágio pré-operatório, debruçar-nos-emos, em particular sobre as características mais importantes observáveis neste estágio. Desta forma, seguindo o raciocínio de Piaget (1977), o ingresso neste estágio é assinalado pelo começo da função semiótica ou simbólica, que estabelece o princípio do pensamento.

Segundo o autor, a linguagem, a imagem mental e o jogo simbólico são manifestações da função simbólica.

No que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, nesta fase envolve o jogo simbólico, a criança brinca graficamente e associa, manifestamente, o jogo à imagem mental. Apesar de a linguagem permitir à criança comunicar com os outros, neste período a criança ainda se revela muito egocêntrica e o diálogo está ausente mesmo quando se relaciona com outras crianças, pois fala para si sem se interessar pelas respostas dos outros. O jogo simbólico também é assinalado pelo egocentrismo, pois a criança torna o real no real dos seus desejos, transformando os objetos naquilo que quer. Piaget qualifica esta capacidade da criança como realismo (confusão entre aparência e realidade). A produção de palavras denota que a criança já possui imagens mentais, trata-se de pré-conceitos, dado que a criança, nesta altura, não dispõe ainda de esquemas de generalização. Neste período, os esquemas de ação são trocados por esquemas de representação, que apontam o princípio do pensamento ou inteligência representativa. Por esta ocasião, a criança revela curiosidade por aquilo que a rodeia, no entanto analisa as coisas constantemente em função de si, o que mostra um pensamento muitíssimo egocêntrico. Em suma, as estruturas mentais neste estágio de desenvolvimento da criança são, segundo classifica o autor, largamente intuitivas, espontâneas e muitíssimo imaginativas.

Segundo Martins (2010), para aprender a ler e escrever a criança já deve ter alcançado a habilidade de representação simbólica e possuir o desejo e a motivação para aceder a textos a partir do código escrito. Seguindo a linha orientadora de Piaget, Martins refere que a partir dos dois anos a criança adquire a função simbólica que se estende até aos 7 anos de idade, mas a capacidade da utilização desta função aplicada à aprendizagem da leitura exige que a criança seja, também, capaz de aplicar símbolos, imagens e conceitos em troca de uma imagem ausente. Assim, dadas as especificidades das crianças, adverte que esta idade deverá ser considerada apenas de referência, pois, apesar de, de forma geral, por volta dos 4/5 anos as crianças terem acesso aos traços da escrita, é exequível exercitar a criança para essa aprendizagem antes de esta atingir essa idade e, da mesma forma, deve-se ter em conta que algumas crianças não atingem a motricidade fina necessária para copiar a escrita aos 5/6 anos.

O cognitivismo tem grande impacto na prática pedagógica, designadamente no modo de organizar as atividades preparatórias da leitura, por aceitar o desenvolvimento das estruturas mentais da criança e por sugerir métodos ativos. Nestes métodos os conteúdos a ensinar estão em relação com as experiências e contextos, de modo a despertarem a vontade de aprender. Foram trabalhos elaborados a partir dos finais dos anos 60 início dos anos 70, tais como os realizados por Bruner (1971) e Downing (1972), vieram demonstrar que a leitura não é basicamente um ato perceptivo como se pensava, mas é fundamentalmente um ato cognitivo, o que traduz que o entendimento que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante.

Nesta linha de pensamento, Martins (2000) refere que o ato de escrever em si se circunscreve a uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal previamente organizada interiormente. Ou seja, quando o sujeito escreve transpõe o seu pensamento para o papel utilizando conhecimentos previamente adquiridos. No processo de transposição, do pensamento para o papel; o sujeito tem que usar uma sequência de competências adquiridas. Assim, segundo a autora, o ato de escrever envolve quatro fases consecutivas, mencionando a primeira como a “formulação mental”, a segunda como a “codificação linguística”, a terceira como a “passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita” e a quarta como a “execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes” à mensagem que quer escrever.

Piaget e Vygotsky concordam que a criança é um ser ativo e atento, que constantemente cria condições sobre o seu ambiente. Ainda assim, discordam no que se refere à influência dos fatores internos e externos no seu desenvolvimento, pois enquanto Piaget privilegia a maturação biológica (fatores internos) Vygotsky privilegia o ambiente social (fatores externos).

Assim, na linha de pensamento de Lev Vygotsky (1896- 1934), que partilha com Piaget a teoria construtivista, encontramos um cenário que prediz que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos. No entanto, ao contrário de Piaget, que, influenciado por uma formação biológica, se preocupou em explicar a maneira pela qual a criança interage com o mundo que a cerca para chegar ao conhecimento, apontando para a relação sujeito-

objeto os estudos de Vygotsky (2000) fazem referência ao meio social como fator importante no desenvolvimento da pessoa.

Nesta ordem de ideias, Piaget considera que a aprendizagem surge no rasto do desenvolvimento, causando-lhe pouco impacto e o mesmo se aplica à linguagem, que surge posteriormente ao pensamento, não passando de uma forma de expressão deste, enquanto Vygotsky refere que desenvolvimento e aprendizagem se influenciam mutuamente e quanto mais aprendizagem existe maior será o desenvolvimento. Na sua perspetiva, pensamento e linguagem surgem como processos interdependentes desde sempre.

De facto, o desenvolvimento da linguagem e das suas relações com o pensamento é um dos temas fundamentais da investigação de Vygotsky. Revelando uma posição antagónica a Piaget, na abordagem de Vygotsky (2000, p. 63), “ a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento”, ou seja, o desenvolvimento humano surge a partir da linguagem, pelo que a linguagem é o sistema simbólico fundamental de todo o ser humano. Esta posição é contrária à conceção desenvolvimentista que, por sua vez, defende que o desenvolvimento é o suporte para a aprendizagem da linguagem. Vygotsky contraria assim ao afirmar que, “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma sequencial” (p. 63).

Na sua linha de ideias, porque “a transmissão racional e intencional de experiências e pensamento requer um sistema mediador cujo protótipo é a fala humana” (1988, p. 5), pensamento e linguagem não se podem dissociar, pois é através da linguagem e das suas diversas formas de comunicação, quer verbal, quer não-verbal, que as pessoas interagem entre si, facilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planeamento da ação. O autor acrescenta que, por intermédio desses diferentes momentos interativos, além da manifesta possibilidade de comunicação, algo mais é originado: o conhecimento e, sendo a aprendizagem um processo que ocorre ao longo da vida, há necessidade de uma constante adaptação desse conhecimento.

Apresentando-se como uma psicologia objetiva, oposta ao subjetivismo, a teoria behaviorista analisa acontecimentos psicológicos a partir de evidências

comportamentais. De acordo com Johnson (2004, p. 18), o “behaviorismo minou o papel dos processos mentais, pois defendeu a ideia de aprendizagem como a habilidade de inferir padrões de comportamentos linguísticos a partir de exemplos fornecidos ao aprendiz pelo ambiente”.

John Watson (1878-1958) é considerado o fundador do behaviorismo. Este psicólogo, influenciado pela teoria da evolução das espécies de Darwin, defende que todos os aspectos introspectivos são incompatíveis com o método científico e considera o meio como o fator essencial na mudança do comportamento/aprendizagem. Nesta perspectiva, o comportamento, considerado como resposta ou reação (R) e determinada por um estímulo ou conjunto de estímulos do ambiente (S), são observáveis e verificáveis de acordo com a pesquisa experimental. Constituindo uma relação operante entre ambiente e comportamento, o ser humano assimila a partir da observação do seu semelhante que se move no mesmo contexto social. Ressaltando desta abordagem behaviorista que a aprendizagem resulta, assim, da interação da pessoa com outras pessoas, sendo o ser humano moldado pelo contato com a sociedade. No que se refere especificamente às implicações desta corrente para a aprendizagem da leitura e da escrita, tratasse de uma visão que não contempla os mecanismos internos do aprendiz, valoriza apenas o ambiente linguístico e os estímulos que este produz no sujeito aprendiz.

Watson (1930), “apesar de reconhecer as complexidades do processo da língua, define a linguagem como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, e considera a sua aprendizagem como uma questão de condicionamento” (p. 225). O autor afirma que a constituição de hábitos é regulada por reflexos de várias ordens. Por exemplo, “a palavra mãe é acionada pela visão da mãe, pela sua fotografia, pelo som de sua voz, pelo som de seus passos, pela visão da palavra impressa, pela visão da palavra escrita e por vários outros estímulos tais como os estímulos visuais do chapéu, roupas e sapatos que usa” (p. 232). Um importante pressuposto desta teoria é que, “a aprendizagem (...) é sinónimo de formação de hábitos e os seus princípios são: primeiro, a aprendizagem acontece através da repetição a estímulos; segundo, os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados e terceiro, a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas (p. 235).

Tendo em conta todos estes pressupostos, ao analisar as várias teorias de aprendizagem podemos agrupá-las, (1) em teorias behavioristas, que veem os fatores que explicam a aprendizagem como sendo em grande medida resultantes do meio, a partir das quais a aprendizagem escolar é vista como uma programação de reforços; (2) teorias construtivistas que veem a aprendizagem como sendo em grande medida consequente de atividades da própria pessoa que aprende, a partir das quais a aprendizagem é vista como um processo ativo do aluno e (3) teorias psicossociais ou cooperativistas que veem a aprendizagem como sendo em grande medida consequentes da interação dos alunos, a partir das quais intervém o sujeito e o contexto ecológico e social da aprendizagem.

Reportando para o contexto escolar de aprendizagem, é importante que os educadores conheçam as teorias que regulam a sua prática pedagógica, especialmente no que concerne às questões que compreendem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os intentos acima apresentados, existem diversos modelos, ou teorias de aprendizagem, que se propõem compreender o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Segundo Silva (2003), apesar dos diferentes esforços e dos expressivos avanços, ainda hoje, não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de preencher com coerência as diversas dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas sondadas ao longo das últimas décadas. O contexto e o objeto da aprendizagem serão fundamentais em todo este processo, e, apesar de as diferentes teorias terem percepções diferentes quanto à eficiência de determinados processos, em alguns casos será melhor utilizar processos behavioristas e para outros processos cognitivistas, não sendo possível afirmar por último que a aprendizagem se faz somente por um estabelecido processo.

Ferreiro (1997) refere que “a criança não é uma tábua rasa sobre a qual se vão escrevendo as letras ou as palavras pela ordem que o método determina; se aceitarmos que o *fácil* e o *difícil* não podem ser definidos desde a perspectiva do adulto mas desde a perspectiva de quem aprende” (p. 21). De acordo com as OCEPE (1997), concordar que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem presume vê-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.

Assim, para que a criança possa ser, de fato, um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível proporcionar-lhe um ambiente

rico de literacia que impulse a sua autonomia, de modo a tornar as suas aprendizagens mais significativas. Ferreiro (1997), quando se refere às conceitualizações atuais das crianças acerca da escrita, relata que outrora o debate que se erguia sobre a prática do sistema de escrita se concentrava simplesmente na questão da utilização dos métodos “métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc.” (p. 21), não levando em linha de conta estas conceitualizações que devem facultar a produção de condições de aprendizagem que contribuam para desenvolver estas potencialidades nas crianças, ajudando-as a descobrir e a percorrer os trilhos da escrita.

Conforme Martins e Niza (1998), “o ato de ler é um processo que envolve uma série de operações cognitivas” (p. 109). Reportando-se a Santos (2000), Ribeiro (2005) argumenta que “a complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes como também a ordem segundo a qual estes operam” (p. 57).

De facto, segundo Santos (2000), a investigação no âmbito da leitura tem mais de 100 anos, mas os primeiros esforços para conceber modelos explicativos das operações cognitivas que envolve o ato de ler datam dos finais dos anos 50 do séc. XX. Foi mais precisamente em meados dos anos 60 que estes modelos começaram a multiplicar-se, de tal modo que hoje em dia se torna difícil classificá-los. Estes modelos, surgiram em consonância com correntes teóricas diversas e exprimem diferentes conceções do ato de ler. Segundo Martins e Niza (1998), “conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler e à medida que vão conseguindo ler cada vez mais e melhor” (p. 109).

Nos finais dos anos 60 a investigação pôs em causa as conceções tradicionais sobre a leitura e enquadrou, segundo Cruz (2007), “a ideia de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura” (p. 81), prevenindo a comunidade científica para a urgência de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no ato de ler.

Segundo Martins e Niza (1998), “as perspetivas tradicionais compreendiam a leitura como uma operação principalmente percetiva e consideravam que era necessário para a sua aprendizagem uma certa maturação de aptidões psicológicas gerais” (p. 109)

Estas perspectivas consideravam que era essencial, para a aprendizagem da leitura, adquirir uma maturação de aptidões psicológicas gerais. As autoras acrescentam, ainda, que estes modelos foram criticados por manifestarem considerações sobre as aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura sem descrever o ato de ler e, também, porque centralizam o ato de ler no desenvolvimento das capacidades perceptivas, o que, do ponto de vista perceptivo, não implica que as crianças percebam as diferenças entre letras parecidas.

Neste ambiente de contenda, sobretudo a partir dos anos 70, sucede a preocupação de conceber modelos explicativos do processo de leitura. Assim ocorreram muitas investigações na área da psicologia da leitura, entre elas destacam-se as pesquisas de LaBerge & Samuels, 1974; Rumelhart, 1975; Goodman, 1976; Gough, 1980; Perfetti, 1985; Stanovich, Cunningham, & Feenan, 1984 e Smith, 2003. Estes autores canalizaram os seus estudos para a análise das operações e estratégias cognitivas existentes no ato de ler, visando esclarecer de que forma o leitor retira a informação impressa e a transforma em sentido (Martins & Niza, 1998; Viana & Teixeira, 2002). De acordo com Ribeiro (2005), emergem modelos cognitivos de leitura que se distanciam “quanto aos elementos que integram, quanto à sua conceção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, vistos por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interativos” (p.57).

Os modelos ascendentes (*bottom-up*) concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998). Esta sequência de etapas envolvidas na identificação e compreensão dos sinais impressos é hierarquizada, deslocando-se de processos psicológicos primários, o juntar letras, para processos cognitivos de ordem superior, o produzir sentido (Martins, 1969), ou seja, partindo de operações perceptivas realizadas sobre grafemas e terminando em operações semânticas.

Conforme Martins e Niza (1998) e Vaz (1998), numa época em que dominava uma visão naturalista da aprendizagem da linguagem emergem modelos, como o de Rayner e Pollatsek (1989), centrados na explicação de processos de ordem inferior, que estudam detalhadamente as relações entre os movimentos oculares e outros tipos de processamento envolvidos na leitura.

Outro dos modelos ascendentes mais influentes é o de Gough (1972), que define todos os processos intermédios entre o texto e o seu significado. Segundo Velasquez (2007), este modelo, cujo “processo de leitura consiste numa série de estádios discretos que se iniciam quando os olhos recolhem o *input* de cada letra do texto impresso” (p. 11), suscitou a atenção dos investigadores na medida em que as suas antevisões podem ser aferidas.

Deste modo, os modelos ascendentes abrangem o movimento dos olhos para captar os segmentos da informação; o padrão de reconhecimento visual para identificar as letras e a referência ao conhecimento sintático e dos vocábulos para compreender as palavras individuais e a sua função (Cruz, 2007). Portanto, existe toda uma organização que se desloca do nível dos grafemas para o das operações semânticas.

Em suma, estes modelos estão associados aos métodos de ensino fónicos ou sintéticos, que se referem ao ensino da ligação súbita dos grafemas com os fonemas, uma vez que a leitura parte da identificação das letras para as palavras e das palavras para as frases. De acordo com Martins e Niza (1998), foram criticados (1) pela ausência de flexibilidade, uma vez que a estratégia de via de acesso ao significado é só uma (a correspondência grafema-fonema); (2) porque relativamente à velocidade de leitura existem dúvidas de que as letras sejam todas processadas de modo sequencial; (3) porque a via fonológica não pode ser a única utilizada na leitura e, finalmente, (4) porque o contexto influencia a leitura, ou seja, as letras são mais facilmente identificadas quando integradas numa palavra e as palavras semanticamente relacionadas são mais facilmente reconhecidas.

O facto de os modelos *bottom-up* considerarem a leitura como um processo fundamentalmente de descodificação, a partir do qual o sujeito extrai informação de um determinado texto, contraria as perspetivas mais atuais, que enfatizam o papel ativo e construtivo do sujeito. Paralelamente a estes aspetos outras questões se levantaram: Como se pode explicar a compreensão de palavras homófonas, ou seja, a compreensão daquelas palavras que se pronunciam da mesma maneira, mas têm grafia e significado diferentes? Como se pode também explicar a leitura nos surdos? Se o contexto não influísse na leitura, como se explicariam os efeitos sintáticos na perceção de palavras, ou seja, o facto de ao lermos erradamente uma palavra tendermos a substituí-la por uma outra igualmente adequada do ponto de vista sintático? (Martins, 2000).

Concebendo a leitura como um processo inverso ao assumido pelos modelos ascendentes, os modelos descendentes (top-down) “partem do princípio que ler é compreender” (Rebelo, 1993, p. 54). Defendem que o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos e ao contexto, elabora antecipações que serão confirmadas através do texto escrito (Martins, 2000).

Esta abordagem descendente, apoiada por autores como Goodman (1976) e Smith (2003), considera que “os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e que a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas, já que o leitor procura a significação do texto a partir dos seus conhecimentos prévios e da informação disponível (percepção visual), fazendo antecipações que depois confirma” (Martins & Niza, 1998, p. 41). Estes modelos, reunidos na perspectiva psicolinguística e construtivista de aprendizagem da língua emergente nos finais da década de 50, sustentam que a leitura depende do conhecimento anterior do leitor, organizado em esquemas conceituais ativados pelo conteúdo significativo do texto, que facilitam o reconhecimento, integração e compreensão da informação nova. Recusam a ideia de a leitura ser considerada como um processo de descodificação detalhada das várias unidades linguísticas e vêem-na como o reconhecimento global das palavras, sem descodificação.

A investigação veio pôr em causa algumas fundamentações dos modelos descendentes, uma delas refere-se ao facto de estes considerarem que aprender a ler é quase tão natural como aprender a falar pois enquanto as crianças aprendem a utilizar o código oral de forma natural e sem esforço, muito dificilmente conseguem fazer uso do código escrito sem usufruírem de um ensino formal e mesmo assim algumas revelam dificuldade de aprendizagem.

Os modelos ascendentes e descendentes têm em comum o fato de serem lineares, ou seja, pressupõem que a informação apenas circula num sentido (ascendente ou descendente). Estes foram alvo de críticas por não esclarecerem os níveis a partir dos quais o leitor constrói as suas predições, não sendo claro se as mesmas são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras, nem como são testadas essas predições e por não especificarem a importância de cada uma das

fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura (Martins, 1996; Cruz, 2007).

Tais críticas levaram ao aparecimento dos modelos interativos. Segundo Martins e Niza (1998) estes modelos adotam uma posição imparcial em relação aos modelos anteriores, pois atribuem ao ato de ler o resultado da aplicação de ambas as estratégias, ascendentes e descendentes, em função do tipo de leitura que o leitor está a realizar. Exultam, assim, que o significado do texto fica dependente quer do próprio texto, quer do leitor. No entanto, também foram alvo de críticas no que se refere à sua falta de aplicabilidade e esclarecimento nas fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Como Adams (1990, p. 105), reconhecemos que “none of these hypotheses is entirely wrong. The problem is that none is sufficiently right”. De facto, todas as teorias geradas na procura de um modelo exclusivo de leitura são mais complementares do que opostas, pois cada modelo possui a sua mais-valia e o seu contributo para a compreensão de um conjunto particular de condições. Nenhum permite, contudo, o esclarecimento do processo de leitura em todas as situações possíveis. De facto, os diferentes modelos permitem conhecer as operações cognitivas envolvidas no ato de ler, ou seja, de que forma a informação escrita é transformada em sentido pelos leitores, distinguindo-se, contudo, na explicitação do modo como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si e na disposição temporal destes.

No que se refere à aplicabilidade dos métodos de aprendizagem da leitura subjacentes a estes modelos na EPE, Marques (1993) aceita algumas vantagens no método fónico, mas assinala que, acima de tudo, se deve dar importância aos procedimentos, sendo indispensável partir das vivências e linguagens da criança para a produção escrita, ou seja partir dos significados para os significantes e não o inverso, como acontece no método fónico. Ou seja, evitar o memorizar das letras do alfabeto. Por exemplo, as palavras que fazem parte do dia a dia e vivências da criança, podem ser ensinadas de uma forma sincrética, não importa que as crianças as aprendam de cor globalmente, desde que as reconheçam quando são confrontadas com elas e possam reproduzi-las verbalmente ou até graficamente. São estas relações de reconhecimento entre o verbal e o visual que importa arquivar.

Desta forma, estimular o raciocínio da criança para a produção escrita, a partir das suas vivências e linguagens, transmitindo a compreensão das regras da escrita e a relação existente entre a linguagem falada e a linguagem escrita é um exercício lúdico necessário nas atividades pedagógicas das salas da EPE. Por certo, a criança acabará também por interiorizar o alfabeto sem se aperceber. Se assim for, a criança poderá realizar aprendizagens diversas, como sejam o conhecimento das sonoridades, da rima, das sílabas, do alfabeto, da delimitação gráfica da palavra e da frase e da orientação do sentido da escrita, despertando para a leitura, a escrita e para descoberta da língua.

Em consonância, a educação pré-escolar deve evitar duas posições extremadas: a primeira é forçar a criança a seguir um programa inflexível de aprendizagem da leitura, antecipando o 1.º ciclo de Ensino Básico, a segunda é excluir a leitura e a escrita da EPE, usando como argumento a falta de maturidade da criança.

## **Síntese**

Ao longo deste capítulo fizemos uma exposição do enquadramento curricular que serve de suporte à temática da abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar de acordo com as OCEPE, as MAEPE e o CREB.

Prosseguimos para um levantamento geral da investigação sobre esta temática, caracterizando o processo de desenvolvimento da linguagem, clarificando o conceito de literacia emergente e o contributo, reconhecido atualmente, da educação de infância na construção de um processo escolar de sucesso.

No capítulo seguinte debatemos o trabalho do educador, a partir do qual defenderemos a estimulação do contato da criança com a leitura e a escrita, com o propósito de esta descobrir e desenvolver o gosto pela literacia.

## **CAPÍTULO 2**

# **PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA NA INFÂNCIA: AÇÃO E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

---

## Introdução

Referido nas Orientações Curriculares (1997, p. 18), uma das afirmações do princípio geral é “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, Esta afirmação tem, por sua vez, como objetivo fomentar o desenvolvimento da criança, relativamente às suas características individuais, o que implica que esta possa beneficiar de aprendizagens significativas e diferenciadas. Com este propósito, cabe ao educador tornar propícia esta aprendizagem, através das seguintes ações: *observar*, cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer informações sobre o seu meio familiar, isto porque é uma mais-valia para compreender as características das crianças e para adaptar a pedagogia às suas necessidades; *planear* o processo educativo tendo em atenção as características e as necessidades do grupo e de cada criança em particular, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas; *agir* de acordo com a sua formação educativa, adaptando a prática às necessidades das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas e *avaliar* todo o processo e o resultado final, o que implica tomar consciência da ação para a saber adequar às necessidades das crianças e do seu desenvolvimento (Ministério da educação, 1997).

Desta forma, com o objetivo de melhor conduzir a sua prática, o educador deve delinear o Projeto Curricular de Grupo (PCG), sendo este um documento que “contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Silva, 1997, p. 44). Este projeto procura ser a base da intervenção educativa a levar a cabo e deve ser alterado e acrescentado ao longo do ano letivo sempre que necessário. De um modo geral, visa desenvolver nas crianças as capacidades relacionadas com as áreas de conteúdo preconizadas no documento orientador (OCEPE, Ministério da educação, 1997).

Prosseguimos no capítulo com a caracterização das conceções dos educadores de infância sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e como deve ser feita a abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância. Anunciaremos alguns percursos pedagógicos desejáveis neste domínio e a possível relação entre estes e a evolução das conceções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em idade pré-escolar com a formação pedagógica dos educadores, cuja ação educativa

devem ter em conta os dispositivos legislativos da Educação Pré-Escolar e o contexto social e educativo em que a criança se insere.

Descreveremos a técnica de autoscopia como uma estratégia de consciencialização da prática letiva destes formandos, que promove e auxilia, a partir da imagem, a sua reflexão sobre as práticas.

## **1. Estratégias para a promoção da literacia emergente na infância**

Para que a criança possa ingressar no mundo das letras é preciso que ela faça uso amplamente da leitura e da escrita no quotidiano e isto vai muito além do escrever ou ler algumas palavras ou frases simples. Conforme afirmam Viana e Teixeira (2002), é de extrema importância que, desde cedo, as crianças desenvolvam consciência que a escrita tem um significado, do mesmo modo que o percebem para a linguagem falada. Torna-se importante desenvolver conceitos, competências e atitudes emergentes de leitura antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, daí hoje ser indiscutível que também a abordagem à leitura e à escrita fazem parte da educação pré-escolar.

Enfatizando esse caminho, urge que sejam discutidas do ponto de vista tanto teórico, quanto das orientações metodológicas, opções para uma intervenção qualificada junto a crianças que frequentam instituições da EPE.

Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (p.69). Nesse sentido as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas”. Segundo este intento, o educador deve transformar o ambiente educativo num livro de leitura, contribuindo desta forma para que a criança conquiste autonomamente o código escrito, porque ensinar a ler crianças em idade pré-escolar é ajudá-las a prepararem as estruturas para a aprendizagem da escrita.

A função pedagógica do educador de infância baseia-se num trabalho sobre a realidade e os conhecimentos da infância, sendo que deve propiciar todo um conjunto de

atividades que garantam a aquisição de novos conhecimentos e competências no processo de ensino aprendizagem. No que se refere às estratégias educativas que este deve adotar, estas devem estar de acordo com os variados fatores que afetam diretamente as crianças tais como o meio em que estão inseridas, a condição socioeconómica e cultural de toda a comunidade, ritmos e tradições. Assim, deve sempre ter-se em conta as sugestões, os interesses e as necessidades das crianças, respeitando o grupo etário.

De acordo com um estudo de Fernandes (2004), a intencionalidade educativa do educador no âmbito da literacia observa-se numa série de comportamentos que ele próprio deve adotar, e que funcionarão como base de sustentação motivacional para a criança. Esses comportamentos passam por demonstrar prazer na leitura de livros e no uso do impresso, o apontar com o dedo as palavras que vai lendo, o pensar alto sobre a narrativa e colocar questões, o reconhecer e valorizar as produções da criança, expandindo-as, o relacionar o que lê com situações do dia-a-dia, ou experiência passadas. De facto, enquanto modelo observável, a relação do educador com o texto é essencial para estimular e aumentar o desempenho das crianças encaminhando-as para o seu desenvolvimento neste domínio de aprendizagem. No entanto, a interpretação de imagens ou gravuras de um livro, a invenção de legendas, entre outras, são formas de leitura que podem ser praticadas autonomamente pelas crianças. Por exemplo, a possibilidade de simular a escrita e a leitura poderá estar presente na área do faz de conta. Basta para isso proporcionar à criança o contacto com algum material impresso, como revistas e jornais, folhas, cadernos, agendas, blocos, entre outros materiais que lhe permitam, autonomamente realizar essa exploração.

Com este intento, compete ao educador ter imaginação, criatividade e ajudar a promover momentos relevantes de aprendizagem neste contexto. Desta forma, é necessário que o educador, em contexto sala de aula, proporcione à criança momentos de contacto livre e direto com diferentes tipos de códigos simbólicos, aproveitando o lúdico para que a criança se sinta atraída e motivada para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Silva (1997), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70). Neste sentido, na leitura de uma história o educador, à medida que vai lendo, pode partilhar com as

crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para as crianças dizerem de que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens, ler imagens e explorar as principais ideias da história, analisar com as crianças as informações, comentar para que as crianças interpretem o sentido, extraíam as ideias fundamentais e reorganizem a informação.

Na mesma linha, a frequência de bibliotecas deve ser iniciada na EPE. A criança deve, por esta altura, ter oportunidade de visitar aqueles locais de recreio e cultura, de utilizar, explorar e compreender a necessidade de consultar os livros, uma vez que nesta fase se revela predisposta para iniciar o contacto com livro e com a palavra escrita.

No espaço da EPE a presença de livros de literatura infantil em prosa e poesia é indispensável, pois estes são considerados uma das ferramentas fundamentais da escrita. No entanto, o educador deve complementar estes textos com outro tipo de textos que lhe permitam utilizar outros tipos de textos e documentos escritos, como sejam: dicionário, enciclopédias, revistas e panfletos publicitários para consulta; jornal para lerem e explorarem notícias ou receitas para serem confeccionadas. Um outro tipo de texto a valorizar neste contexto educacional é o registo escrito, pois, segundo Figueiredo (2004), é importante que o educador recorra com frequência a registos escritos de informação com a finalidade de esta não ser esquecida e de dar a compreender à criança um dos grandes objetivos do ato de escrever.

Assim, para além de a criança se familiarizar com uma grande variedade de textos e formas de escrita, o educador propicia-se-lhe, também, a aprendizagem das suas diferentes funções. A este respeito Sim-Sim, *at al.*, (2008) argumentam “intencionalmente e de forma explícita, o educador deve referir as razões que estão subjacentes às utilizações que vai fazendo da escrita” (p. 19).

A função informativa da linguagem pode ser percebida e evidenciada ao conduzir a criança a contar notícias de casa, do meio envolvente, do jornal, da televisão. A comparação da dimensão e alcance destas notícias com os meios de comunicação onde aparecem são um meio de discutir esta função e de perceber a sua codificação escrita.

É, também, indispensável dar à criança o poder de um determinado número de palavras tidas como indispensáveis para expressar as suas necessidades básicas e o reconhecimento de determinados nomes que sinalizam o meio em que vive.

<b><u>Na organização do ambiente educativo:</u></b>	A partilha, no acolhimento, promovendo conversas informais onde as crianças se possam exprimir mais abertamente, com liberdade, autonomia, sequência e alegria.
	A descoberta do jogo estruturado e de índole visual, de movimento, de palavras, de associações, de memorização, de atenção.
	A utilização de alguns quadros, tais como o das presenças, dos aniversários, tempo, de forma a estimular as crianças na construção das várias noções temporais, da matemática, da autonomia, da socialização e da aprendizagem.
	O registo das atividades realizadas.
	A auto avaliação das atividades realizadas.
<b><u>A nível de gestão do grupo:</u></b>	Trabalho em grande grupo, principalmente na área criada para esse efeito, nomeadamente no acolhimento, na introdução e conclusão de temas tratados e na orientação de atividades.
	Trabalho em pequeno grupo, especialmente na área das atividades e na divisão de tarefas.
	Utilização de canções aprendizagem de temáticas e desenvolvimento da consciência linguística.
	Em situações de indisciplina ou não desempenho das tarefas conversar com as crianças e fazer com que elas reflitam sobre os seus comportamentos e atitudes.
	Utilização de um discurso claro e adequado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças.
	Fomentar o diálogo / enriquecer o vocabulário / trabalhar de forma monossilábica, dissilábica e polissilábica as palavras novas.
	Estimular a emissão de opiniões e/ou sugestões no grupo.
	Certificar-se da compreensão das crianças através do diálogo;
	Prestar apoio às crianças que demonstrem maiores dificuldades;
	Diversificar as atividades para estimular aprendizagens diferentes e complementares;
	Desenvolver atividades que promovam a autonomia e a criatividade das crianças;
	Proporcionar a exploração de diferentes materiais, incluindo as TIC;
	Integrar as diferentes áreas de conteúdo;
	Transmitir as informações de uma forma gradual;
	Sempre que for pertinente terminar as sessões com uma síntese de memória;

Quadro 3- Estratégias para o ensino aprendizagem da leitura e escrita (adaptado de Educação Infantil, Enciclopédia I Vol. (1997).

No Quadro 3, apresentaram-se, sucintamente, algumas estratégias a utilizar pelo educador no seu trabalho pedagógico. Estas estratégias, nas quais utilização da linguagem verbal e/ou não verbal deve estar presente, são consideradas essenciais no ensino aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar.

De facto, com o objetivo de abordar a leitura a escrita em contexto sala de aula, são diversas as atividades pedagógicas que podem constar do trabalho pedagógico do educador. Fundamentados em alguns autores, como Sulzby e Teale (1996); Mata e Sim-Sim (2008), sintetizamos algumas atividades que nos parecem ser fundamentais, nomeadamente utilizar com frequência (1) o registo escrito em todas as situações comunicacionais, por exemplo registar as vivências que as crianças partilham, visitas de estudo, descrição de imagens, o que se planifica fazer; (2) colocar ao seu dispor programas interativos de escrita; (3) explorar as letras a partir de jogos didáticos manipuláveis e de cadernos que lhes permitam construir palavras por agregação de sílabas; (4) colocar as letras de um abecedário ilustrado no espaço sala de aula; (5) interpretar e explorar imagens e diferentes tipos de texto; (6) incentivar o desenho e a cópia de letras, uma vez que a escrita resulta do desenho das letras e (7) propiciar o contato com símbolos convencionais e não convencionais. Nesta perspetiva de aprendizagem compete ao educador a criação deste clima comunicacional rico, aproveitando o lúdico para estimular o aprendente. Desta forma, sugere-se a criação e alargamento de modelos e situações de comunicação em contextos diferentes, impulsionando o gosto por comunicar e valorizando as tentativas da criança.

Atuar pedagogicamente com as crianças utilizando um determinado procedimento subentende uma antecipada análise dos objetivos que se pretendem atingir com as crianças envolvidas, das situações a encarar, dos recursos e tempo disponíveis, bem como a contemplação de alternativas possíveis. Trata-se pois, de uma ação planeada, baseada num panorama de ações organizadas e antecipadamente exploradas.

Na ação pedagógica em contexto de EPE, o lúdico ocupa uma posição de relevo e merece toda a atenção dos educadores, pois é através dele que se consegue proporcionar experiências de aprendizagem aliciantes para a criança. As atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, são necessárias e úteis para que haja uma aprendizagem que proporcione prazer no ato de aprender. Isso, por sua vez, vai facilitar as práticas pedagógicas em sala de aula, pois a criança irá colaborar e participar nas atividades propostas com mais satisfação.

A este respeito, Vygotsky (2000) manifesta que o jogo infantil se aproxima da arte, uma vez que a criança tem necessidade de criar para si um mundo imaginário para melhor compreendê-lo, atitude que também explica a atividade artística. Provindo a

aprendizagem de uma ação educacional direcionada ao sujeito social e sendo a brincadeira também resultado desta aprendizagem, acreditamos que adotar jogos e brincadeiras como metodologia curricular irá facilitar à criança o desenvolvimento das bases que irão contribuir para o conhecimento da realidade concreta.

Segundo Figueiredo (2004), todo o plano curricular resulta de uma combinação de hipóteses, concetualizações e modelos. No entanto, é importante que o plano prático do currículo constitua também uma alternativa aberta, capaz de gerar projetos curriculares de grupo (PCG) diferentes, flexíveis e apropriados a cada sala da educação pré-escolar e a cada criança, evitando formulações genéricas. Estes devem ser concebidos para responder às exigências das crianças num período evolutivo e de desenvolvimento específico quer no tempo presente, quer no contexto cultural a que pertencem.

Neste sentido, e tendo em vista o apoio à operacionalização das OCEPE, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) que procuraram clarificar a abordagem à literacia em contextos de Educação Pré-Escolar.

À luz do construtivismo, metodologicamente, o educador deve adotar funções de intermediário da aprendizagem, ou seja deve acompanhar e orientar a criança no seu percurso de aprendizagem. Assim, o educador deve conseguir com que as crianças discutam com o restante grupo os conteúdos que estão a ser tratados na sala, estimulando-as a formularem soluções alternativas para as dificuldades encontradas e novas descobertas, pois, como regista Figueiredo (2004), as atitudes, decisões e postura do educador adotadas no ato de ensinar são determinantes para ajudar a criança a participar do seu processo de desenvolvimento.

É importante que o brincar não ocorra simplesmente numa perspetiva de brincar pelo brincar, pois ao brincar a criança manifesta as suas fantasias, desejos e experiências. Neste sentido, brincar é realmente uma das coisas mais importantes na vida da criança, é o espaço favorável ao crescimento da sua auto estima, da sua imaginação, da sua confiança, onde desenvolve o relacionamento interpessoal, onde incrementa o sentido de cooperação, o interesse e a ação. Desta forma o educador deve objetivar o brincar, ou seja, trabalhá-lo na sua essência, clarificando anteriormente os resultados a serem alcançados no processo de ensino aprendizagem.

Reportando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, 1998, Mata e Vasconcelos (2011) sustentam que para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, há que levar em consideração a organização do trabalho educativo, tendo em conta a interação e relacionamento entre as crianças da mesma idade e entre crianças de idades diferentes em situações diferentes e os conhecimentos de qualquer natureza que as crianças já possuem de experiências anteriores; respeitar as especificidades de cada criança; proporcionar aprendizagens significativas, integradoras e desafiantes o mais próximo possível das experiências sociais verdadeiras e colocar-lhes a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Apesar de estas concepções sobre a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e, logicamente, sobre a forma como os ambientes de aprendizagem podem ser preparados no sentido de impulsionar essa apropriação influenciarem as concepções dos educadores no que se refere à forma como as crianças aprendem e à sua própria atuação em todo esse processo (Wang *et al.*, 2008), isso nem sempre acontece. Os educadores têm por vezes concepções diferentes sobre o processo de aprendizagem e sobre o seu papel nesse processo e isso influencia as suas práticas, formais e informais, como veremos no ponto seguinte.

## **2. Das concepções às práticas dos educadores no domínio da literacia**

As concepções que os educadores de infância desenvolvem sobre o desenvolvimento da linguagem escrita são fatores que influenciam (1) quer a forma como atuam, (2) quer o modo como apreendem, realizam e interpretam a informação dos contextos educativos onde incrementam a sua prática e (3) como analisam os documentos curriculares orientadores das suas práticas (Wang, *et al.*, 2008).

Outrora deixava-se um pouco ao critério dos educadores e das entidades formadoras de educadores de infância a opção em considerar a linguagem escrita como uma área de abordagem em contexto de educação de infância (Mata, 1999). Dirigindo-se ao educador e ao desenvolvimento da sua prática pedagógica, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) não estabelecem, como já registámos, conteúdos nem objetivos

específicos; apresentam apenas orientações metodológicas gerais. No entanto, foi por altura da publicação deste documento orientador que se começou a entender e a enaltecer o papel do jardim-de-infância na aquisição da literacia, anunciando-se nele alguma tomada de posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim-de-infância associada a perspetivas holísticas de literacia emergente, a partir das quais o papel dos contextos e ambientes onde as crianças estão inseridas pesam nas suas competências de literacia. Esta orientação surge em oposição a perspetivas tecnicistas, inspiradas nas teorias behavioristas da aprendizagem, as quais, como já vimos, definiam uma prática pedagógica altamente dirigida pelo docente, com atividades pedagógicas inseridas num programa educacional rígido, programado minuciosamente.

Interessa apurar como estas orientações têm sido apropriadas pelos educadores na sua ação pedagógica nas salas de educação pré-escolar, porque é essencial que o educador compreenda como funcionam estes processos de aquisição da leitura e da escrita, de modo a proporcionar à criança momentos de ensino-aprendizagem efetivos e relevantes.

A investigação realizada por McMullen e Alat (2002), no âmbito das conceções e práticas acerca da aprendizagem da linguagem escrita permite concluir que estas se orientam, de uma forma geral, em duas direções, que se prendem com uma perspetiva mais tradicional e uma mais holística. A perspetiva tradicional encara a escrita como um conjunto de habilidades focadas na leitura e escrita convencional, no ensino direto dessas habilidades, ensinadas de forma sequencial. A perspetiva holística, mais atual, parece destacar a importância que adquirem os contextos sociais e culturais de utilização da linguagem escrita para a sua aprendizagem, que deve ocorrer de forma natural e em contexto significativo. De facto, relativamente aos comportamentos dominantes dos educadores, o estudo apontou que quando as suas práticas incidiam na livre escolha da criança e nas atividades lúdicas colocando a ênfase nas atividades de literacia emergente e no desenvolvimento da linguagem, as suas crenças revelaram-se mais fortemente alinhadas com uma filosofia de práticas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (*developmentally appropriate practices*). Por outro lado, os educadores cujas práticas se baseavam em rotinas consistentes, salas de aula organizadas, currículos pré-planeados, e ensino direto do educador, reportavam a crenças mais tradicionais ou academicamente orientadas. Os autores concluíram, ainda,

que os profissionais de educação de infância com nível de formação mais elevado, adotaram mais fortemente crenças de práticas adequadas (*DAP*) do que os seus colegas com menos formação.

De acordo com Spodek e Saracho (1998) e Wang *et al.*, (2008), as experiências pessoais do passado dos docentes, a sua formação e educação formal, bem como o contexto pedagógico em que estão inseridos constituem-se como origem das suas crenças acerca do currículo na educação de infância.

Segundo Wang *et al.*, (2008), entender as crenças e as conceções que os professores e educadores desenvolvem é indispensável porque, desta forma, poderemos perceber melhor a sua intencionalidade, o que os faz atuar de determinada forma. Esta intencionalidade exige-lhe que reflita cuidadosamente sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças.

Cassidy e Lawrence (2000), por seu lado, defendem que a compreensão do trabalho docente incide sobre os saberes da experiência, constituídos num contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites e controlando as possibilidades de atuação do docente. É nesse contexto que o educador constrói os seus esquemas de ação que, embora implícitos, são os responsáveis pela sua prática ou pela forma particular como estabelece, e realiza, a sua rotina de trabalho.

Outro fator que pode influenciar as crenças dos professores é a idade. Cassidy e Lawrence (2000) defendem que, com o aumentar da idade e experiência, as crenças dos professores são formuladas como resultado do seu conhecimento e experiência. Segundo os autores, à medida que os professores adquirem experiências as suas crenças tornam-se mais firmes. Estas crenças ajudam os professores a determinar quais as informações que são pertinentes para a sua autoconstrução de novos conhecimentos.

A este respeito, num estudo sobre a formação de professores e educadores para o ensino da Língua Portuguesa, Sim-Sim (2001) concluiu que os educadores reconheciam a importância do desenvolvimento linguístico e a sua relação com as aprendizagens posteriores, mas, já o conceito de promoção de literacia emergente, abrangendo medidas organizadas e propositadas de ensino aprendizagem em tarefas de leitura e escrita, carecia de alguma consensualidade.

Em conformidade, e apesar da importância da abordagem à linguagem escrita na educação de infância ser, como aqui já o referimos, cada vez mais preconizada e referenciada como um dos elementos chave para o futuro sucesso do desempenho escolar, num trabalho desenvolvido por Santos (2007), com um grupo de educadores de infância da ilha Terceira, verificou-se um desinteresse pela sua implementação.

O estudo de Santos (2007) tinha por objetivo relacionar as práticas pedagógicas dos educadores com a evolução nas conceções sobre a leitura e a escrita na infância. Num universo de 75 educadores de infância pertencentes à rede pública da Ilha Terceira, Açores, uma amostra de 18 foi alvo de uma observação das suas práticas pedagógicas e de uma entrevista que permitisse caracterizar as suas conceções em aspetos considerados chave para uma adequada abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância. Um dos resultados desta investigação aponta para o facto de 50% da amostra estudada revelar um desinteresse por situações que potencializam a leitura e a O facto é que as suas práticas se caracterizavam pela ausência de estratégias direcionadas neste sentido, descurando a organização do ambiente, a planificação de estratégias e atividades a desenvolver junto das crianças ou o aproveitamento de situações imprevistas para a facilitação de experiências significativas de aprendizagem no domínio da abordagem à leitura e à escrita.

Perante os estudos realizados, perfilhamos que o conceito de *prontidão para a leitura*, ou seja que existem competências necessárias à aprendizagem da leitura/escrita, ainda se encontra fortemente enraizado nas práticas educativas de educadores de infância e professores do 1º ciclo (Viana & Teixeira, 2002). Este conceito de prontidão envolve a noção de maturação, de acordo com a qual a criança só pode beneficiar da instrução quando está mentalmente madura.

Segundo Goldenberg (2001), esta visão maturacionista da *prontidão para a leitura (reading readiness)* assumia a existência de um momento específico na infância em que a aprendizagem da leitura deveria ocorrer. Neste quadro concetual, a maturação física e neurológica, por si só, prepara a criança para as tarefas necessárias à aprendizagem formal da leitura e escrita.

Esta perspetiva maturacionista tem sérias implicações nas práticas pedagógicas de alguns educadores, cujo trabalho de exposição às tarefas de leitura e escrita, de

exploração de escrita e de sensibilização para as características fonológicas da linguagem oral, é considerado pouco útil, como apontam as conclusões de Santos (2007), acima referidas.

Relativamente às concepções dos educadores de infância acerca da abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância, Ferreiro (1997) diz-nos que reconhece duas formas distintas de pensar: uma centrada no docente, que define a ordem e a forma segundo a qual se devem introduzir as atividades de leitura e escrita, e outra centrada na criança, nas suas necessidades e interesses, que considera a utilização contextualizada da escrita pela criança como o ponto de partida para as aprendizagens neste domínio.

Particularmente convencidos de que esta segunda perspetiva é aquela que melhor se adequa à forma de apreender e compreender a utilização do sistema de escrita pelas crianças, a autora refere que “as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir proveitosamente para a sua própria alfabetização e para a dos seus colegas, quando a discussão a propósito da representação escrita da linguagem se converte numa prática escolar” (p. 27).

Num estudo realizado sobre literacia emergente, Fernandes (2004) observou durante um ano letivo uma criança de quatro anos e meio. Neste estudo o autor refere que esta já apresentava motivação para atividades de leitura e escrita, de manipulação de material escrito e competências linguísticas. Estas competências, frequentes noutras crianças da mesma faixa etária, são reconhecidas pelos educadores de infância como reveladoras de futuro sucesso na aprendizagem.

Wilcox-Herzog e Ward (2004) referem que é importante ajudar os docentes a compreender as suas intenções, porque esse tipo de entendimento poderá melhorar as suas práticas pedagógicas. Assim, no sentido de apurar a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e, conseqüentemente, a forma como os ambientes de aprendizagem devem ser organizados, as atuais concepções holísticas têm vindo a ser integradas na formação de professores e educadores.

Desta forma, para que os educadores desenvolvam competências que lhes permitam atuar de forma adequada e relevante do ponto de vista pedagógico, configura-se a formação inicial como um espaço imprescindível para o desenvolvimento e melhoria da qualidade dos processos e resultados educativos.

No próximo ponto refletiremos acerca de alguns dos fatores a ter em conta na formação de educadores de infância tendo em vista uma atuação pedagógica que reflita as atuais preocupações e tendências de ensino-aprendizagem da literacia na educação de infância.

### **3. A formação dos educadores de infância para a promoção da literacia**

O processo de formação de professores e educadores é progressivo. Segundo Garcia (1999), podemos identificar três fases durante o decurso formativo: (1) a formação inicial; (2) a formação em contexto de trabalho durante o período de iniciação da profissão e o (3) desenvolvimento profissional. Esta última fase está estreitamente ligada à formação ao longo da vida, que inclui a formação contínua informal ou organizada em cursos formais.

Em relação ao processo de formação inicial dos professores, o autor, afirma ser relevante a definição do perfil do profissional que se quer, fazendo uma distinção entre “formar um professor técnico-especialista que domine a teoria ou formar o professor prático reflexivo, aquele que, por causa do conhecimento da teoria que domina, cria, inventa, investiga, elabora, reflete, reconstrói” (p. 27).

Segundo Santos (2007), no desenvolvimento da formação inicial do formando, “importa que o Estagiário compreenda que (...) será o gestor do currículo, desenvolvendo-o em fases que se efetivam em experiências de aprendizagem significativas e complexas através de atividades de observação, planeamento, ação, avaliação e articulação” (p. 40).

Veiga (1992) afirma que a ação pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (p. 16). Desta forma, ao campo das variadas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos) associa-se a dimensão social. Mergulhado, particularmente nesta dimensão social, o cumprimento das funções de um professor é um desafio implícito e constante para qualquer profissional do ensino. Ensinar é uma tarefa

complexa, quer requer saberes organizados específicos e outros não específicos da realidade em que se insere.

Perante estas perspetivas não se pode negar que, em termos sociais, há cada vez mais a perceção que ser docente é assumir uma profissão delicada e que esta profissão não pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio dos conteúdos curriculares.

Desta feita, ser professor não significa só atuar em contexto escolar ou de sala de aula, exige o alargamento do seu horizonte de intervenção. Em conformidade, Hamze (2004, p. 1) regista que “os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade”.

De acordo com os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, existe um perfil do educador e este perfil insere-se no Perfil Geral dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Assim sendo, é fundamental que o formando tome consciência de que, apesar de não haver um programa específico e descritivo, há uma intencionalidade educativa que visa desenvolver nas crianças competências finais de Educação Pré-Escolar distribuídas pelas diferentes áreas de conteúdo.

No contexto da literacia, Dickinson e Caswell (2007) argumentam que, quando o processo de formação inicial dos formandos se baseia em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode resultar em práticas do professor que desenvolvam uma melhor aprendizagem geral do aluno.

A este propósito, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), afirmam que o período de formação inicial deve motivar os futuros profissionais para o ensino da Língua, pois só desta forma ele poderá “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (p. 35).

De igual modo, a formação inicial é fundamental na constituição do sistema de crenças e valores pedagógicos dos futuros professores e, educadores (Mira Leal 2013). De acordo com a autora, a formação inicial assume

relevância na construção de entendimentos e opiniões pessoais relativamente aos fins e modos educacionais (...); representando um importante eixo de influência sobre as práticas de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem nas escolas, revestindo-se de particular importância no desenvolvimento de atitudes de abertura e colaboração, no aprofundamento de capacidades de partilha, reflexão, pesquisa, observação, investigação, análise, metacognição, adaptação criativa e inovação, (...) no quadro de um paradigma reflexivo de formação.

(Mira Leal 2013, p. 121)

Perante esta argumentação, urge refletirmos sobre a formação inicial que os educadores devem ter em particular para desenvolverem uma compreensão da importância, teorias e metodologias relevantes para a promoção da literacia.

É importante que desde o início da formação inicial os formandos sejam familiarizados com as OCEPE (1997), MAEPE (2010), CREB (2011) e demais documentos de enquadramento curricular da EPE. Como vimos, esses documentos estabelecem a importância do desenvolvimento da linguagem oral e a preparação para a emergência da linguagem escrita e será a partir deles que os formandos irão operacionalizar os trabalhos práticos que serão desenvolvidos ao longo da formação.

Desta forma, achamos por bem dar a conhecer no Quadro 4 o Plano de Estudos dos Cursos de Educação Básica e Mestrado da Universidade dos Açores (UAç), já que estas unidades curriculares sustentam a base de toda a aprendizagem dos formandos que constituem a nossa amostra, e, por sua vez, constituem o seu currículo académico de formação.

Ao nível da formação inicial, o Departamento de Ciências da Educação (DCE) da UAç oferece neste momento o curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB), já em conformidade com o Processo de Bolonha. A LEB habilita profissionalmente para a cooperação em equipas multidisciplinares e em processos de intervenção, em municípios ou outros organismos. Esta licenciatura prepara para o ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre que confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

<b>LEB 1º Ano</b>	<b>LEB 2º Ano</b>	<b>LEB 3º Ano</b>	<b>Mestrado 1º Ano</b>	<b>Mestrado 2º Ano</b>
<b>Bases de Análise Gramatical</b>	<b>Práticas Textuais de Português</b>	<b>Literatura para a Infância</b>	Metodologia do Ensino do Estudo do Meio	Opção II
Números e Cálculo	Corpo Humano e Saúde	Aplicações de Matemática	Metodologia do Ensino da Matemática	Prática Educativa Supervisionada II
Ciências da Terra e da Vida	Linguagem Matemática e Formas de Representação	Oficina de Integração das Expressões	<b>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</b>	Seminário II
Sociedade Território e Ação Humana	Expressões Artísticas II	Opção em Matemática (História do Pensamento Matemático ou Probabilidades e Estatísticas)	Metodologia do Ensino das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora	
Educação-Física e Motora	Opção Em Dimensões Pedagógicas e Sociológicas da Educação	Investigação em Contextos Educativos	Opção em Metodologias do Ensino	
<b>Compreensão em Expressão em Língua Portuguesa</b>	<b>Opção em Literatura e Língua Portuguesa</b>	<b>Didática da Língua Portuguesa</b>	Cidadania e Formação Cívica	
História de Portugal e Património Construído	Opção em Estudo do Meio	Didática da Matemática	Prática Educativa Supervisionada I	
Forma e Espaço	Expressões e Comunicações Multimédia	Didática de Estudo do Meio	Seminário I	
Expressões Artísticas I	Opção em Correntes do Pensamento Educativo	Didática das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora		
Psicologia do Desenvolvimento da Criança	Teoria e Desenvolvimento Curricular	Opção em Iniciação Profissional em Contextos Educativos		
	Análise de Instituições e Situações Educativas			

Quadro 4- Planos de Estudos dos Cursos de Educação Básica e Mestrados da UAç <sup>1</sup>

<sup>1</sup> A informação constante neste quadro foi disponibilizada pelo DCE da UAç em setembro de 2012.

Entre outros cursos de Mestrado, atualmente o DCE oferece o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este curso visa conferir aos estudantes que o frequentam a “titularidade da habilitação profissional para a docência generalista” (Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro). Desta forma, a conclusão do curso promove a qualificação de educadores e professores que exercerão atividades nas escolas, assim como noutras instituições de Educação, em Portugal e restante espaço europeu.

Toda a formação inicial na área da docência, independentemente da especialidade de formação, deve abranger um diversificado leque de disciplinas que permitam ao docente no seu processo de ensino-aprendizagem (1) mobilizar conhecimentos científicos das áreas curriculares, (2) competências pedagógicas-didáticas, avaliativas e (3) atitudes éticas.

Mira Leal (2013) defende que o professor de português é “um profissional, especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística (...), da pragmática (...), da semântica (...), da psicolinguística e da sociolinguística” (p. 118). Para além desta formação linguística, a autora defende uma formação mais abrangente e integradora nomeadamente o conhecimento pedagógico geral e pedagógico do conteúdo (didático) e que estes devem ser “permanentemente revisitados, atualizados e (re) construídos” (p. 119). Com efeito, a partir dos planos de estudos apresentados, podemos verificar que existe uma preocupação em contemplar disciplinas nas áreas curriculares da Língua Portuguesa e da didática da Língua Portuguesa.

A formação em Língua Portuguesa destes formandos distribui-se por diferentes disciplinas, cada qual com diferentes espaços de interesse. Assim, o plano de estudos da UAc engloba, logo no 1.º ano da licenciatura, formação ao nível do conhecimento da língua em duas unidades curriculares, como sejam (1) Bases de Análise Gramatical e (2) Compreensão em Expressão em Língua Portuguesa. Estas disciplinas introduzem conteúdos oferecidos por estudos linguísticos demonstrativos da natureza e dinâmica da língua.

Esses conhecimentos irão ser aprofundados nos dois anos seguintes da licenciatura em unidades curriculares como (3) Práticas Textuais de Português e uma

opção em (4) Literatura e Língua Portuguesa e, no 3.º ano, (5) Literatura para a Infância e (6) Didática da Língua Portuguesa.

Desta forma, o conhecimento e didática da língua operacionalizam-se no contexto de prática pedagógica, nomeadamente Prática Supervisionada I e II. Esta operacionalização deve estar (1) enquadrada pelos documentos orientadores, (2) ter em conta as teorias e metodologias relevantes para a promoção da literacia, especificamente ao nível da linguística, psicologia e didática e (3) deve ser alvo de reflexão e crítica pelos futuros profissionais da Educação.

De acordo com Pires (2003), “esta preparação tem como finalidade a formação de profissionais informados, reflexivos, críticos, interventivos, criativos, investigativos e motivados para o ensino da Língua Portuguesa nos níveis iniciais de escolarização”.

Assim, compreender a complexidade do fenómeno educativo e, no seu cerne, a questão da formação para a promoção da literacia e do desenvolvimento profissional, requer uma abordagem crítico-reflexiva, inclusivé da parte do futuro profissional, o que nos reporta para a importância dos contextos supervisivos pedagógicos de formação inicial como impulsionadores dessa indispensável reflexão

### **3.1- O lugar da supervisão na formação dos educadores de infância**

No âmbito da formação inicial, uma das componentes curriculares que mais atenção nos merece é a prática pedagógica, dado ter por objetivo claro a inserção dos futuros educadores/professores no universo da experiência docente e proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências necessárias a um desempenho adequado e responsável.

A escola é o local onde o professor aprende a ensinar, um processo de produção de competências profissionais que só se podem aprender em contexto de trabalho, isto é, na prática e em contacto com a realidade coincidente com o processo de socialização. Necessariamente, o contexto de estágio é uma parte fundamental na formação do aluno ao nível da iniciação à prática profissional e nesta realidade os supervisores, de escola e

universidade, têm um papel essencial pelas condições, oportunidades e orientação de prática profissional que proporcionam ao formando.

Segundo Moreira (2001), um dos grandes objetivos do estágio deve ser o de formar profissionais autônomos. Para o formando, é determinante, no seu processo de formação, o papel do supervisor, o qual será entendido como o parceiro, e referência, que o vai ajudar a crescer em todas as dimensões de forma a ultrapassar, autonomamente, os obstáculos que lhe possam surgir. Depreendemos, assim, que a condição de prática orientada tem como principal objetivo integrar o futuro professor na profissão, considerando a experimentação e a reflexão como componentes cruciais de auto formação, os quais, quando praticados, contribuem para a autonomia e descoberta de novos potenciais pelo professor.

Por esse motivo, Alarcão e Tavares (1987, p. 34) referem que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”.

As práticas pedagógicas dos formandos podem revelar-se mais ou menos próximas de uma abordagem emergente de literacia e é relevante percebermos a justificação de tal aproximação ou distanciamento.

Corroboramos da opinião de Formosinho (2001), quando assegura que quer a prática pedagógica quer a sua ação supervisiva são componentes fundamentais do processo formativo do futuro docente. Dado que, como realça Mira Leal (2013) a formação inicial se repercute no desenvolvimento do futuro professor, antevemos que, de alguma forma, as práticas dos formandos possam estar relacionadas com a ação dos supervisores durante o processo formativo. Assim, se esta ação for promotora de uma abordagem emergente de literacia, ela poderá repercutir-se na prática pedagógica do formando.

Como já referimos, para além de proporcionar a inserção do formando nos contextos educativos, a formação inicial fornece uma fonte de informação importante para a organização de conceções explícitas ou implícitas de professores e educadores, tal como as suas experiências pessoais e a formação curricular, que promovem o seu crescimento pessoal e profissional.

Ponderando sobre a chamada de atenção de Formosinho (2001), enquanto educadores (profissionais) propendemos a imitar as práticas que presenciemos, não

necessariamente o que nos ensinaram em relação a essas práticas, daí a importância de, durante o processo formativo, integrar um modelo reflexivo de formação, que favoreça o aperfeiçoamento de um pensamento crítico por parte do formando, de modo a que a sua ação seja dirigida por princípios e objetivos e não se resuma à reprodução de práticas observadas ou sugeridas.

A concepção do ensino como prática reflexiva tem vindo a ser cada vez mais adotada, refletir criticamente sobre as práticas do ensino reveste-se hoje em dia de grande importância. Segundo Garcia (1999, p. 59) “A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”.

São diversos os autores (Dewey, 1953; Schön, 2000; Nóvoa 1991; Vieira 1993; Sá-Chaves, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; entre outros) que manifestam uma vincada descrença por abordagens formativas de natureza prescritiva, externas ao professor e ao contexto no qual este se integra. O poder da reflexão sobre a prática é visto por estes autores como promissor de melhores práticas. Contestam, assim, uma visão tecnicista e aplicacionista ligada a uma pedagogia exclusivamente transmissiva, na qual o professor é visto como reprodutor do saber, e defendem modelos de formação centrados na reflexão com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e desenvolver a sua autonomia.

Neste contexto, Schön (2000), apresenta um novo conceito que contrapõe à racionalidade técnica: o conceito da prática reflexiva ou racionalidade reflexiva que se fundamenta no conhecimento prático e na reflexão na ação, ou seja, ao executar a ação, o profissional sabe explicar o que está a fazer (reflexão na ação), mas, sobretudo, sabe responder sobre o motivo que o levou a agir de determinada maneira (reflexão sobre a ação). Nesse sentido, os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas próprias teorias sobre a prática, de refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela.

Nesta esfera da abordagem reflexiva da formação de professores, Zeichner (1993), reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes especialistas no campo da formação de professores, expressa, ainda, que o supervisor deve apoiar os professores a desenvolver estas competências de reflexão, responsabilizando-os, assim, pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Para estes autores práticos reflexivos assume particular relevância a supervisão da prática pedagógica e ambos (Schön e Zeichner) influenciaram o entendimento de Alarcão (1996), segundo a qual o supervisor, como profissional mais experiente, deve facilitar aos futuros docentes o confronto com dificuldades reais do contexto educativo. Desta forma, os formandos têm a oportunidade de exercitar as possíveis soluções para a resolução dos problemas com que se debatem, as quais obrigam à prática de reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, consciencializando-se que a experiência adquirida é aperfeiçoada a partir dos erros cometidos, sobre os quais terão que refletir, e alertando-os da necessidade e valor do espírito de interajuda com vista ao aperfeiçoamento.

Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como “o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Por seu lado, Vieira (1999) define esse processo como “uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 24). Destas definições podemos retirar que o processo superviso se deve empenhar em desenvolver no formando duas vertentes, nomeadamente a pessoal, que lhe irá permitir refletir, questionar e opinar, e a vertente profissional, que irá definir toda a sua atuação com base no seu desenvolvimento pessoal.

A este propósito, Alarcão (1996) refere-se ao processo de supervisão, em si, e ao papel do supervisor, em particular, da seguinte forma:

fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, (...). A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão.

(Alarcão, 1996, p. 5).

De um modo geral, a supervisão pretende apoiar todo o processo de formação e desenvolvimento profissional dos supervisandos. Assim, com vista à melhoria dos processos pedagógicos que ocorrem na escola, ambiciona apoiar (1) o processo de aprendizagem das crianças, principal alvo; (2) o desenvolvimento dos formandos e (3) a colaboração dos educadores cooperantes, como parte integrante do processo de estágio.

Neste sentido, e embora a instituição de formação inicial tenha um papel fundamental no desenvolvimento dos formandos no domínio da preparação científica e pedagógica, os supervisores (designados educadores cooperantes no contexto da educação de infância em Portugal), integrados nos contextos educativos onde exercem funções educativas e onde os estagiários desenvolvem estágio constituem elementos decisivos no processo de formação dos futuros educadores. Assim, as instituições formadoras, para além de orientarem alunos em situação de iniciação à prática profissional, devem apoiar os educadores cooperantes, pois sabemos que as conceções e as práticas destes influenciam claramente a ação e o pensamento dos futuros educadores.

Aludindo a Schön (1983), Alarcão (1996), refere que às práticas dos bons profissionais de ensino está inerente um desempenho quase artístico. Esta competência artística, que Schön designa por *artistry*, possibilita aos professores atuar taticamente em contextos indefinidos, inconstantes e complicados. O conhecimento tático do educador é exteriorizado naturalmente a partir da sua ação, que associada ao conhecimento científico e ao conhecimento técnico que este possui, permite-lhe agir com criatividade e acrescer novas formas de utilizar as competências anteriormente adquiridas, construindo novos saberes que terá oportunidade de aplicar nas suas práticas pedagógicas futuras. Partindo deste pressuposto, é essencial que toda a comunidade escolar interiorize que o processo de formação de educadores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e continuado de aprendizagem e desenvolvimento

Em termos de formação docente, é imperioso compreender que a lógica de ação que suporta a prática dos profissionais de ensino se faz pela lógica da reflexão. Por sua vez, a reflexão vai possibilitar, por um lado, esclarecer a lógica da ação, e, por outro, sustentá-la, quer corrigindo-a, quer complementado-a.

Adotando por base os fundamentos cognitivos da ação, é possível compreender que os processos de auto regulação, que possibilitam ao professor ajustar os seus esquemas aos desafios de uma sala de aula, e que implicitamente originam os seus saberes práticos, só podem ser entendidos se forem explicitados por um processo de metacognição, segundo o qual o pensamento se debruça sobre a ação para descobrir as suas razões. Nesse sentido, Schön (1997) defende que a convergência entre teoria e

prática só é possível se o professor se tornar um investigador da sua prática, na tentativa de a melhorar e corresponder às expectativas que sobre si recaem.

Admitimos, assim, que só uma supervisão que se organize num quadro referencial de teor reflexivo poderá facultar ao futuro educador a capacidade de este lidar com as situações imprevisíveis do seu contexto profissional.

Num estudo recente sobre *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Das concepções às práticas e das práticas às concepções*, Alves (2011) veio reforçar a importância de contextos formativos 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. Os seus resultados apontaram ainda para a influência quer dos supervisores das instituições cooperantes, quer dos próprios contextos de ação onde os formandos iniciaram a sua prática pedagógica para o 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 institucionalizada.

Perante o exposto, consideramos ser na formação inicial que se devem lançar os fundamentos que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais.

Assim, o exercício da supervisão na orientação educativa necessita de privilegiar a promoção da autonomia do formando, futuro professor, e o desenvolvimento profissional de natureza reflexiva e será o papel do supervisor que aspira viabilizar os processos através dos quais se realizam os ciclos reflexivos, fundamentais para os formandos desenvolverem aprendizagens significativas e permanentes.

Estamos convencidos de que em educação só um modelo de formação reflexivo, como modelo de supervisão, que inclua uma incessante prática de questionamento e discussão pode garantir a hipótese de tentar encontrar a melhor solução para cada problema que possa ocorrer na vida profissional do docente. Acima de tudo, importa que, entre supervisor e formando, se estabeleçam relações interpessoais dinamizadoras e facilitadoras que permitam desenvolver aprendizagens sábias e responsáveis.

Alarcão (1996, p. 19) defende que o supervisor “desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem”. A prática pedagógica orientada por um supervisor deve proporcionar ao formando uma dinâmica coerente e relevante de convocação e aperfeiçoamento das competências adquiridas ao longo da sua formação. No entanto, é importante que o supervisor também tenha qualidades que proporcionem ao formando pôr em prática todas as competências, de modo a ser bem sucedido na sua experiência pedagógica com os alunos.

Em suma, “o supervisor deve ser encarado como um amigo crítico” (Smith, 1996 cit. Sá-Chaves, 2003, p.70). Na sua função de mediador, orienta os formandos nas suas reflexões, estimula o diálogo e confronta-os com as suas dificuldades, encaminhando-os, autonomamente, na interpretação das soluções.

Schön (1997) defende a perspetiva de o professor supervisor, na qualidade de orientador, também adotar uma prática reflexiva a fim de criarem oportunidades de reflexão por parte dos estagiários. No entanto, na sequência de um estudo sobre o pensamento dos supervisores pedagógicos da Região Autónoma dos Açores relativamente ao seu papel e ação, Leal (2004) concluiu existir, predominantemente, um estilo de supervisão marcadamente diretivo, com pouco espaço de manobra para a reflexão na e sobre a ação.

A prática reflexiva implica que o professor desenvolva competências, cognitivas e metacognitivas, que lhe permitam criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática e os contextos em que se desenvolve. Essa prática reflexiva tem repercussões no aperfeiçoamento da qualidade da prática pedagógica que desenvolve.

Segundo Alarcão e Tavares (2005), este cenário reflexivo protagonizado por supervisor e formando na envolvência do processo formativo, aponta para num processo muito específico no qual se “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão” (p. 24). No seu cerne, este modelo de supervisão procura que o formando, além da aquisição de conhecimentos, seja capaz de

transformar esses conhecimentos em ação e reflita nessa mesma ação enquanto ela decorre.

Vieira (2006) também destaca os conceitos de processo, reflexão e experimentação intimamente ligados à concepção de uma formação de um professor investigador, que questiona, fundamenta e desenvolve a sua prática e não apenas como um mero reproduzidor de teorias. Sugere ainda que deverá existir uma reflexão conjunta entre supervisor e formando sobre formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão. No seu cenário implica, também, um processo formativo no qual se combina ação, experimentação, reflexão e avaliação sobre a ação.

No quadro de um modelo reflexivo de formação o supervisor socorre-se de estratégias. Na secção seguinte iremos clarificar alguns exemplos de ações que contribuem para a construção de um professor reflexivo, nomeadamente: (1) as perguntas pedagógicas; (2) as narrativas; (3); a análise de casos; (4) o trabalho de projeto; (5) a investigação-ação, (6) a observação de aulas e (7) a autoscopia.

No próximo subponto desta secção daremos particular atenção ao processo de autoscopia, dado tratar-se de uma estratégia que utilizamos na presente investigação por altura da recolha de dados.

### **3.2- Estratégias de supervisão reflexiva**

As estratégias de formação reflexiva são encaradas como a ação para se alcançar os objetivos a que se propõe uma supervisão reflexiva, ou seja, levar os futuros professores a examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática pedagógica. Estas estratégias, resultam num plano de ação que passa por meio de observações e reflexões a fim de solucionar os problemas detetados.

Quando se concentra a atenção em torno de ideias como a formação de um professor reflexivo e a promoção de práticas reflexivas, valoriza-se a importância e o esforço dos professores supervisores em criar as alternativas metodológicas que concretizem o discurso da profissionalização reflexiva. Vieira (1999) defende que,

depois de se definirem objetivos e tópicos de discussão, se deve recorrer a estratégias e atividades diversificadas.

Na formação de professores, as perguntas pedagógicas permitem alargar a reflexão a questões éticas, pessoais e políticas. Smyth (1989) designa como perguntas pedagógicas as questões que conduzem o professor a refletir sobre a sua prática estabelecida, resultando a necessidade de se fundamentar para que aconteça uma mudança. O supervisor deve fazer com que o supervisionado questione a sua prática à medida que é confrontado com as questões que o primeiro lhe coloca no âmbito da ação e pensamento. Desta forma, são as respostas do formando que lhe permitem reorientar a sua prática, melhorando, supostamente, o seu desempenho.

Outra estratégia de formação reflexiva são as narrativas, onde a reflexão se faz a partir do registo escrito. O formando, ao relatar acontecimentos da sua prática pedagógica, tece ilações que podem trazer-lhe benefícios futuros, daí ser fundamental que esses relatos sejam formalizados a partir da escrita. Holly (1991) assegura que as narrativas são uma mais-valia, pois, para além de promoverem a reflexão sobre a ação, poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa.

O registo de acontecimentos reais por meio de narrativas origina um caso que pode, e deve, ser criteriosamente analisado, especialmente se este corresponder a situações problemáticas de sala de aula envolvendo toda a comunidade. Desta forma surge uma nova estratégia de formação reflexiva, a análise de casos, a qual permite a análise, reflexão e discussão detalhada dos casos ocorridos e, ainda, possibilita a partilha de pontos de vista diferentes sobre a mesma situação. O estudo de caso deve ser delineado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar em relação ao que se quer ensinar. Uma vez projetado o estudo de caso, parte-se para a ação propriamente dita, que é assinalar os fatos ou problemas a serem solucionados, posteriormente promove-se uma reflexão partilhada assentando em teorias que sirvam de suporte ao caso em estudo e permitam conceber soluções para a resolução do problema.

Relativamente ao trabalho de projeto, é uma metodologia de formação que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo e que permite a outros subgrupos se envolverem no projeto e nos momentos de pesquisa e reflexão sobre a ação. Esta tarefa compreende uma permuta motivada de saberes entre supervisor

e supervisionado. De acordo com Dewey (1968), o trabalho de projeto impõe uma observação objetiva, um conhecimento de experiências anteriores, a escuta de conselhos mais experientes e a avaliação das observações e reminiscências anteriores.

A estratégia mais comum é, de facto, a observação. Esta estratégia tem como objetivo ajudar o formando a compreender os princípios e processos instrutivos referentes à sua prática. A partir da observação o formando obtém um *feedback* que lhe permite desenvolver uma atitude investigativa e, conseqüentemente, refletir criticamente sobre a sua ação educativa, melhorando o seu desempenho profissional. No entanto, é importante que esta reflexão se faça considerando todo o contexto em que a prática se insere e não apenas uma situação isolada de ocorrência.

As técnicas de observação de aulas revelam-se de extrema importância, tanto para o supervisionado como para o supervisor, pois tais observações são pré-requisitos para encetar trabalhos de projeto e/ou de investigação-ação

Uma estratégia que pode ser levada a cabo pelo próprio supervisionado, abrindo caminho à autoformação, é a investigação-ação. Esta metodologia é caracterizada por uma constante dinâmica entre teoria e prática, na qual o futuro educador intervém no próprio terreno de pesquisa, analisando as conseqüências da sua ação e produzindo efeitos na sua prática. Segundo Nunan (1989), é o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão. Esta reflexão é levada a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases: planejar, agir, observar e refletir. Oferece também vantagens ao permitir ao futuro professor a reconstrução do saber anterior, o questionamento e a reflexão articulada sobre a prática.

Outra das estratégias formativas resulta do recurso à vídeogravação das aulas e posterior análise. Neste sentido, a autoscopia emerge como uma estratégia de reflexão e consciencialização com muito potencial na supervisão da prática pedagógica.

Passaremos de seguida a uma breve contextualização que permita fundamentar o advento desta técnica reflexiva denominada de autoscopia, pois não podemos pensar no contexto educacional, ou seja educação e formação de professores, fora da realidade das inovações tecnológicas acontecidas nos últimos anos, as quais revolucionaram profundamente a nossa vida quotidiana.

### 3.2.1- A autoscopia como procedimento de formação

É incontestável que a tecnologia desempenha, hoje, um papel cada vez mais relevante e indispensável nas nossas vidas. Temos, assim, de reconhecer a sua relevância na educação e na formação de docentes, dado o contributo que esta permite ao nível da inovação de estratégias, meios e novos recursos.

Mais precisamente em 1956, apareceu o videogravador, aparelho que alia, em simultâneo, a imagem e o som e que permite, *a posteriori*, ser visualizado e ouvido num monitor ou televisor. Este equipamento, de início pesado e grande, é presentemente portátil e pode ser utilizado em espaços interiores e exteriores. Nos tempos que correm tornou-se indispensável o uso deste equipamento, cuja presença, apesar das diferentes funções, vai das salas de espetáculo, às salas de formação de professores.

Por norma, a formação dos futuros docentes utiliza a técnica da simulação de aulas pelo estagiário, às quais assistem colegas formandos e o professor supervisor. A avaliação final da intervenção do formando assenta, desta forma, na memória e no *flashback* dos participantes. É um procedimento avaliativo difícil de concretizar quer para o supervisor, quer para o próprio formando, pela impossibilidade de rever as situações em análise.

Faz todo o sentido adotar estratégias inovadoras, desde que se julguem como auxiliadoras do processo de formação. A este respeito Silva (2001) menciona que “a prática e as investigações mostram que as tecnologias são parte de um vasto pacote de mudança, asseguram apenas uma parte do processo. (...) se [a escola] não se reestruturar face às implicações das tecnologias e não possuir professores competentes, não existe tecnologia alguma que resolva os problemas” (p. 842). Podemos deduzir, que o vídeo, como inovação tecnológica, permitiu modificar os sistemas de ensino e de formação profissional, porquanto veio auxiliar a auto e hetero observação de todo o processo formativo, permitindo um melhor e mais significativo desenvolvimento de cada formando. Na medida em que vai permitir o questionamento, a reflexão e o aperfeiçoar das práticas educativas, é incontestável a utilidade do registo vídeo como instrumento na tarefa da supervisão e orientação dos estagiários.

Invocando o poder da reflexão nos contextos de formação inicial, Cró (1998, p. 76) acrescenta que, “o professor deveria ter o hábito de refletir sobre a sua ação”. A autora acrescenta, ainda, que o docente, não somente, deve refletir sobre a sua prática mas “(...) a partir da prática: a sua, a dos outros e as que são descritas nos livros”.

Segundo Sadalla e Larocca, (2004) “a palavra *autoscopia* é composta pelos termos *auto* e *scopia*. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego *skoppós* e latim *scopu*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A ideia de autoscopia diz respeito (...) a uma ação de objetivar-se, na qual o *eu* se analisa em torno de uma finalidade” (p. 421). Desta forma, a técnica de autoscopia consiste, num processo a partir do qual o sujeito se autoanalisa ao rever-se na ação, com a finalidade de tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos na tentativa de se aceitar e melhorar.

Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) referem-se ao processo de autoscopia, mais especificamente, como sendo um procedimento que consiste “filmar em vídeo ações físicas ou relacionais e posterior revisão, a fim de o analisar” (p. 5). O que nos leva a considerar, no âmbito da formação docente, que as anotações de vídeo podem constituir-se como uma mais-valia para apoiar a reflexão e a prática pedagógica do professor. Estes registos filmados tornam-se documentos de suporte e de autoanálise ao permitir a sua visualização e verificação de atitudes, servem, ainda, para examinar e comparar mudanças em matéria de desenvolvimento ao longo do tempo.

Uma das vantagens no uso da técnica da autoscopia refere-se ao fato de a gravação em vídeo poder reconstituir o passado e repô-lo no presente “como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma com a sua própria enunciação” (Machado, 1988, p. 67). Esta forma de registo, que conserva uma imagem do passado para ser analisada no presente permite a comparação de comportamentos distantes no tempo e assim, medir os progressos efetuados pelo formando. Concluímos, assim, que a utilização da autoscopia, neste contexto de formação, vai permitir, para além da autoanálise, a identificação de estratégias de ensino a adquirir ou a melhorar na prática pedagógica dos docentes.

A autoscopia serve-se do recurso de vídeogravação de uma prática, perspetivando a análise e autoavaliação dessa prática por todos os intervenientes no processo. O estudo da vídeogravação pretende capturar as ações do ator, ou atores, a

encenação e o enredo que combinam uma determinada situação. À *posteriori*, as filmagens resultantes da ação são submetidas a sessões de análise, durante o decorrer das quais os formandos iniciam o processo de reflexão a partir das suas verbalizações. Segundo Larin (1994, p.8), “a força do vídeo reside na oportunidade de permitir ao utilizador constatar, por si próprio, a diferença entre o desempenho desejável e o desempenho obtido”, ou seja, a autoscopia permite a autoanálise. Na linha de pensamento do autor, a ideia base da autoscopia é colocar o formando, mediante a observação global do seu desempenho, em autoformação a partir de uma atitude de auto-observação e posterior autocrítica.

Num estudo realizado por Simão em 2001, pretendeu-se registar em vídeo algumas aulas e pedir aos respetivos professores que as comentassem, refletindo sobre as suas práticas letivas. Nesse estudo, a autora concluiu, por um lado, que a utilização do vídeo “ possibilitou múltiplos olhares e a aproximação / distanciação o que favoreceu a estimulação de uma atitude reflexiva, ativa e construtiva” (p. 457), por outro lado ajudou “os professores a tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam e a compreenderem os seus efeitos” (p. 457).

Neste sentido, na área da Educação, a autoscopia tem por finalidades treinar competências na área da preparação e análise de sessões de formação; desenvolver capacidades de crítica, de síntese e de trabalho de grupo e diagnosticar comportamentos pedagógicos a melhorar. Alguns estudiosos da formação de professores fazem uso desta técnica, nomeadamente Nautre (1989) valeu-se da técnica de autoscopia em cursos de formação de professores ambicionando proporcionar aos formandos uma reflexão sobre as práticas e uma visualização do comportamento em situação de estágio. A autora tinha por finalidade visualizar as perspetivas de crescimento do estagiário, possibilitando o aumento da sua perspicácia e a objetividade da sua análise.

De acordo com Linard (1980), a técnica da autoscopia implica a coresponsabilização do formando no seu próprio processo de progressão, autonomia e capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, pois o formando ao observar-se em ação tem acesso de novo à imagem, ao som e à informação, perfeccionando as causas e os efeitos da sua ação e possibilitando uma modificação dessa ação. Esta técnica, graças à visualização dos registos, à atividade de observação e autocorreção, pode constituir-se como um componente enérgico na evolução do estagiário em formação, o qual aprende

a se analisar e a se modificar diante de uma situação, sempre na busca do aperfeiçoamento das práticas.

Bourron, Chaduc e Chauvin (1998), acrescentam que “todo o processo só faz sentido quando integrado no seio de práticas profissionais, depois de recolhidas as expectativas dos estagiários em formação, bem como da entidade formadora” (p.11). Os autores sublinham, ainda, que a autoscopia “ajuda o participante a ter um olhar lúcido sobre o seu comportamento, a descobrir as suas fragilidades e pistas para possíveis progressos “ (p.44).

Também o Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF), responsável pela formação contínua de formadores, visando promover a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, transferíveis para a sua prática como formadores, enaltece este processo de autoscopia pois argumenta que esta permite desenvolver capacidades de auto-observação e autocrítica, diagnosticando comportamentos pedagógicos a melhorar na ação de cada um. Assim, esta divisão de estudos define autoscopia como “o processo de autoanálise que permite que permite ao indivíduo rever-se na ação e conhecer-se melhor, tomando consciência dos seus pontos fortes e fracos, a fim de aceitar e melhorar” (p.8).

Segundo o CNFF (1993), o esquema da autoscopia assenta de uma forma global, nas seguintes fases: (1) preparação; (2) desenvolvimento; (3) o visionamento; (4); análise e (5) síntese.

Na fase de preparação, depois de esclarecidos os objetivos e o processo da autoscopia, os participantes preparam as suas sessões, tendo em conta um conjunto de aspetos importantes, como sejam, a temática a abordar, as características ou especificidades dos alunos e a planificação do bloco de aula, onde devem constar os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos a utilizar.

Na fase de desenvolvimento, são gravadas as sessões de todos os participantes, para serem depois analisadas uma a uma, a partir do visionamento de cada sessão. Esta será para o formando a fase da ação em si, pois por esta altura estará a desempenhar, no presente, as funções pedagógico-didáticas.

Na fase de visionamento, cada formando assiste ao registo da sua sessão. É neste momento que o formando é confrontado com a sua própria imagem. A ação passada

transfere-se para o presente, oferecendo-lhe a oportunidade de rever os seus comportamentos e registar os aspetos mais e menos positivos.

Depois de se definirem os critérios a analisar, passa-se à fase de análise, a qual, na prática, corresponde à autocrítica da sessão gravada após o visionamento.

A fase de síntese acontece no final do processo de autoscopia. Nesta fase é fundamental que os formandos identifiquem os momentos melhores e piores relativos ao seu desempenho, assinalando determinados aspetos a melhorar na sua ação pedagógica.

O procedimento de autoscopia é encontrado em estudos como os de Linard (1975), Nautre (1989), Rosado (1990; 1993, Ferrés (1996), Laycok e Bunnag (1991) e Rixh e Hannafin (2009), que detalharam a função de avaliação de si mesmo que a vídeogravação permite através da confrontação da imagem de si na tela.

Particularmente no que se refere ao estudo de Laycock e Bunnag (1991), os autores, porque consideram que o vídeo é um meio útil de fornecer feedback aos futuros professores em situações de formação, publicaram um artigo no qual analisam o papel do vídeo no contexto do feedback e delinearam a sua utilização no programa com salas de aula reais do ensino regular, neste processo de análise constituíram guias de análise que serviriam de suporte no processo reflexivo. Relativamente às conclusões do seu estudo concluíram que, (1) o uso destes tipos de guias de visualização ajudou os participantes a perceberem com mais precisão o que aconteceu nas suas aulas; (2) os dados fornecidos pelos guias, muitas vezes possibilitou aos participantes fazer as avaliações e sugestões de como mudar os procedimentos envolvidos no ensino – aprendizagem; (3) que os supervisores precisam acompanhar todo processo para garantir que a conclusão é realista, e as reflexões e sugestões que surgem estão de acordo com dados que os guias fornecem e, por fim (4) que é a interpretação dos participantes sobre os dados dos guias que fornecem, em conjunto com as suas reflexões, que vai determinar se a sua autoconsciência está a crescer e se os formandos estão iniciando o estágio desejado de desenvolvimento pessoal.

Num outro estudo, nomeadamente o de Rixh e Hannafin (2009), ilustram-se casos de práticas em sala de aula, nas quais são utilizadas ferramentas de anotação de vídeo com o propósito de revisar as práticas de ensino numa atitude de auto reflexão.

Tais ferramentas têm por objetivo servir de suporte ao processo de auto análise usando evidências verificáveis, bem como analisar as mudanças no desenvolvimento ao longo do tempo. No entender dos autores as ferramentas de anotação de vídeo oferecem um grande potencial de apoio à reflexão e análise. Na sua publicação propõem-se comparar e contrastar emergentes ferramentas de anotação de vídeo e descrever as suas aplicações para apoiar e potencialmente transformar a reflexão docente.

De um modo geral, com o procedimento autoscópico pretende-se refletir, presenciar metodologias e exemplos de práticas, auxiliando assim o desenvolvimento pessoal de cada um e a perceção de situações de comunicação. Deste modo, os locais mais indicados onde se poderá recorrer à autoscopia serão os de formação, quer inicial, quer contínua dos professores. No entanto, como todo o procedimento, apresenta vantagens, mas também algumas desvantagens.

Relativamente às vantagens, a gravação em vídeo é uma forma de registo da imagem que preserva algo que já é passado, desta forma a vídeogravação pode restabelecer o presente “como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma com a sua própria enunciação” (Machado, 1988, p. 67).

Num estudo de Linard (1974) que pretendia estudar os efeitos do *feedback* pelo vídeo sobre o processo ensino-aprendizagem em salas de aula, inferiu-se que o regresso das informações, é importante porque, além de permitir aos professores abrangidos conhecer os efeitos resultantes da sua atuação, e assim repará-los e corrigi-los, permite, perante os companheiros envolvidos, lidar com diferenças de atitudes, de normas e de motivações, aumentando o seu manancial de conhecimentos. No entanto, no seguimento da sua preocupação com os efeitos do feedback, realizou mais tarde um outro estudo (Prax & Linard, 1975), onde investigaram a relação entre as características de personalidade dos sujeitos envolvidos e a autoscopia. Concluíram que, tendo em conta a variante personalidade, o indivíduo adotava diferentes atitudes, inclusive reagia de forma diferente, com ansiedade ou não, no momento de rever a sua ação a partir da vídeo gravação. Assim, é esperado que durante o procedimento autoscópico, possam surgir diversas reações, como sejam: atitudes de rejeição, recusa em se rever; atitudes depressivas; atitudes agressivas; atrasos; ausências, entre outras exteriorizações cautelares por parte do sujeito. Perante estas conclusões, não se pode assegurar que a câmara de vídeo, presente durante as gravações, se revele como um elemento neutro,

antes pelo contrário, há a possibilidade de esta poder gerar mudanças no ambiente que se pretende pesquisar.

Nautre (1989) encontrou outros problemas ou riscos na utilização da técnica, que devem ser observados para que se possam evitar, nomeadamente: (1) a *análise superficial*, ou seja, o formando pode fazer uma análise pouco profunda, não se fixando nos momentos mais críticos, o que não vai possibilitar um debate destes aspetos, a não ser de modo superficial; (2) a *ferramenta falha*, ou seja, o indivíduo pode fazer uma análise desenvolvida sobre ferramentas conceituais tão complexas que necessitam de ser explicadas, por si, ou pelo docente que o acompanha e, por fim, aponta (3) o risco do *ponto de vista negativo*, quando o formando denuncia necessidade de ser auxiliado pelo professor supervisor a revelar e a reforçar os pontos positivos de sua postura, atitudes, pensamentos, para que também estes possam ser considerados.

Em síntese, ficamos convictos da mais-valia que a técnica de autoscopia traz aos contextos reflexivos de formação inicial e contínua, no entanto apercebemo-nos que por mais aperfeiçoada que seja esta técnica, nunca será satisfatória se não juntarmos as qualidades profissionais e humanas dos responsáveis. Tendo em conta esta particularidade, Linard (1974) aconselhou que o processo autoscópico seja usado em formandos responsáveis, com abertura à prática da autoscopia, conscientes dos objetivos que esta prática pode promover e, acima de tudo, se mostrem conhecedores dos seus problemas, investindo na mudança.

## Síntese

Assumimos que a EPE é imprescindível para desenvolver os potenciais cognitivos da criança e, por isso, deva apoiar as crianças nas suas carências emocionais, sociais, afetivas e físicas e que as ações desenvolvidas nesse espaço educativo estejam direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da autonomia.

À frequência deste nível de educação é reconhecida, assim, uma grande importância, na medida em que vai permitir à criança atingir as competências básicas necessárias ao seu ingresso no 1.º Ciclo, ao vivenciar outras experiências e exercitar as suas competências psicomotoras, com vista ao sucesso escolar. No entanto, é preciso criar nesse espaço uma atmosfera incitadora e desafiante na qual a criança, entre as aptidões reconhecidas e desenvolvidas, possa também acrescentar ao seu universo cultural o contato com a leitura e a escrita, reconhecendo a sua função comunicativa. Da mesma forma, é preciso que o educador domine conhecimentos específicos referentes à construção da escrita e leitura pela criança nesta faixa etária, a fim de que possa efetivamente auxiliá-la neste processo de desenvolvimento.

Neste capítulo relacionamos as estratégias de promoção da literacia emergente com os dispositivos curriculares da Educação Pré-escolar, o contexto social da criança e o contexto pedagógico específico das salas de educação infantil em que esta ação educativa se desenvolve.

Enunciamos alguns percursos pedagógicos desejáveis no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em idade pré-escolar e a possível relação entre estes e a evolução das conceções dos educadores de infância sobre a forma como as crianças constroem a linguagem escrita e como deve ser feita a abordagem à leitura e escrita no jardim-de-infância.

Refletimos sobre a formação inicial dos formandos, futuros docentes, concluindo, à luz de várias teorias, que todo o processo supervisivo é fundamental para o desenvolvimento de um professor prático-reflexivo.

No contexto da formação inicial e supervisão pedagógica, descrevemos algumas estratégias supervisivas relevantes, aprofundando a autoscopia como uma estratégia de consciencialização da prática letiva dos formandos, que promove e auxilia, a partir da imagem, a sua reflexão sobre as práticas.

## **CAPÍTULO 3**

# **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

## Introdução

Neste capítulo apresentamos a metodologia de investigação usada para desenvolver o presente trabalho e a fundamentação da sua seleção. De acordo com Bell (1997), “esta secção procura explicar como a problemática foi investigada e a razão porque determinados métodos e técnicas foram utilizados” (p. 191).

Desta forma, (1) descrevem-se os objetivos e questões e (2) método da investigação; (3), apresenta-se o modelo de análise; (4) caracterizam-se os sujeitos envolvidos no estudo; (5) os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados; (6) os procedimentos de análise e, por fim (7) abordam-se as questões éticas da investigação.

Segundo Polit e Hungler (1995, p. 109), a metodologia estrutura o plano geral do investigador para obtenção de respostas a indagações de investigação, devendo-se delinear estratégias com vista a obter informações precisas, objetivas e passíveis de serem investigadas. Num trabalho de investigação, a metodologia refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas que conduzem à elaboração de todo o processo de investigação científica, permitindo reunir e analisar os dados de uma forma objetiva, sistemática e fiável. Constitui-se, assim, como o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objetivos da investigação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a metodologia consiste no “prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise” (p. 155). Estruturalmente é, assim, formada por um agregado de procedimentos metódicos e concebíveis os quais possibilitam rentabilizar recursos humanos e materiais, oferecendo, em simultâneo, o rumo necessário para percorrer e conseguir alcançar os objetivos pretendidos. De acordo com os autores, constitui uma fase fundamental no projeto de investigação pois permite ao investigador individualizar todo o seu estudo, respondendo “às três perguntas seguintes: observar o quê?, em quem?, como?” (1998, p. 155).

## 1- Objetivos e questões da Investigação

Assumiram-se como estímulos para a realização desta investigação o interesse e preocupação pelo processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças que frequentam a educação pré-escolar, a forma como os formandos equacionam os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos adquiridos na formação inicial com as suas práticas durante o período de estágio e o interesse em conhecer os processos de reflexão mobilizados pelos estagiários para a estimulação do seu desenvolvimento profissional.

O presente estudo pretende analisar as representações de futuros educadores sobre teorias de aprendizagem de leitura e escrita, orientações curriculares e práticas, discutindo a relevância do desenvolvimento de estratégias formativas de natureza reflexiva para a consciencialização sobre as práticas utilizadas e sua eventual transformação.

Tendo o problema inicial a importante função de focalizar a atenção do investigador no fenómeno em análise, desempenhando o papel de orientador do estudo em questão, propusemo-nos, desde o início, explorar os conhecimentos, crenças e atividades na área da literacia emergente de um conjunto de estudantes em contexto de estágio.

Pretendíamos, assim, analisar e caracterizar como estes formandos planeavam os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, como organizavam e executavam a sua prática educativa, que estratégias desenvolviam para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como analisar o seu processo de reflexão em relação aos métodos de ensino e aprendizagem utilizados na sua prática pedagógica.

Tal pretensão traduziu-se nos seguintes objetivos gerais do estudo:

- Analisar as representações dos estagiários sobre as estratégias e práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação pré-escolar.
- Analisar o modo como os estagiários refletem sobre estas estratégias e práticas.
- Discutir as implicações dos resultados apurados para a supervisão dos futuros educadores neste domínio.

Para conduzir a investigação, elaborámos um conjunto de objetivos específicos enumerados no Quadro 5.

Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998), atesta que, depois de definido o problema da investigação, o investigador deverá definir em seguida as questões de investigação. Desta forma, para desenvolvermos e concretizarmos os objetivos do estudo, delineamos cinco questões de investigação e estabelecemos, de acordo com o Quadro 5, a seguinte relação entre elas e os primeiros dois objetivos do estudo:

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões da investigação
<b>1.º Analisar as representações dos estagiários sobre as estratégias e práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação pré-escolar.</b>	<p>1.º Entender como os formandos equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar.</p> <p>2.º Perceber a justificação das suas opções pedagógicas em termos de intervenção.</p> <p>3.º Perceber as suas representações relativamente à formação obtida.</p> <p>4.º Perceber as suas representações sobre as necessidades de formação.</p> <p>5.º Conhecer as dificuldades sentidas pelo formando.</p>	<p>A - Quais as representações dos formandos relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar?</p> <p>B - Quais as representações dos formandos relativamente à formação que tiveram no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da formação?</p> <p>C- Quais as atividades e os recursos privilegiados pelos formandos na abordagem da leitura e da escrita?</p>
<b>2.º Analisar o modo como os estagiários refletem sobre estas estratégias e práticas.</b>	<p>6.º Descrever o funcionamento das sessões de trabalho.</p> <p>7.º Conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas.</p> <p>8.º Conhecer a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.</p>	<p>D- Como justificam os formandos as suas práticas de abordagem à leitura e à escrita?</p> <p>E- Como combinam, os formandos, a ação e a reflexão sobre a ação, no que respeita, em particular, à abordagem à leitura e à escrita?</p>

Quadro 5- Relação entre os objetivos e as questões da investigação.

Relativamente ao terceiro, e último, objetivo da investigação: 3.º) **discutir as implicações dos resultados apurados para a supervisão dos futuros educadores neste domínio**, remeteremos esta discussão para a fase de conclusões do estudo.

Depois de definidos os objetivos e as questões da investigação, focamo-nos no tipo de abordagem que melhor se adaptaria ao estudo para efetivar a recolha de dados.

## **2- Método da Investigação**

A opção pelo método para a recolha de dados faz parte integrante de um trabalho de investigação. Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que o método escolhido pelo investigador irá formalizar particularmente o seu procedimento e que os diferentes métodos são percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.

Desta forma, num processo de investigação é necessário assinalarmos o tipo de abordagem que queremos fazer ao real, podendo fazê-lo “do particular para o geral (indutivo), que parte da observação do terreno e pode abrir-se a pistas de investigação muito originais, ou do geral para o particular (dedutivo), que é uma elaboração fechada, construída a partir de resultados de investigações anteriores” (Ruquoy, 1997, p. 97). Neste estudo optámos pela abordagem indutiva referida pela autora, de natureza qualitativa, por considerarmos que nos poderia dar informações mais significativas sobre as questões iniciais. Constatamos, ainda, que no campo das Ciências da Educação, no qual se inscreve a formação de professores, se realizam cada vez mais estudos qualitativos onde se dá ênfase à descrição dos acontecimentos, em detrimento da sua quantificação.

À semelhança de Pacheco (1993), também consideramos que esta pesquisa se caracteriza “por uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a investigação” (p. 10).

Destacando que a investigação qualitativa é descritiva, devendo ser rigorosa e resultar direta e impreterivelmente dos dados recolhidos, Carmo e Ferreira (1998) referem, relativamente ao procedimento dos pesquisadores, que “os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos” (p. 80).

No Quadro que se segue apresentamos, de forma sintética, as características dos métodos qualitativos usados em investigação:

<b>Método Qualitativo</b>
Fenomenológico, porque compreende a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua.
Observação naturalista e sem controlo.
Subjetivo.
Próximo dos dados, numa perspetiva indutiva.
Fundamento na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo, indutivo.
Orientado para o processo.
Válido: dados <i>reais, ricos e profundos</i> .
Não generalizável: estudos de casos isolados.
Holístico.
Assume uma realidade dinâmica.

Quadro 6 – Características dos Métodos Qualitativos

Fonte: Adaptado de Carmo e Ferreira (1998, p.177)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o investigador, na qualidade de observador do que quer investigar, é o principal elemento de recolha de dados, privilegiando o teor do material recolhido como fonte direta dos dados. De um modo geral, privilegiam-se neste tipo de investigação as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação dos sujeitos, entrevistas, notas de campo, consulta de registos biográficos, consulta de documentos históricos e jornalísticos.

É encarada como descritiva, pois os dados recolhidos apresentam-se geralmente em formato de texto (texto das entrevistas, fotografias, gravações, documentos pessoais,...), sem apresentação numérica, quantificada. Os investigadores qualitativos entendem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, devendo o investigador qualitativo preocupar-se mais com o processo do que com os resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Desta forma incide mais na descrição e análise das ações, interações e discursos dos sujeitos (processos) do que nos produtos (resultados).

Este estudo possibilitou identificar alguns elementos comuns de que falam Bogdan e Biklen (1994). Um desses elementos é o foco nos contextos naturais como

fontes diretas, daí termos o suporte de técnicas de recolha de dados descritivas, próprias da investigação qualitativa, nomeadamente, as entrevistas e a análise de documentos.

Embora não tivesse ocorrido em tempo real, a observação, própria da investigação qualitativa, também foi aqui contemplada a partir de filmagens. Fizemo-lo com o objetivo de compreender melhor a realidade estudada, e como o objeto de estudo está relacionado com a compreensão do comportamento e práticas do ser humano, realizámos uma investigação empírica, que, de acordo com Hill e Hill (2009) “é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas” (p. 19).

Trata-se, então, de um estudo empírico, interpretativo e, essencialmente, exploratório e descritivo. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 83), “após a conclusão do estudo efetua-se a narração dos fatos, tal como se observaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado”.

Segundo Erickson (1986), a investigação interpretativa engloba diversas abordagens, sendo os estudos de casos uma dessas abordagens. Assim, através da metodologia de pesquisa qualitativa, de carácter naturalista, que visa a obtenção de dados descritivos mediante um contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo, desenvolvemos uma investigação particularística com dois estudos de caso. Incidindo sobre um contexto mais específico, nomeadamente as atividades exclusivas de abordagem à leitura e à escrita realizadas durante o estágio destes estudantes, esta investigação particularística procurou descobrir o que há de mais fundamental e profundo no nosso estudo, pois permitiu-nos acompanhar todo o processo de preparação, atuação e reflexão dessas atividades.

Na próxima secção apresentaremos o modelo de análise (Anexo 1), a partir do qual procuramos operacionalizar os conceitos presentes nas questões de pesquisa. Explicaremos toda a sua estruturação a partir dos três grandes conceitos de fundo deste estudo (1) aprendizagem da leitura e da escrita; (2) formação e (3) reflexão.

### 3. Modelo de Análise

A fase de construção do modelo de análise (Anexo 1) constituiu a charneira entre a problemática assente e o trabalho que iria ser realizado no campo de análise. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 155) o modelo de análise “é composto por conceitos e hipóteses estritamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente”, que nos permitirá orientar o trabalho de recolha e análise de dados. Neste estudo o modelo de análise não integra as hipóteses previstas por estes autores, no entanto, foi construído com o objetivo de precisar as relações entre os conceitos, as suas dimensões, categorias e subcategorias.

Este modelo permitiu criar os instrumentos de observação capazes de fornecer as informações adequadas para responder às questões de investigação, como sejam os guias de preparação da aula, guiões de entrevista e as grelhas síntese de reflexão.

Conceito	Dimensão	Categorias	Subcategorias
Aprendizagem da leitura e da escrita	Representações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar	Relevância	Suporte de aprendizagens posteriores
		Metodologia	Desenvolvimento de competências comunicacionais
			Papel dos intervenientes
		Competências	Procedimentos
			Representações sobre as competências que devem ser privilegiadas
	Atividades	Representações sobre as atividades que devem ser privilegiadas	
	Práticas	Domínios	Consciência fonológica
			Reconhecimento e escrita de palavras
			Compreensão dos discursos orais e interação verbal
		Conteúdos	Linguagem oral
			Linguagem escrita
		Organização do grupo	Modalidades
		Recursos	Critérios
			Materiais pedagógicos utilizados
Avaliação	Objeto (s)		
	Estratégia (s)		

Quadro 7- 1.º Conceito do Modelo de Análise: Aprendizagem da leitura e da escrita.

O modelo de análise divide-se em três grandes conceitos de fundo deste estudo, a saber:

- A) Aprendizagem da leitura e da escrita.
- B) Formação.
- C) Reflexão.

O Quadro 7 apresenta o 1º conceito, que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, as suas dimensões, categorias e subcategorias.

No que respeita a este conceito, pretendemos obter informações que se relacionassem com as representações dos formandos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na EPE e as suas práticas.

Foi a partir de entrevistas que obtivemos informações que descrevessem estas representações. Assim, com o objetivo de entender como estes equacionam a sua intervenção pedagógica neste domínio de aprendizagem, foram delineadas algumas questões que nos permitissem apurar qual a relevância, para os inquiridos, da aprendizagem da leitura e da escrita em contexto da EPE. Neste momento interessava saber, sobretudo, se aqueles valorizavam esta aprendizagem como suporte de aprendizagens posteriores ou como oportunidade de desenvolvimento das competências comunicacionais da criança.

A fim de perceber a justificação das opções pedagógicas dos formandos em termos de intervenção, pretendeu-se indagar os formandos sobre o papel dos intervenientes no processo (educador / papel da família / papel da criança) e os procedimentos metodológicos por eles considerados adequados em termos de abordagem à leitura e à escrita, nomeadamente, a nível da organização do ambiente educativo e dos procedimentos, bem como recolher informações sobre as suas representações relativamente às competências, atividades e domínios que devem ser privilegiadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

No que se refere à investigação particularista dos estudos de caso, foi a partir da análise de sequências didáticas, comentários pré e pós visionamento e as videograções de sessões de aula que, pretendemos obter informações relativas a (1) conteúdos abordados no âmbito da linguagem oral e escrita; (2) organização do grupo, quais as modalidades utilizadas e critérios a ter em conta; (4) recursos materiais pedagógicos utilizados e (5) estratégias e objeto de avaliação. No entanto, todos os participantes do estudo foram consultados sobre estes aspetos da prática pedagógica.

O Quadro 8 apresenta o 2.º conceito que se refere à formação:

Conceito	Dimensão	Categoria	Subcategoria
<b>Formação</b>	Representações sobre a formação obtida	Ao nível do desenvolvimento de conhecimentos	Das áreas específicas curriculares
			Pedagógico didáticas
			Avaliação
		Ao nível do desenvolvimento de competências	Relacionais
			Pedagógico didáticas
			Avaliação
	Representações sobre as necessidades de formação	Ao nível do desenvolvimento de conhecimentos	Das áreas específicas curriculares
			Pedagógico didáticas
			Avaliação
		Ao nível do desenvolvimento de competências	Relacionais
			Pedagógico didáticas
			Avaliação
Representações sobre as dificuldades sentidas	Ao nível do desenvolvimento de competências	Grau de satisfação do aluno	
	Ao nível do desenvolvimento de conhecimentos		

Quadro 8 – 2.º Conceito do Modelo de Análise: Formação

Após esta análise, pretendemos, a partir de entrevistas, obter informações que se relacionassem com as representações dos formandos sobre 1) a formação obtida ao nível do desenvolvimento de competências e conhecimentos adquiridos, (2) perceber as suas representações próprias sobre as necessidades de formação, e, por último, (3) conhecer as dificuldades sentidas pelos formandos.

Assim, em termos de formação obtida das áreas específicas curriculares, pretendemos apurar o nível do conhecimento dos formandos relativamente ao enquadramento curricular da EPE e sobre teorias de aprendizagem de leitura e escrita.

Sobre as competências relacionais do formando, tentamos perceber, para além da fundamental interação com as crianças, como processam a gestão de interações e /ou conflitos entre crianças, com colegas de estágio e /ou supervisores.

Em termos de formação obtida, necessidades de formação e dificuldades sentidas pelos formandos elaboramos questões que nos permitissem recolher dados ao nível das suas representações sobre conhecimentos e competências adquiridos. Nomeadamente, (1) conhecimento de materiais adequados ao desenvolvimento da literacia; (2) competências de seleção e construção de recursos didáticos; (3)

conhecimento e competências de planificação dos processos de aprendizagem e seleção /criação de instrumentos de avaliação das aprendizagens; (4) organização e gestão do grupo e (5) gestão das especificidades físicas e /ou cognitivas das crianças.

O Quadro 9 apresenta o 3º conceito que se refere à reflexão:

Conceito	Dimensão	Categoria	Subcategoria
<b>Reflexão</b>	Para a ação	Contexto educativo	Necessidades das crianças
			Interesses das crianças
			Contexto em que a criança se insere
		Fundamentos teórico-curriculares	Leitura de autores da especialidade
			Consulta das OCEPE, MAEPE e outros documentos orientadores
			Outras
		Orientações dos supervisores	Da universidade
			Da escola
		Análise de práticas anteriores	Do (a) próprio (a)
	Do supervisor de escola		
	De colegas		
	Sobre a ação	Autoscopia	Capacidade de reflexão sobre a prática, após as videografações
			Capacidade de se adaptar à mudança
			Vontade de aperfeiçoar as práticas
			Atitude auto crítica e avaliação profissional
		Interação com os supervisores e colegas	Frequência da realização das sessões de trabalho com o supervisor
			Descrição das sessões de trabalho
			Lugar à reflexão nas sessões de trabalho com os supervisores e com a educadora cooperante depois da observação das aulas.

Quadro 9- 3.º Conceito do Modelo de Análise: Reflexão

Com esta operacionalização, pretendemos obter informações que se relacionassem com a reflexão para e sobre a ação, com a finalidade de conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas e a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.

Seguidamente apresenta-se uma secção onde se identifica a população, explica e justifica a constituição da amostra e se faz uma apresentação descritiva da mesma.

## 4. População e amostra

Dado que, em nosso entender, a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores, o presente estudo tem como população-alvo os estudantes do 1º ano do Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da UAC, que se encontravam a realizar estágio na educação pré-escolar entre março e abril de 2012.

A amostra, ou subconjunto desta população, envolvida no estudo foi constituída por 10 desses estudantes. A escolha da amostra resultou da boa vontade dos formandos para participarem no estudo. O Quadro 10 é ilustrativo dessa amostra:

Estudantes Participantes	Curso de Mestrado de Educação Básica da UAC	Nível de participação no estudo	Supervisor (SU)	Núcleo de Estágio (SE)
F1	✓	Estudo de Caso	A	I
F2	✓	Estudo de Caso	A	II
F3	✓	Estudo geral	A	II
F4	✓	Estudo geral	B	III
F5	✓	Estudo geral	B	IV
F6	✓	Estudo geral	A	I
F7	✓	Estudo geral	A	II
F8	✓	Estudo geral	B	IV
F9	✓	Estudo geral	B	III
F10	✓	Estudo geral	A	I

Quadro 10 - Amostra de participantes envolvidos no estudo.

Em termos organizativos da Prática Supervisionada I, os estagiários estavam divididos em grupos de três de forma a estagiarem na mesma escola e tinham em comum, neste caso, a mesma Supervisora de Escola (SE) e a mesma SU (Supervisora de Universidade). No entanto, como já referimos, a amostra foi de conveniência resultando da sua disponibilidade, pelo que nos deparamos com alguns formandos pertencentes a núcleos de estágio diferentes e outros com SU diferentes.

Registamos aqui essa distribuição, caso ela possa vir a ser relevante para as conclusões deste estudo. Assim, os formandos SU: F1; F2; F3; F6; F7 e F10 pertenciam à mesma SU, mas estavam distribuídos por núcleos diferentes, logo SE diferentes e os formandos F4; F5; F8 e F9 pertenciam a uma outra SU e também se encontravam distribuídos por núcleos diferentes.

Para uma análise mais aprofundada ao nível de perceber a justificação das suas opções pedagógicas, selecionamos dois participantes do estudo global e canalizamos para estudos de caso, a partir dos quais procedemos à análise das suas práticas.

Desta forma, neste estudo há uma parte comum a todos os participantes, mais genérica, onde todos concedem entrevistas após o período de finalização do período de estágio. Destes 10 participantes, 2 foram selecionados para aprofundamento de questões relacionadas com as práticas através de estudos de caso. No entanto, não se constituiu como uma pesquisa à parte, antes pelo contrário este aprofundamento fez parte do mesmo estudo global.

Por esta altura referiremos que, o que distingue os 2 participantes nos estudos de caso é o facto de ter sido feita recolha de imagens por vídeo em momentos de sessões de aula de abordagem à leitura e à escrita por altura da Prática Supervisionada I. Desta forma utilizaremos termos como pré-visionamento e pós-visionamento para nos referirmos aos momentos que precedem e sucedem essas imagens videogravadas.

Relativamente à caracterização dos formandos envolvidos no estudo, verificámos que dois dos estagiários já tinham exercido funções educativas, não docentes, antes de começarem o processo de estágio, nomeadamente em ATL (s), ou tinham exercido funções de auxiliar de educação em algumas escolas, sendo que um deles ainda exerce estas funções no presente. Obviamente, todos os estagiários eram licenciados em educação básica e todos tinham tido uma experiência de iniciação à prática em contexto escolar ou pré-escolar durante um semestre.

Passaremos, agora, à secção de recolha de dados.

## **5. Recolha de Dados**

Definidos o espaço da pesquisa e os sujeitos participantes, encetou-se o caminho em busca da obtenção dos dados necessários. Por esta altura definiram-se os instrumentos que seriam utilizados nesta recolha de dados.

Os instrumentos de recolha de dados escolhidos para esta investigação são de natureza qualitativa. Com o objetivo de tornar o “conhecimento aproveitável, útil para

entender a prática e para transformá-la” (Sacristán & Gómez, 1998, p. 111), elegemos o inquérito por entrevista e a análise documental como técnicas de recolha de dados complementares.

A fim de encontrar os procedimentos metodológicos adequados, iniciamos a recolha utilizando a entrevista que, de acordo com as autoras Lüdke e André (1986), se apresenta como um dos instrumentos mais básicos e constitui uma das essenciais técnicas ao serviço de quase todos os tipos de pesquisa.

- **Entrevistas**

Consideramos que o método de auto-relato, retirado de entrevistas, seria o mais adequado à nossa pesquisa para a recolha de dados, porque permitiu, como referem Polit e Hungler (1995), “saber o que as pessoas pensam ou sentem, ou aquilo que acreditam” (p. 170).

O uso da entrevista permitiu-nos a captação imediata das informações, além de ter permitido esclarecimentos e correções que puderam ser realizadas dado o carácter mais livre do instrumento. A partir destas entrevistas reunimos, para além da informação sobre as representações dos estudantes no âmbito da literacia, informação quanto à realização destas atividades em contexto de jardim-de-infância e foi explorada a relação entre estas práticas e as conceções dos educadores acerca do espaço de desenvolvimento no que se refere, especificamente, ao desenvolvimento de literacia.

De acordo com Morgan (citado por Bogdan & Biklen, 2010), a entrevista consiste, “ numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas embora por vezes possa envolver mais pessoas, (...) é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas. Estas, quer sejam pouco ou muito estruturadas, têm por objetivo “abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126). Seja qual for o formato de entrevista os seus procedimentos, “ distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Ao

contrário do inquérito por questionário (...) caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 191).

Neste estudo, recorreremos à entrevista semiestruturada por ser uma técnica eficaz no que concerne à recolha de dados nas pesquisas de natureza qualitativa e por pretendermos, enquanto investigadores, conseguir adaptar a entrevista ao nível de compreensão e recetibilidade do entrevistado, dado que este tipo de entrevista tem por base as perguntas principais que constam no guião de entrevista, mas permite que o investigador altere a sequência das questões e seja livre de introduzir novas questões. Esta flexibilidade permitiu o aprofundamento de certas opiniões dos entrevistados, no decorrer da entrevista, consideradas pertinentes para o estudo em questão.

Bogdan e Biklen (2010) argumentam que uma boa entrevista se distingue pela naturalidade do participante e pela capacidade de o entrevistador transmitir coerência em termos de linguagem verbal e não verbal, expressões faciais adequadas e acenando afirmativamente com a cabeça demonstrando uma atitude atenta e interessada.

Baker (citado por Gil, 1999, p.123) refere que “há instruções que o entrevistador deverá ter em conta por exemplo: como deve iniciar uma entrevista, quanto tempo poderá despender, os locais e circunstâncias em que poderá ser realizada, ou como proceder em caso de recusa”. Relativamente à formulação de perguntas na entrevista Gil (1999) refere que não existem regras fixas mas sim orientações que resultam da prática de muitos pesquisadores e que são válidas para a maioria das entrevistas.

Bogdan e Biklen (2010) são de opinião que as entrevistas possibilitam ao investigador captar o discurso do entrevistado permitindo que a sua análise se torne clara. Com a intenção de clarificar esta análise elaborámos o guião da entrevista (Anexo 2) e definimos nele os objetivos que pretendíamos atingir. Para Quivy e Campenhoudt (1998), as questões que o compõem o guião devem ser objetivas, isto é, “formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (p. 181).

Para Lodi (1974, p. 16, citado em Marconi & Lakatos, 1996, p. 85), “o motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas

perguntas”. Com o objetivo específico de comparar as representações dos formandos sobre as respectivas práticas pedagógicas de abordagem à leitura e à escrita e as suas respostas serem o mais possível comparáveis tentamos, então, padronizar as questões colocadas nas entrevistas aos participantes.

O guião elaborado para a entrevista aos formandos (Anexo2), tinha como objetivo específico: recolher as representações dos formandos no âmbito da sua formação inicial, sobre as suas práticas pedagógicas, em contexto de estágio, relacionadas com experiências de aprendizagem que visam desenvolver competências de leitura e escrita na Educação Pré-escolar. Decidimo-nos por um formato de entrevista estandardizada de final aberto, sendo que as questões foram anteriormente formuladas e ordenadas. Deste modo, “todos os sujeitos respondem às mesmas questões, pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar respostas e facilitando a tarefa de organização e análise de dados (Tuckman 2000, p. 518)”. O guião de entrevista assumiu, assim, três blocos diferentes de questões (Quadro 11), a saber:

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Representações</b>
<b>Bloco A Aprendizagem da Leitura e da Escrita</b>	Entender como os formandos equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar  Perceber a justificação das suas opções pedagógicas.	Em termos de relevância.  Em termos de metodologia.
<b>Bloco B Formação</b>	Perceber as suas representações relativamente à formação obtida.  Perceber as suas representações sobre as necessidades de formação.  Conhecer as dificuldades sentidas pelos formandos.	Ao nível da aquisição de conhecimentos.  Ao nível do desenvolvimento de competências
<b>Bloco C Reflexão</b>	Recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho.	Para a ação
	Conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas;  Conhecer a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.	Sobre a ação

Quadro 11 - Blocos de estruturação das questões do guião de entrevista.

No que se refere aos estudos de caso, iniciaram com uma entrevista semiestruturada de acordo com os blocos acima referenciados no entanto, nesta entrevista, foram acrescentadas intercaladamente algumas questões de pré visionamento. Estes participantes finalizaram o seu processo colaborativo com entrevistas específicas referentes às sessões de aula pós visionada. Estas entrevistas de pré visionamento (Anexo 3) e pós visionamento (Anexo 4) tinham como objetivo, entender como os formandos equacionavam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita, antes e depois da observação vídeo da aula.

O objetivo a alcançar com as entrevistas foi obter dos entrevistados respostas às perguntas elaboradas permitindo, posteriormente, o cruzamento de todas as entrevistas e da análise documental, particularmente no que se refere aos estudos de caso.

As entrevistas em análise foram realizadas presencialmente e através de SKYPE no caso de F6 e F9, entre abril e junho de 2012. Na primeira situação as entrevistas foram sujeitas a gravação áudio e na segunda a transcrição foi imediata.

Como entrevistadora, conduzi a entrevista de forma informal, utilizando um tom familiar, mas não deixei de colocar todas as perguntas necessárias sobre os pontos a questionar. Houve alturas em que foi necessário reformular as questões que tinham sido enunciadas em perguntas tipo no Guião para a Entrevista, assim como alterar a ordem dessas mesmas questões. Por sua vez, os entrevistados foram contactados antecipadamente para que tomassem conhecimento dos objetivos do estudo e da importância crucial da sua participação, a duração aproximada da entrevista, ler e assinar o protocolo ético, entre outros assuntos considerados pertinentes. Este contacto foi de grande utilidade, pois contribuiu para uma maior motivação do entrevistado e, por conseguinte, para o sucesso da realização das entrevistas.

Reportando-nos às perguntas tipo, que constavam do guião de entrevista, estas procuravam, de forma distribuída, alcançar respostas que permitissem responder às questões definidas nesta investigação. Segundo Bogdan e Biklen (2010), no enquadramento de uma entrevista semi-estruturada, são entendidas como orientadoras do processo, por isso, é anotada a sua flexibilidade para reformular e modificar a ordem das questões enquanto decorre a entrevista, permitindo abertura ao discurso do entrevistado, mas antevendo simultaneamente algum controlo, caso este se afastasse do assunto em estudo.

No presente estudo, pretendia-se planejar questões que fossem ao encontro dos objetivos específicos desta investigação. Assim as questões esboçadas foram distribuídas pelos três grandes blocos que voltamos a referenciar: (A) Aprendizagem da Leitura e da Escrita; (B) Formação e (C) Reflexão.

Este guião de entrevista foi aplicado aos 10 estudantes que participaram no estudo, no entanto os dois participantes da investigação particularística, os estudos de caso, foram alvo de um aprofundamento no que se refere às questões relacionadas com as práticas.

As referidas questões estão expressas no seguinte quadro de referência (Quadro 14):

Blocos	Objetivos	Questões delineadas para responder aos objetivos
<b>Bloco A-</b> Aprendizagem da Leitura e da Escrita	Entender como os formandos equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar  Perceber a justificação das suas opções pedagógicas em termos de intervenção.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em seu entender, quando se deve começar a trabalhar a leitura e a escrita? Porquê? Como?</li> <li>2. Qual é, na sua opinião, o papel da aprendizagem da leitura e da escrita nesta fase? (Colocada, caso não respondesse na 1ª questão).</li> <li>3. Na sua opinião, qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Justifique. Como procurou cumprir esse papel?</li> <li>4. Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Porquê? Como avalia o contributo dos pais das crianças do seu grupo nessa matéria? Em que medida os sensibilizou/mobilizou para essa tarefa?</li> <li>5. Acha que as crianças devem ter uma participação ativa nas atividades pedagógicas? Se sim/não, porquê? Como?</li> <li>6. Que tipo de atividades de leitura e escrita privilegiou na sua prática? Porquê?</li> <li>7. Na organização do ambiente educativo, que processos, próprios ao desenvolvimento da linguagem, procurou privilegiar? Porquê?</li> <li>8. Que importância atribui aos recursos didáticos como suporte de aprendizagens verbais?</li> <li>9. Que recursos/ materiais didáticos usou ao longo da sua prática para trabalhar questões relativas à iniciação à leitura e à escrita? Por que escolheu esses recursos?</li> <li>10. Que tipo de competências de leitura e escrita procurou privilegiar na sua prática? Porquê? Que importância atribui a essas competências?</li> </ol>
<b>Bloco B-</b>	Perceber as suas representações relativamente à formação obtida.	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Que avaliação faz da relevância e adequação dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação no que se refere à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar? Que aprendizagens destacariam? Que importância essa formação teve na sua prática? Ilustre.</li> <li>12. Ao nível de desenvolvimento de competências para a seleção e construção de recursos didáticos, como avalia a formação recebida? Porquê? Exemplifique.</li> <li>13. Que importância atribui à utilização de recursos didáticos como suporte de aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar? De que modo isso se refletiu na sua prática? A quê/</li> </ol>

Formação	<p>Perceber as suas representações sobre as necessidades de formação</p> <p>Conhecer as dificuldades sentidas pelo formando.</p>	<p>quem atribui as ideias que tem nesta matéria?</p> <p>14. Em que medida o seu curso lhe permitiu desenvolver as competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem? Ilustre.</p> <p>15. Sentiu dificuldades a nível da planificação. Se sim, quais?</p> <p>16. Em que medida a sua formação a preparou para a conceção e/ou seleção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos? Que aprendizagens se revelaram mais necessárias/úteis ao longo da sua prática?</p> <p>17. Sentiu dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações em que isso tenha ocorrido.</p> <p>18. Em que medida a sua formação a preparou para lidar com crianças em idade pré-escolar? E no que respeita à gestão das interações e comportamentos entre elas?</p> <p>19. Experimentou dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações vivenciadas.</p> <p>20. Como geriu dentro da sala as especificidades físicas e /ou cognitivas das crianças? Porquê?</p> <p>21. Como decidia, em cada momento, a organização das crianças para o trabalho (em grande grupo, pequeno grupo ou individual)? Experimentou dificuldades a este nível? Se sim, quais? Em que medida a sua formação a ajudou a fazer face a essas dificuldades? E os seus supervisores e/ou colegas?</p> <p>22. Como descreveria as suas relações com colegas e/ou supervisores? Na sua opinião, o que contribuiu para essas relações? Em que medida o seu percurso formativo e as aprendizagens realizadas a ajudaram a gerir as relações interpares e com os supervisores? Dê exemplos.</p> <p>23. Numa escala de 1 a 5, como avaliaria o seu grau de satisfação relativamente aos conhecimentos nas diferentes especialidades e competências pedagógico-didáticas e avaliativas adquiridas ao longo da formação inicial? Justifique.</p> <p>24. Em que medida o mestrado acresceu esses conhecimentos e competências? Porquê?</p> <p>25. Se pudesse introduzir alterações nos planos de estudos da licenciatura e/ou do mestrado, o que alteraria?</p>
Bloco C- Reflexão	<p>Recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho.</p> <p>Conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas.</p> <p>Conhecer a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.</p>	<p>26. Ao preparar a sua prática pedagógica, quais eram as suas principais preocupações? Porquê? De que modo isso se refletia nas suas planificações?</p> <p>27. Terminada a sua prática, que balanço faz do trabalho que desenvolveu no domínio da linguagem escrita? Que objetivos se propunha cumprir? Em que medida os cumpriu? Justifique. Ilustre.</p> <p>28. O que pensa do recurso à autoscopia na formação docente? Justifique.</p> <p>29. Com que periodicidade reunia com a professora supervisora e com a educadora cooperante? Com que objetivos? O que faziam nessas reuniões? Que importância lhes atribui para a sua formação? Em que medida?</p> <p>30. O acompanhamento do supervisor da universidade e do educador cooperante o(a) ajudaram-na (o) a aperfeiçoar práticas e a superar / ultrapassar dificuldades sentidas? Dê exemplos.</p> <p>31. Que dimensões do processo formativo (interação com colegas, supervisores, crianças, reuniões, disciplinas, práticas nas escolas) destacaria? Porquê?</p> <p>32. Se tivesse a oportunidade de recomeçar o estágio, alteraria alguma coisa? Se sim, o quê, especificamente? Porquê?</p> <p>33. Quais as principais aprendizagens que leva para o seu estágio no 1.º ciclo?</p>

Quadro 12- Quadro referência das questões esboçadas para responder aos objetivos do estudo.

- **Análise documental**

Quivy e Campenhoudt (1992) utilizam o termo “recolha de dados preexistentes” (p. 201), na qual enquadram a análise documental, afirmando que o investigador pode

proceder à recolha destes dados com o objetivo de os estudar individualmente ou associar informações a dados úteis já recolhidos, o que irá permitir um aprofundamento do estudo. Os autores incluem nesta análise vários tipos de documentos, como sejam “os manuscritos, os impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de algum organismo, contendo colunas de números ou texto” (p. 202).

Para Carmo e Ferreira (1998), a análise documental é um processo que abrange a seleção, o tratamento e a interpretação da informação presente em documentos escritos, em áudio ou vídeo.

Ao utilizar esta técnica tivemos como objetivo extrair alguma informação complementar às entrevistas que trouxesse algum sentido importante para a investigação.

Assim, na presente investigação recolhemos dos intervenientes nos estudos de caso, sequências didáticas e listas de verificação das aprendizagens dos alunos. O objetivo foi cruzar a informação obtida nas entrevistas com a informação retirada a partir das suas planificações referentes às práticas e das informações transmitidas a partir das aulas videogravadas. Tudo isto foi sintetizado numa grelha registo de análise das práticas (Anexo 5).

<b>Componentes</b>	<b>Subcomponentes</b>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização ao som e desenvolvimento da perceção auditiva.</li> <li>• Discriminação fonética.</li> <li>• Linguagem oral (compreensão e expressão oral; ritmo e entoação)</li> <li>• Discriminação visual e organização espaço-temporal</li> <li>• Grafomotricidade</li> </ul>
<b>Organização do Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades</li> <li>• Critérios</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais pedagógicos</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto (s)</li> <li>• Estratégia (s)</li> </ul>

Quadro 13- Componentes e subcomponentes para análise da abordagem à leitura e à escrita em contexto de Prática Supervisionada I

De acordo com o Quadro 13, esta análise das práticas assentou nos componentes supracitados subcomponentes da abordagem à leitura e à escrita.

Pelas formandas envolvidas nos estudos de caso, foram entregues os seguintes documentos para análise:

<b>Documento</b>	<b>Identificação dos formandos que entregaram documentos</b>	<b>Datas de entrega</b>
Sequências Didáticas	F1; F2	maio de 2012
Fundamentação das Sequências Didáticas	F1	abril e maio de 2012
Listas de Verificação	F1	maio de 2012
Guia de Preparação da aula	F1, F2	maio de 2012
Grelha Síntese de Reflexão	F1, F2	maio de 2012

Quadro 14 - Documentos para análise complementar

- **Técnica de Autoscopia**

Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) referem-se ao processo de autoscopia como sendo um procedimento que consiste em “filmar em vídeo ações físicas ou relacionais e posterior revisão, a fim de o analisar” (p. 5). Segundo os autores, este procedimento de autoanálise permite ao indivíduo rever-se na ação e conhecer-se melhor, tomando consciência dos seus pontos fortes e fracos. Desta forma, a utilização desta técnica na formação de docentes vai permitir a autoanálise e a identificação de estratégias de ensino a adquirir ou a melhorar na sua prática pedagógica.

No presente trabalho fizemos uso do processo autoscópico, desta forma analisámos os procedimentos dos estagiários em ação educativa em contexto de educação pré-escolar, no que se refere às atividades planificadas de desenvolvimento da abordagem à escrita e à leitura.

Assim, no âmbito da Prática Supervisionada I, a partir da técnica de autoscopia os formandos participantes nos estudos de caso valeram-se de videograções das suas ações referentes às práticas de abordagem à leitura e à escrita e fizeram a posterior autoanálise das mesmas, refletindo e tomando consciência dos aspetos a melhorar no desenvolvimento do seu trabalho.

Desta forma, especificamente nos estudos de caso, foram gravadas para a investigação, um total de três blocos de aula que visavam o desenvolvimento da literacia, sendo que, dois destes blocos pertenciam a F1 e um bloco pertencia a F2. As formandas em estudo tinham a particularidade de pertencerem à mesma SU, mas a núcleos de estágio diferentes. A falta de uniformidade no número de aulas filmadas

deve-se ao facto de não ter sido possível realizar duas entrevistas no caso de F2 por motivo de indisponibilidade de calendarização.

Foi com o objetivo de compreender e clarificar as escolhas e atitudes dos formandos durante as suas intervenções pedagógicas, quer ao nível da preparação, do desenvolvimento e da análise das suas práticas, que o esquema autoscópico assentou, de uma forma global, nas fases indicadas pela Divisão de Estudos do CNNF (2006), nomeadamente: (1) *Preparação*- depois de clarificados os objetivos, os participantes planificaram as suas aulas, tendo em conta o conjunto de conhecimentos científico-pedagógicos que possuíam; (2) *Desenvolvimento*- nesta fase foram gravadas as sessões de trabalho de ambos os participantes, para serem depois analisadas individualmente, a partir do visionamento de cada sessão; (3) *Visionamento*- cada formando assistiu, individualmente, ao registo de imagem da sua sessão; (4) *Análise* -autocrítica da sessão gravada, após o visionamento e (5) *Síntese*- no final do processo de autoscopia era fundamental que cada participante identificasse os pontos fortes e fracos relativos à sua sessão, reconhecendo, eventualmente, se havia aspetos a melhorar na sua ação pedagógica.

MODELO	FASES				
	<u>Preparação:</u>	<u>Desenvolvimento:</u>	<u>Visionamento:</u>	<u>Análise:</u>	<u>Síntese:</u>
-Gravação inicial de cada intervenção;  -Visionamento, análise e síntese de cada sessão.	Clarificação das regras -Definição do tema; população-alvo; duração; plano de ação e meios materiais.  (comentários pré videoscopia)	Foram gravadas as sessões dos formandos participantes para depois serem analisadas uma a uma a partir do visionamento de cada sessão, num total estimado de três sessões, sendo duas referentes a F1 e uma referente a F2.	Seguindo a ordem das sessões desenvolvidas, cada formando assiste ao registo de imagem da sua sessão gravada.	Para cada sessão visionada, a análise passa pela autocrítica, numa atitude de reflexão  (comentários pós videoscopia)	É preenchida uma grelha síntese para cada aula sujeita à gravação. Esta grelha irá servir de suporte à análise.

Quadro 15- Modelo de autoscopia

Seguindo as linhas orientadoras do CNNF (2006), o Quadro 12 sintetiza, assim, o modelo de autoscopia utilizado na presente investigação:

A técnica de autoscopia passou, assim, por três momentos essenciais: o primeiro relacionado com a planificação e análise da futura ação; um segundo momento referente

à vídeo gravação propriamente dita da situação a ser analisada e, por fim as sessões de análise e reflexão a partir da entrevista.

Por altura do aproximar da gravação das aulas, foram facultados às formandas o Guia de Preparação da Aula (Anexo 6) e a Grelha Síntese de Reflexão (Anexo 7), tratando-se de pequenos questionários de opinião a preencher, respetivamente, antes e depois da aula filmada. Estes dois instrumentos tinham por finalidade comentar a aula em questão e enquadravam-se nos encontros pré e pós visionamento. A sua finalidade era auxiliar a preparação e a reflexão acerca da aula, de forma a averiguar de que forma os formandos tomavam consciência dos processos cognitivos, competências pedagógicas e atitudes que utilizavam quando faziam a abordagem à leitura e à escrita.

Pretendíamos, no fundo, que os estudantes refletissem acerca da aula que estavam a planear, abordando os objetivos que pretendiam atingir e quais as estratégias e os recursos que iriam utilizar o que nos permitiria averiguar a forma como os formandos tomam consciência dos processos cognitivos, competências pedagógicas e atitudes que utilizam quando fazem a abordagem à leitura e à escrita. Pois de acordo com Vieira (1993, p. 93), o guia pós observação “promove uma participação ativa do professor no processo da sua formação. Permite o confronto entre o que foi planificado e o que aconteceu, através de uma reflexão orientada sobre a aula.” O registo dessas informações viria a rematar as entrevistas pré-aula visionada (Anexo2) e pós aula visionada (Anexo 3), que, por sua vez, visavam recolher as representações dos formandos sobre as respetivas práticas pedagógicas.

De seguida, apresentaremos os procedimentos relativos ao tratamento e análise de dados, pois todo o procedimento de recolha de informação converge para o registo e posterior análise dos dados recolhidos de forma a dar resposta às questões da investigação do estudo.

## 6. Tratamento e Análise de dados

Bogdan e Biklen (2010) referem que a análise de dados é “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Segundo os autores, o objetivo desta organização visa a compreensão e apresentação aos outros de todos os materiais recolhidos na fase anterior.

Seguindo a ordem de trabalhos, após a recolha de dados procedeu-se à transcrição das entrevistas, neste passo foi fundamental organizá-las em grelhas de transcrição (Anexo 8) de forma a facilitar a sua fidedigna análise e interpretação de dados com o objetivo de obter conclusões. Assim, o material empírico obtido com as transcrições das entrevistas foi sujeito a uma análise de conteúdo que, numa primeira leitura permitiu identificar as grandes categorias de análise que foram confirmadas por uma segunda e terceira leituras. Ressalvamos que, a passagem do discurso oral para o discurso escrito não foi objeto de correções de forma a respeitar o discurso do entrevistado.

Ander - Egg (1978, citado por Marconi e Lakatos, 1996) descreve análise de conteúdo como “a técnica mais difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação” (p. 178). Esta categorização não é mais do que a passagem de dados em bruto para dados organizados, as chamadas unidades de registo.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo abrange a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens, ou seja explicitar quem as proferiu, em que contextos o fizeram e quais os resultados dessas mensagens. Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

(Bardin, 2009, p. 44)

Perante a sua definição, a autora dá-nos a saber que a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em investigações de tipo quantitativo, quanto qualitativo, desde que permita a análise do que é explícito no texto e se obtenham indicadores quantitativos e/ou qualitativos que permitam fazer conclusões.

Carmo e Ferreira (1998) relativamente à validade do estudo, referem que, “uma análise de conteúdo será válida, quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos.” (p. 259). Os autores descrevem que num processo de análise de conteúdo, devemos ter em conta (1) a fidelidade inter-codificadores, ou seja diferentes analistas chegarem ao mesmo resultados após a interpretação do mesmo texto e (2) intra-codificador, que o analista / codificador ao longo do estudo e em momentos diferentes se debruce sobre o mesmo texto e tire sempre as mesmas inferências.

Lima (2012), aborda a técnica da análise de conteúdo aplicada a dados provenientes da pesquisa qualitativa, considerando que esta “é uma técnica muito invocada e utilizada nas ciências sociais e humanas, mas raramente desenvolvida de forma adequada”. Desta forma, o autor defende “a necessidade de uma abordagem mais sistemática e rigorosa”, propondo “soluções técnicas para algumas das principais situações com que os analistas de conteúdo se deparam”, dado que, em seu entender ainda existe um *handicap* ao nível da disponibilidade destas orientações. Com este propósito, o seu texto inclui algumas recomendações metodológicas respeitantes a diversos aspetos deste tipo de tarefa e uma lista de verificação que permite aos investigadores decidirem em que medida as suas análises se regem por critérios de rigor neste domínio. No presente estudo, não nos foi possível concretizar todas as indicações dadas pelo autor na respetiva lista de verificação. No entanto, com o objetivo de sermos rigorosos na nossa análise, de acordo com Lima (2012), valemo-nos da análise categorial que partiu do modelo de análise já apresentado, para descrever e interpretar de forma sistemática os dados recolhidos obtidos a partir das entrevistas e da análise documental.

Ao utilizarmos a análise de conteúdo propusemo-nos analisar o que era explícito no texto para obtenção de indicadores que permitissem fazer inferências. Para o tipo de entrevista em consideração é apontada a modalidade de análise qualitativa, procurando-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto.

## 8. Cuidados éticos

A ética, segundo Cenci (2002, p. 90), “nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações. Se a pesquisa envolve investigadores e participantes, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”. Perante o exposto, cremos que a ética deva, necessariamente, fazer parte de um projeto de investigação, particularmente quando este envolva seres humanos na medida em que não se podem antever as consequências que uma investigação pode trazer a todos os envolvidos, investigadores e participantes.

A este propósito, Dupas (2001, p. 75) refere que o “saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências”. Então, enfatizar o direito de quem colabora com a pesquisa deve ser devidamente esclarecido sobre o destino dos dados e informações que partilha é uma prioridade que o investigador deve ter em atenção.

Noutro sentido, Motta (1998) argumenta que os interesses do participante, enquanto pessoa, devem justapor-se aos interesses da ciência e da sociedade. Em seu entender, o investigador deve adequar-se aos espaços que lhe são abertos, sem interferir no ambiente de trabalho que investiga. Como atesta Rounds (1996, p. 53), “cabe ao pesquisador conseguir o máximo de informação possível sem violar a privacidade ou quebrar a confiança dos pesquisados”.

Bogdan e Biklen (2010) argumentam que no início da entrevista se deve informar o participante do objetivo da mesma e assegurar a confidencialidade da informação fornecida.

De acordo com estes pressupostos, foi assinado um protocolo ético ( Anexo 9) inspirado num modelo assente na estrutura e princípios estabelecidos por Lima (2006). no qual os intervenientes acordaram, entre outros itens, o seguinte:

a participação nas entrevistas é voluntária, podendo o (a) entrevistado (a) recusar responder a qualquer questão formulada ou suspender, a qualquer momento, temporária ou definitivamente, a sua colaboração.

Como preconizado, no início de cada entrevista o entrevistado foi informado dos objetivos deste estudo, garantida a confidencialidade das suas respostas e da finalidade

dos dados recolhidos e, por fim, solicitada autorização para gravar a entrevista, particularmente no que se referiu aos estudos de caso.

Em seguida pediu-se ao entrevistado que expressasse livremente a sua opinião em relação às questões abrangentes colocadas pelo interlocutor. Após a sua exposição o entrevistado foi solicitado a responder a novas perguntas e a clarificar ou aprofundar outras, de acordo com o guião orientador. Durante a entrevista procurou-se dar a palavra ao entrevistado, sem que esta liberdade fosse incompatível com os quadros de referência do entrevistado solicitando-lhe, sempre que necessário, o esclarecimento de conceitos ou de determinadas situações.

No decurso da entrevista, procurámos dispensar o tempo adequado para evitar o cansaço e a desmotivação.

Posteriormente, a entrevista foi integralmente transcrita, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelo entrevistado (Bogdan e Biklen, 2010).

Seguindo as questões éticas, em todo o estudo será mantido o anonimato e privacidade das escolas e dos formandos estagiários, a opção foi identificar os formandos participantes por números, os respetivos supervisores por letras e os núcleos de estágio por numeração romana, conforme redação ao longo desta investigação.

## **Síntese**

Ao longo deste capítulo focamo-nos sobre os aspetos metodológicos deste estudo enquadrado numa abordagem qualitativa.

Assim, apresentamos o modelo de análise, caracterizamos a população e amostra sobre a qual incidiu o estudo, enunciamos os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, expusemos todo o processo de tratamento e análise de dados e encerramos com as questões éticas que foram salvaguardadas ao longo de todo o percurso investigativo.

Passaremos de seguida a apresentar os resultados obtidos com todos os instrumentos de recolha de dados, a triangulação dos mesmos e as inferências.

## **CAPÍTULO 4**

# **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

## Introdução

Recordando o carácter qualitativo deste estudo, procuramos, agora, uma apresentação, análise e discussão dos resultados fundamentalmente descritiva que reflita uma interpretação à luz das perspetivas teóricas da revisão bibliográfica que fundamenta esta pesquisa.

Um procedimento que nos permite interpretar os resultados é a triangulação dos dados porque reflete a confrontação deles e oferece-nos uma visão geral de toda a investigação, constituindo uma base mais rica e rigorosa para conferir validade interna ao estudo. Desta forma, no que se refere aos dois participantes no estudo de caso, confrontamos as respostas obtidas na entrevista com a análise de sequências didáticas e os comentários pré e pós visionamento das videogravações de sessões de aula de abordagem à leitura e à escrita.

Ao longo deste capítulo, procuramos sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarmos a uma significação das principais tendências e padrões existentes nos dados recolhidos. De acordo com Lima (2012, p. 2), propusemos “captar a *verdadeira* estrutura de significado escondida por detrás desses dados”. O objetivo a conseguir foi o de dotar a análise de conteúdo de uma maior cientificidade.

### **1- Representações dos formandos acerca da literacia emergente na educação pré-escolar**

Relembramos que, iniciamos o processo de recolha de dados pela entrevista e que a entrevista em análise foi do tipo semiestruturada o que permitiu colocar perguntas ao longo da conversação que não estavam previstas no guião e assim esclarecer algumas respostas da parte dos entrevistados. Após a realização destas entrevistas, e o exaustivo trabalho da sua transcrição, esses dados foram organizados de acordo com o modelo de análise (Anexo 1).

Serão apresentadas a seguir, as principais informações obtidas nas entrevistas acerca das representações dos formandos relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, da formação e da reflexão para a ação e sobre a ação.

## 1.1- Representações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Quando questionados sobre a **relevância da aprendizagem da leitura e da escrita na EPE**, 8 dos inquiridos, nomeadamente F1, F2, F3, F4, F6, F8 e F9, situam na EPE a construção inicial de estruturas para a aprendizagem da leitura e da escrita como suporte de aprendizagens posteriores e desenvolvimento de competências comunicacionais. Descortinamos, assim, a partir da análise de entrevistas que a maioria dos formandos se identifica com o relato de F8 e F1, registando-se uma uniformidade de respostas.

deve ser iniciada na educação pré-escolar, (...), desta forma, quando ingressam no 1º ciclo já levam uma noção que irá servir de base a aprendizagens futuras. A criança estará, assim, mais desperta e apta a seguir no seu processo de aprendizagem (F8).

a educação pré-escolar deve ser o sítio e o momento privilegiado para a criança começar a contactar com a leitura e a escrita para que haja uma boa transição para o 1º ciclo (F1).

Estes testemunhos vão ao encontro da opinião de Vasconcelos que, salienta a importância da frequência deste nível de ensino considerando que “estudos internacionais demonstraram os efeitos que, a longo prazo, uma educação pré-escolar de qualidade pode ter no desenvolvimento futuro das crianças” (1996, p. 7). Podemos vislumbrar nestes dois testemunhos a ênfase que os estudantes colocam na importância de desenvolver conceitos, competências e atitudes emergentes de leitura antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, como facilitadores dessa aprendizagem formal, daí considerarem que também a abordagem à leitura e à escrita fazem parte da educação pré-escolar.

Os restantes dois inquiridos, F5 e F10, realçaram, sobretudo, a importância do contexto em que a criança desde cedo se insere como promotor do desenvolvimento das suas capacidades de compreensão e expressão verbal.

na minha opinião desde tenra idade (...) deve ser trabalhada mesmo antes da criança ingressar em qualquer estabelecimento de ensino. Nesta fase as crianças estão a familiarizar-se com questões da linguagem e deve-se aproveitar para potencializar as competências no desenvolvimento desta área (F5).

a criança que é estimulada em casa para a audição de histórias, o manuseamento e folhear de livros, a imitação e tentativa de registros escritos mais facilmente se irá envolver com sucesso e interesse nas atividades propostas pelo educador, quando ingressar num estabelecimento de ensino. Sendo que, o educador deve dar continuidade a este trabalho em contexto sala de aula (F10).

Evidenciando Rebelo (1993), quando este refere que as competências básicas da língua, adquiridas nestes períodos do desenvolvimento da criança, resultam da estimulação pelo meio ambiente envolvente e corroborando da opinião de Smith (2003), quando este salienta a importância de criar um ambiente de literacia que acompanhe e envolva, precocemente, o crescimento da criança em resultado de esta desenvolver um maior interesse sobre a aprendizagem sobre a leitura e a escrita.

Desta forma, F5 e F10 parecem ter em conta a mesma linha de raciocínio de Piaget e Vygotsky, já que, à semelhança destes grandes pensadores, consideram que a criança é um ser ativo e atento, que constantemente cria condições sobre o seu ambiente. No entanto, perante os seus testemunhos, identificamo-las mais com Vygotsky porque privilegiaram e evidenciaram mais os fatores externos (ambiente social) do que os internos relacionados com a maturação biológica de que nos fala Piaget.

Testemunhos como o de F1, F2, F3, F5, F8 e F9, refletiram a importância de considerar todo o enquadramento legislativo e brochuras emanadas pelo ME, as OCEPE (1997), MAEPE (2010), CREB (2011) e demais documentos de enquadramento curricular da EPE. Relativamente aos restantes participantes também eles se referiram a este enquadramento orientador ao longo do discurso pelo que, no geral da amostra, os formandos atribuíram a estes documentos a base da operacionalização dos trabalhos práticos que desenvolveram ao longo do estágio com vista ao desenvolvimento da linguagem oral e a preparação para a emergência da linguagem escrita. O testemunho de F3 reflete a importância de ter em conta o conhecimento desta base teórica como de sustentação à operacionalização aos trabalhos práticos no âmbito da leitura e escrita.

acho que as nossas orientações curriculares, as brochuras emanadas pelo Ministério da Educação, coordenadas por Inês Sim-Sim, cada vez mais nos consciencializam para a importância de trabalhar a leitura e escrita neste nível de educação, pois fornecem-nos para além de bases teóricas materiais e sugestões para a prática pedagógica (F3).

De uma forma geral todos os formandos salientaram no seu discurso a importância de abordar a leitura e a escrita na educação de infância em contexto de EPE, ou como suporte de aprendizagens futuras ou como desenvolvimento de competências comunicacionais. Perante o exposto, parece-nos que a formação inicial motiva os futuros profissionais para o ensino da Língua, conforme sugerem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) pois só desta forma ele poderá “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (p. 35).

No seguimento de conhecer as representações dos formandos, foram recolhidos testemunhos relativamente à importância atribuída ao **papel dos intervenientes** no processo educativo (educador, pais e criança) no desenvolvimento de competências de leitura e escrita. A este respeito descortinamos que os participantes no estudo foram unânimes em salientar a importância de ambos os contextos, escolar e familiar. Considerando que, no contexto escolar, o educador deve proporcionar o acesso a determinado tipo de experiências e ter em conta as teorias e metodologias relevantes para a promoção da literacia, especificamente ao nível da linguística, psicologia e didática. Desta forma, transcrevemos os seguintes testemunhos por refletirem a opinião geral dos entrevistados:

devem ser-lhe colocadas atividades que permitam o reconhecimento e identificação de letras e palavras, o manusear de livros, desenvolver a oralidade e enriquecer o vocabulário e trabalhar exercícios de consciência fonológica (F8).

o papel do educador deve ser o de motivar as crianças para estas aprendizagens (...) deve ser criativo e proporcionar, dentro deste âmbito, atividades lúdicas e aliciantes que despertem o interesse da criança (F1).

o papel do educador é fulcral, é responsável por desenvolver competências no âmbito da leitura e escrita (...), este deve ter uma preocupação em trabalhar estas competências para que as crianças as atinjam, cumprindo, assim, com as orientações curriculares que apontam neste sentido (F3).

Para além da presença destas experiências literácicas, promovidas pelo educador para desenvolver a linguagem oral e a escrita, as quais os formandos consideraram ser determinantes no desenvolvimento das crianças, estes realçaram, ainda, que o acompanhamento em casa dos pais neste processo é, também ele, fundamental.

acho que os pais (...) devem ter um papel cooperativo com os educadores. Porque eles são parte integrante no processo educativo (...) no sentido de ir auxiliando os seus filhos em casa, aperceberem-se dos seus interesses e dificuldades e incentivá-los para as aprendizagens (F3).

Ao serem consultados sobre o papel das crianças nas atividades pedagógicas, foram unânimes em lhes atribuíram uma participação ativa no âmbito das aprendizagens significativas, seja em atividades de abordagem à leitura e escrita, seja em atividades relacionadas com outros domínios de aprendizagem.

tanto nas atividades que o educador propõe, como também na planificação de algumas dessas atividades. Porque quando as crianças participam ativamente, sentem-se motivadas e envolvidas, retirando maior conhecimento do trabalho a ser desenvolvido (F8).

No cômputo geral destas respostas, que atribuem à criança um papel de sujeito ativo, os formandos mostram-se induzidos pelos princípios piagetianos da aprendizagem de leitura, ou seja a construção do conhecimento pelo aprendiz. No entanto, quando analisamos as planificações e as aulas videogravadas dos estudantes que se constituíram como estudos de caso (F1 e F2) verificamos que as atividades propostas eram previamente planificadas e apresentadas às crianças de acordo com a planificação, não havendo abertura, discussão ou sugestões sobre elas.

Ao nível dos procedimentos, ao serem questionados sobre o tipo de **atividades de leitura e escrita** que devem ser privilegiadas na educação pré-escolar, os 10 participantes salientaram, essencialmente, o registo escrito, registar o que as crianças dizem e contam, as regras de sala debatidas e negociadas em conjunto, ou registar o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados. O que nos leva, enquanto investigadores, a recordar Figueiredo (2004), quando este refere que a criança apreende melhor como e para que se escreve, se observar o educador a escrever e registar:

trabalhei a palavra, a frase, os registos. Mesmo quando não planifiquei neste sentido, (...) faço-o em qualquer área de aprendizagem, pois a palavra está sempre presente. Devo dizer que, o próprio grupo de crianças, no seu geral, tem curiosidade e exigem ser orientados na descoberta e descrição da palavra, das letras que a constituem, e da escrita (F5).

Para além dos registos escritos, salientaram o uso dos livros de literatura infantil, nomeadamente as histórias, reforçando a opinião de Silva (1997, p. 70) “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura”.

as histórias, em meu entender, são um recurso muito rico para trabalhar competências comunicacionais, como sejam a oralidade e a escrita (F4).

Nos seus testemunhos, aludiram, ainda, a outros tipos de textos como sejam as revistas, os jornais, panfletos publicitários, dizendo que o educador os deve disponibilizar para que as crianças se apercebam das diferentes funções e formas de escrita.

também utilizo materiais recicláveis, como sejam as revistas, os jornais, que proporcionam atividades de recorte e construção de palavras, para além da identificação das funções da escrita e também desenvolvi atividades de divisão silábica (...) Optei por este tipo de atividades porque me pareceram as mais adequadas, proporcionam imagens, permitem troca de impressões em grande grupo, permitem dar a conhecer o sentido direcional da escrita, são apelativas em termos de familiarização com as letras proporcionam a cópia e identificação de palavras (F3).

Relativamente a estas atividades de leitura e escrita, os formandos entrevistados afirmaram que são das atividades mais privilegiadas por ocasião da planificação da sequência didática de forma a serem desenvolvidas devidamente nas suas intervenções pedagógicas e, por norma, propõem às crianças estas atividades. Exceção feita a um dos entrevistados (F5), que referiu não ter desenvolvido nem planificado atividades neste domínio, porque o seu estágio coincidiu com a vivência da Páscoa e deu continuidade às atividades da educadora cooperante mais direcionadas, nesta altura, para atividades de expressão plástica.

Podemos observar que todos os formandos se opõem a uma perspetiva de maturidade para a leitura, ligada a crenças tradicionais, sendo unânimes em indicar que, antes do período formal da aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças adquirem um conjunto de noções e competências básicas acerca da literacia e da sua utilidade que podem ser trabalhadas na EPE.

No que concerne à **organização do ambiente educativo**, metodologicamente os testemunhos, no seu geral, revelaram-se à luz do construtivismo, segundo a qual o educador deve possuir um papel de mediador da aprendizagem seguindo e guiando a criança para que esta possa expressar as suas ideias. Apontando, nesta perspetiva, para

os momentos de acolhimento, onde promoviam, a partir do diálogo, as conversas informais, com liberdade, autonomia, sequência e alegria e a autoavaliação das atividades realizadas. Esta situação foi verificada a partir das aulas visionadas, onde constatamos períodos de discussão entre o grupo de crianças sobre os conteúdos que iriam ser tratados e sobre a avaliação das atividades realizadas.

tentei privilegiar, essencialmente, o diálogo. (...). No grupo existiam muitas crianças com dificuldade em articular certas palavras e, como base de aprendizagem e preparação da leitura e da escrita, é importante, nesta fase de pré-escolar, que as crianças articulem bem as palavras e exercitem a divisão silábica da palavra (F6).

A este propósito, salientaram, também, o registo escrito das atividades realizadas e temáticas abordadas e o uso de quadros (tempo, aniversários, presenças), com o propósito de transformar o ambiente educativo num livro de leitura para a criança e a auxiliarem a conquistar, de forma autónoma, o código escrito.

a área da biblioteca, nesta área colocavam alguns recursos de registos escritos criados para consulta das crianças, outros ficavam afixados nas paredes da sala (F3).

Desta forma, apuramos que as representações dos formandos apontam para a sua consciencialização da necessidade de proporcionar um ambiente de leitura o qual ajudará a preparar as estruturas para a aprendizagem da escrita. Neste sentido, os testemunhos recolhidos caminham no sentido das OCEPE, nas quais se determina que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito ” (Ministério da Educação, 1997, p. 69). No entanto não passou disto, na medida em que não foram estimuladas pelo educador, na situação de intermediário, a criar situações alternativas para as novas descobertas de forma a sentirem-se mais envolvidas no seu processo de ensino – aprendizagem e, como regista Figueiredo (2004), as atitudes, decisões e postura do educador adotadas no ato de ensinar são determinantes para ajudar a criança a participar do seu processo de desenvolvimento.

Relativamente à utilização de **recursos didáticos** como suporte de aprendizagens verbais, 9 dos entrevistados atribuíram-lhes um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, considerando-os úteis e indispensáveis e reforçando a

importância das atividades lúdicas que estes podem proporcionar. O seguinte testemunho reflete a tendência das respostas obtidas com as entrevistas:

os recursos são certamente muito importantes para cativar a atenção das crianças. Considero-os fundamentais, porque através do recurso as crianças conseguem concretizar com mais facilidade as situações de aprendizagem propostas pelo educador (F6)

Apercebemo-nos, assim, que, na tentativa de cativar a atenção das crianças, os formandos são de opinião que os recursos devem ocupar uma posição de relevo, merecendo toda a sua atenção, pois a criança irá colaborar e participar nas atividades propostas com mais satisfação. A partir das aulas videogravadas, observamos alguns destes recursos concebidos pelas formandas F1 e F2 e, sem a pretensão de generalizar aos outros participantes, verificamos tratar-se de recursos muito atrativos, bem concebidos em termos de resistência, destinados a serem manuseados pelo educador e pela criança que, por sua vez, poderia recorrer a eles em momentos mais descontraídos.

No entanto, sem contrariar a opinião dos restantes formandos, registamos o seguinte testemunho:

os recursos são muito importantes e prendem a atenção da criança, no entanto não acho que sejam fundamentais para o bom desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem. Claro que há crianças cujas especificidades exigem um recurso apelativo de forma a reterem a atenção pelo tempo necessário, e essa será uma estratégia, pela novidade, a adotar nesses casos em particular, no entanto considero que a abordagem só verbal bem dirigida poderá ser suficiente em determinados momentos de aprendizagem (F5).

Decididamente, este formando, colocou a ênfase na figura do educador, mais especificamente na abordagem verbal, realçando a sua atuação como estimulador de um clima de comunicação rico. Nas suas considerações, identificamo-lo com o pensamento de Tabors e Dickinson (2001), quando estes referem que a utilização intencional da linguagem pelo educador, estimulando as interações verbais entre adulto e crianças e entre crianças e a atenção cuidada sobre o currículo é crucial no apoio ao desenvolvimento de competências de literacia.

No seguimento desta análise, quando questionados sobre os recursos didáticos utilizados durante o estágio para trabalhar questões relativas à iniciação à leitura e à escrita, foram referidos, de uma forma geral, recursos preparados pelos próprios

formandos, visualmente apelativos, manipuláveis pela criança enquanto executam as tarefas e contendo a palavra associada à imagem:

utilizei imagens em tamanho A4 para sequenciar as histórias, utilizando, posteriormente, a leitura imagética, revistas para pesquisa de letras e palavra (F4).

No que se refere às **competências** de leitura e escrita que se devem privilegiar na EPE, todos os entrevistados aludiram às competências constantes nos domínios da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras compreensão de discursos orais e interação verbal, preconizadas nas MAEPE como o conjunto de conhecimentos linguísticos imprescindíveis para a aprendizagem da linguagem escrita e para o êxito escolar. Desta feita, procedemos à transcrição dos seguintes testemunhos, dado que estes refletem a tendência geral das respostas:

o reconhecimento e memorização de letras e algumas palavras; segmentação de palavras; transcrição de letras e palavras; identificação de palavras iniciadas com o mesmo som; as rimas (...), porque acho fundamental para início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. São competências que considero transversais a outras aprendizagens, no sentido de qualquer aprendizagem ser explicada na nossa língua materna, (...) daí ser muito importante que a criança seja trabalhada neste nível de competências já na educação pré-escolar (F1)

as crianças já reconheciam as letras facilmente, por isso privilegiei, essencialmente, o reconhecimento e memorização de algumas palavras; segmentação de palavras; transcrição de letras e palavras em manuscrito; identificação de palavras iniciadas com o mesmo som; as rimas. Porque, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, quis dar continuidade ao trabalho iniciado com a educadora. É muito importante que a criança seja trabalhada neste nível de competências na educação pré-escolar, porque são competências essenciais para as crianças que transitam para o 1º ano do 1º ciclo, para além de serem aprendizagens transversais a outras aprendizagens, no sentido de qualquer aprendizagem ser explicada na nossa língua materna, sendo indispensável a sua compreensão oral e escrita (F10).

competências comunicacionais, verbais e não-verbais, aumento de vocabulário, distinção entre palavra e frase, segmentação silábica, leitura imagética, desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento de diversos tipos de texto. Porque são as competências que estão estipuladas nos documentos orientadores para a Educação pré-escolar. São fundamentais para o desenvolvimento da criança nesta fase etária em que se mostra muito curiosa e envolvida na descoberta e, por outro lado, servem de base às aprendizagens futuras de 1º ciclo (F8).

É de salientar que os formandos voltam a destacar, nesta altura da entrevista, a relevância da aprendizagem da leitura e da escrita em contexto da educação pré-escolar, como suporte de aprendizagens futuras, alicerçando na EPE a construção de estruturas para esta aprendizagem.

Relativamente à adequação das atividades planificadas com o objetivo de preparar a prática pedagógica, todos os inquiridos indicaram que as suas preocupações recaíam sobre as necessidades, interesses e contexto do aluno indicando, assim, posições associadas a perspetivas holísticas de literacia emergente. Para além desta preocupação com as aprendizagens significativas, destacaram as aprendizagens ativas e estimulantes, colocando a ênfase no lúdico de forma a tornar um prazer o desejo de aprender a ler e a escrever, tal como está preconizado nas OCEPE.

atendendo às características e dificuldades das crianças, criando atividades que se adaptassem ao grupo. (...) interligar as áreas e os domínios a partir de um fio condutor que, por exemplo iniciar na área de conhecimento do mundo e terminar com o domínio de abordagem à leitura e à escrita. (...) proporcionar às crianças aprendizagens ativas e significativas, porque acredito que é através da sua ação que se promovem as aprendizagens e que estas aprendizagens devem ser de acordo com as vivências das crianças (F4)

(...) a minha principal preocupação era adaptar as experiências de aprendizagem aos interesses das crianças, com o objetivo de elas apreenderem as competências trabalhadas com satisfação e empenho, participando com interesse e ativamente nas tarefas propostas (F5).

Os formandos perspetivam para este contexto educativo, uma aprendizagem que proporcione entretenimento e agrado às crianças no ato de aprender, facilitando as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Corroboram, assim, da opinião de Vygotsky (2000), segundo o qual devemos acreditar, que adotar jogos e brincadeiras como metodologia curricular, possibilita à criança criar as bases para a compreensão da realidade concreta.

Como sabemos, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) não estabelecem, conteúdos nem objetivos específicos; apresentam apenas orientações metodológicas gerais. No entanto, o seguinte testemunho de F1 identifica na EPE uma preocupação atual em contextos educativos de escolaridade obrigatória. Vejamos:

em contexto de estágio somos pressionados a planificar antecipadamente (...) mesmo os educadores por vezes querem implementar este tipo de estratégias mas são pressionados nas suas planificações trimestrais, semanais, diárias a trabalharem as competências das diversas áreas de aprendizagem. Os educadores simplesmente chegam às salas e pretendem desenvolver isto e isto e falta-me trabalhar este e este objetivo, portanto vamos lá fazer. Sem dúvida que o que se pretende é partir das necessidades e interesses da criança mas será que é assim? E o papel da criança? E o seu gosto? Vamos obriga-la a fazer algo que ela não faz gosto em aprender? Se é para ir ao encontro dos seus interesses a criança deve ajudar no planeamento das suas aprendizagens. O que eu quero dizer com isto é que, a participação das crianças acaba por ser condicionada a um plano de aula previamente concebido (F1).

Este estagiário menciona que, na tentativa de trabalharem com as crianças estas competências, estão a definir uma prática pedagógica altamente dirigida pelo estagiário. Esta prática pedagógica insere-se em perspetivas tecnicistas, inspiradas nas teorias behavioristas da aprendizagem. Esta opinião não é corroborada por nenhum dos restantes participantes no estudo, no entanto pelo que pudemos apurar nos estudos de caso esta preocupação poderá, de facto, estar presente em todos eles na medida em que revelam uma grande preocupação em cumprir o plano na sua íntegra e isso constituirá sinónimo de que a aula correu bem.

## 1.2- Representações sobre a formação

A análise das respostas às questões das entrevistas relacionadas com as representações dos formandos sobre a formação obtida, tendo em vista a sua atuação pedagógica, permitiu-nos descortinar que, ao nível do **desenvolvimento dos conhecimentos**, os 10 participantes consideram ter adquirido o conhecimento necessário sobre todo o enquadramento curricular da EPE e razoavelmente o conhecimento de teorias sobre a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, os conhecimentos pedagógico-didáticos sobre materiais adequados ao desenvolvimento da literacia e avaliativos das aprendizagens dos alunos perderam-se um pouco envolvidos em muita teoria e pouca materialização, conforme os seguintes testemunhos:

desde a licenciatura que a formação nos prepara muito teoricamente, mas em termos práticos sentimos uma lacuna, se bem que a aprendizagem teórica

sirva de fundamento para a prática, mas considero eu a formação, no seu geral, nos deveria preparar mais para a nossa prática pedagógica. Por exemplo só agora no mestrado é que começamos a trabalhar com as brochuras de Inês Sim-Sim e estes exercícios voltados para a prática deveriam ter sido mais explorados, em meu entender, com mais tempo (F6).

eu vou ter de separar a minha formação em duas partes, a licenciatura e o mestrado, ou então a licenciatura até ao ultimo semestre e o mestrado, porque nós tivemos na licenciatura disciplinas muito teóricas e técnicas que nos conduziram por um caminho, que eu não digo que não seja necessário, porque é sempre útil, principalmente num país onde a maioria das pessoas apresenta dificuldades linguísticas, mas os conhecimentos teóricos que nos foram transmitidos em duas ou três disciplinas da licenciatura, eu não os considero como essenciais. A partir do último semestre de licenciatura e o mestrado, penso que a formação foi mais adequada (...) Refiro-me a Português Instrumental, onde analisamos a Língua de uma forma muito técnica, por exemplo a nível semântico, depois transformar aqueles conhecimentos que aprendemos e trazê-los para a nossa prática pedagógica e introduzir estes conhecimentos não nos é ensinado (F5).

Relativamente à relevância e adequação destes conhecimentos, de uma forma geral, os formandos chegam mesmo a aludir que muitos desses conhecimentos não se justificam na prática pedagógica e que essa formação se revelou pouco importante para o estágio que realizaram.

Todos os inquiridos se pronunciaram sobre a sua vertente excessivamente teórica lamentando que estas teorias não tivessem sido trabalhadas de forma a testar a sua compatibilidade com a prática pedagógica que se realiza dentro das salas de aula. O destaque, pela positiva, incide mesmo nas disciplinas em que se trabalharam aspetos práticos como concretização dos aspetos teóricos adquiridos, como podemos avaliar pelos testemunhos de F8 e F5.

permitiu fundamentar certas práticas (...) as aprendizagens durante a formação deveriam apostar mais na preparação da nossa prática, e menos na abordagem geral e teórica dessas aprendizagens. (...) as aprendizagens que posso destacar foram os aspetos que trabalhamos na disciplina de metodologia da Língua Portuguesa e na Didática da Língua Portuguesa, nas quais realizamos algumas atividades, mas, mesmo assim, considero ter sido pouco, porque é trabalhado em grupos cada grupo trabalha a sua atividade e foca-se só na sua não tendo contacto com os outros grupos que estão a trabalhar outro tipo de atividades e essas aprendizagens deveriam ser discutidas e partilhadas entre todos. (...) o nosso curso está muito agarrado à teoria, mas nem sempre essa teoria se adequa à prática (...) o professor deve saber mais que o aluno, não deixo de concordar, mas sinto necessidade

de obter teoria que possa utilizar com as crianças na minha prática pedagógica (F8).

saliento pela positiva, a disciplina de Literatura Infantil, na qual tivemos contacto com diversas obras infantis de diferentes épocas, e a docente da cadeira não se limitou a apresentar as obras mas sim ajudou-nos a refletir sobre a sua exploração junto das crianças; Didática da Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa que nos proporcionou uma abordagem mais prática, por exemplo na construção de recursos de apoio às atividades de literacia. Essas aprendizagens mais direcionadas para a prática, sem dúvida que foram muito significativas e nos ajudaram a conceber as nossas intervenções pedagógicas (F7).

Comparativamente, no que se refere à análise das respostas relacionadas com o **desenvolvimento de competências** durante o período de formação, os testemunhos divergem em termos avaliativos entre o bom, o suficiente e o insuficiente. Referimos que esta avaliação não se refere a critérios de escala rigorosos, simplesmente lhes foi pedido que atribuíssem uma menção qualitativa entre o bom e o insuficiente relativamente à formação recebida.

Dada a discrepância de opiniões, registamos alguns testemunhos de forma a esclarecer melhor o leitor. Assim, relativamente ao desenvolvimento de competências para a seleção e construção de recursos didáticos, apresentamos as seguintes opiniões:

na licenciatura não tivemos formação a este nível, no mestrado (...) a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Nesta disciplina foi-nos dada a oportunidade de desenvolver competências para a seleção e construção de recursos didáticos, (...) aí que tivemos oportunidade de contactarmos com recursos que se propunham desenvolver competências linguísticas. (...) considero bom, porque para além de nos permitir conhecer teoricamente os recursos, permitiu também construí-los e testá-los no terreno (F5).

insuficiente. Porque, praticamente (...) não tivemos formação nenhuma. Eu falo por mim, porque não considero ter recebido formação suficiente neste aspeto (F8)

utilizando antes uma escala de um a cinco, avaliaria num três (3). Porque apenas tivemos durante a licenciatura uma disciplina que abordou muito por alto e por pouco tempo a temática da importância dos recursos didáticos (F10).

Quando indagados sobre a origem das suas ideias nesta matéria, todos os inquiridos se colocaram, essencialmente, na posição de autodidatas em detrimento da formação recebida neste aspeto. Vejamos alguns testemunhos:

as pessoas costumam dizer que sou criativo (F10).

não recebi muita ajuda nesse sentido. Os recursos que criei surgiram das minhas ideias, (...) nunca tive assim grandes apoios em termos de formação (...) em termos de formação deveria receber mais atenção. Por exemplo haver uma disciplina específica que nos permitisse criar e testar os recursos junto das crianças (F6).

Auscultados os entrevistados quanto ao desenvolvimento de competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem e avaliação das aprendizagens dos alunos, verificamos que aqui residem, em seu entender, as maiores lacunas ao nível formativo, dado que a totalidade dos testemunhos referencia que, por altura do estágio, foram confrontados com muitas dificuldades a este nível.

nós estamos agora a aprender (...) com o feedback que os professores nos dão (F2).

não tivemos grande apoio que nos permitisse desenvolver essas competências. E apercebi-me dessa dificuldade agora por início da prática, pois achei-me muito aquém de saber como fazer uma planificação (...) E, por isso, precisamos de muita orientação da parte da supervisora de estágio, porque não tínhamos autonomia para elaborar uma planificação sem esta orientação. Deveríamos ter uma cadeira durante a licenciatura que nos preparasse, atempadamente, para o ato de planificar (F8).

para as listas de verificação que implementamos nesta prática não tive formação absolutamente nenhuma. Essa formação nós tivemos por altura da prática. Sobre as formas de avaliar os alunos, concretamente ditas, não tive formação anterior, como digo, portanto não posso adiantar aprendizagens anteriores que me tenham sido uteis ao longo da prática (F5).

Comumente os formandos salientam pela positiva as disciplinas de Didática da Língua Portuguesa, por altura do 3.º ano de licenciatura, e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, por ocasião do mestrado, a partir das quais conseguiram desenvolver algumas competências pedagógico-didáticas, como sejam a seleção, construção e utilização de recursos didáticos, a planificação dos processos de aprendizagem e a seleção / construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens. No entanto referem que as aprendizagens realizadas em termos de construção das grelhas quer de planificação, quer avaliativas, apresentavam modelos muito diferentes daqueles que foram implementados e utilizados por altura do estágio, motivo de algum desagrado, como reflete o seguinte testemunho:

aprendemos a planificar (...) com um esquema de planificação muito diferente daquele com que hoje nos confrontamos quando avançamos para o ato de planificar. Na medida em que, nessa disciplina planificávamos (...) em termos de projeto e não de uma prática com competências foco e associadas, áreas de conteúdo, descritores de desempenho e as experiências de atividades (...) não teve nada a haver. Acho que quando vamos para a prática, já devemos levar uma outra noção mais aproximada (F5).

No que se refere ao desenvolvimento de competências relacionais relativas à interação e gestão de conflitos entre crianças, a totalidade dos inquiridos não considera ter recebido formação suficiente pois, segundo os seus testemunhos, o tempo de intervenção pedagógica e de observação de aulas é muito curto. Assim, apoiam-se na análise do PCG (Projeto Curricular de Grupo) e das considerações da supervisora de escola (SE) a fim de apurarem sobre as especificidades das crianças do grupo onde irão realizar o estágio. Ainda a este respeito, quatro dos inquiridos (F2, F4, F7 e F10) aludiram a algumas disciplinas que abordaram as fases do desenvolvimento infantil de acordo com os diferentes posicionamentos teóricos, a teoria desenvolvimentista, década de 30, que tem entre os defensores Piaget, a teoria behaviorista, década de 50, que se baseia nos estudos de Skinner, e a teoria maturacionista, década de 60, que tem Chomsky como precursor. Sendo estes participantes, de opinião que estas abordagens os ajudaram a conhecer algumas especificidades, quer intelectivas, quer de perceção do seu desenvolvimento em termos de faixa etária.

Relativamente às competências relacionais desenvolvidas interpares e com os supervisores, foram unânimes em salientar que estas relações se iam desenvolvendo em função da dinâmica do próprio curso, que promove o trabalho cooperativo, o espírito de ajuda e a partilha de experiências.

Salientam ainda, pela positiva, a prontidão e a disponibilidade que receberam dos supervisores sempre que solicitados para esclarecimento de dúvidas e orientação. Desta feita, parece-nos que, no contexto da formação, é dado especial relevo às relações interpessoais entre estagiários e orientadores, quer em sala de aula, por altura de transmissão e apreensão de conhecimentos, quer na escola onde realizam estágio, espaço de formação prática do futuro docente, ou mesmo em encontros informais, não planeados.

As últimas questões colocadas no âmbito da formação tinham por objetivo apurar o grau de satisfação dos formandos relativamente aos conhecimentos nas

diferentes especialidades e competências pedagógico-didáticas e avaliativas adquiridas ao longo da formação inicial. Porque se trata de pareceres de cariz avaliativo e refletem as suas opiniões pessoais sobre os planos de estudo da licenciatura e mestrado, optamos por seleccionar alguns testemunhos que reflitam a opinião geral dos entrevistados:

no geral avaliaria o meu curso num 3 (três), porque acho que ficamos muito aquém das expetativas iniciais que criamos para este curso. Mesmo no que se refere ao nome das disciplinas de didática criamos expetativas iniciais de que vamos trabalhar a prática e, nalgumas disciplinas, de didática tal não se verificou. Assim tiram-nos algum incentivo e acabam mesmo por desmotivar (F8).

não sei se introduziria novas disciplinas, mas penso que o essencial era formar nessas disciplinas programas novos, ou conteúdos, que fossem adequados e ajudassem na nossa prática pedagógica. Incluiria no plano de estudos disciplinas teóricas só de teoria e disciplinas práticas só de prática. Alteraria, também, algumas disciplinas semestrais para anuais, como por exemplo a das Expressões Dramática, motora e musical que foi tudo trabalhado muito rapidamente e é uma forma muito especial de transmitir conhecimento a crianças da EPE, mesmo (...) da língua portuguesa. A metodologia do ensino é outra disciplina que deveria, no mínimo, prolongar-se por dois semestres. (...) aumentaria ao nº de horas quer de observação quer de intervenção pedagógica no mestrado e retiraria as cadeiras destes semestres para a licenciatura, onde colocaria, também, algumas cadeiras que nos permitissem relacionar com as crianças e nos preparassem para a intervenção pedagógica no mestrado (F9).

o mestrado (...) complementou, porque é (...) mais virado para a prática e, apesar de compreender o valor da teoria, penso que aprendemos praticando. Valorizo muito a prática, considero-a uma mais-valia (F4).

Em nosso entender, há um menosprezo pelas disciplinas teóricas que não se justifica pois, na perspectiva da profissionalização, a formação inicial do educador deve procurar a qualidade a partir da aquisição de conhecimentos teórico-práticos que considerem a especificidade da ação educativa. Cabe ao formando fazer o melhor uso deles, especialmente no que se refere a disciplinas relacionadas com a Língua Portuguesa, as quais se constituem como transversais a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Foram, ainda, colocadas questões aos formandos que pretendiam apurar o seu grau de satisfação relativamente aprendizagens realizadas com implicações para a prática no 1.º CEB. Passamos a transcrever o testemunho de F8 por considerarmos que este entrevistado exterioriza a opinião geral dos inquiridos:

a forma de planificar, fundamentalmente a estrutura, porque os conteúdos curriculares serão adaptados ao 3º ou 4º com quem, em princípio iremos estagiar, a abordagem e interação com as crianças também será diferente uma vez que o grupo etário é outro, a organização do ambiente educativo também será um pouco diferente. Um grupo de educação pré-escolar e um grupo de 1.º ciclo tem especificidades diferentes, não é? Neste caso, as minhas expectativas também são diferentes (F8).

Desta feita, os formandos revelam ter conhecimento das especificidades próprias deste nível etário e que, estas especificidades condicionam, por sua vez, toda a dinâmica da sala de aula e do processo de ensino aprendizagem. EPE e 1.º CEB exigem procedimentos pedagógicos muito distintos. Especificamente na ação pedagógica que decorre em contextos de EPE, o lúdico deve ocupar uma posição de relevo e merecer toda a atenção dos educadores, pois é através dele que estes conseguem proporcionar experiências de aprendizagem aliciantes para a criança, são as atividades lúdicas que vão facilitar as práticas pedagógicas em sala de aula, pois a criança irá colaborar e participar nas atividades propostas com mais satisfação. Assim, é importante que os ambientes de aprendizagem sejam preparados neste sentido, de forma a impulsionar a apropriação da linguagem e da escrita.

### **1.3- Representações sobre a reflexão**

Ao recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho com os supervisores, tentamos perceber como surgem as estratégias e metodologias que os estagiários utilizam na abordagem da leitura e da escrita. Parece-nos que a sua **ação** é condicionada pelos contextos e ambientes onde as crianças estão inseridas.

No aprofundamento das questões relacionadas com a preparação da prática pedagógica, apuramos que os formandos assentam numa atitude reflexiva ao considerarem a análise das suas práticas anteriores, das educadoras cooperantes e dos colegas com o objetivo de melhorarem. Para além de terem em consideração as orientações e considerações dos supervisores, quer da universidade, quer do núcleo de estágio, os inquiridos, têm a preocupação de proceder a leituras da OCEPE, MAEPE e

outros documentos orientadores com o objetivo de fundamentarem e orientarem a sua ação.

Terminada a prática, no âmbito do trabalho desenvolvido no domínio da abordagem à leitura e à escrita, o balanço que os dez inquiridos fazem **sobre a ação**, é, no entender daqueles, positivo pois consideram ter conseguido estimular o contato da criança com a leitura e a escrita e fomentar o desejo de aprender a ler e a escrever. No entanto, todos eles aludiram que o tempo de intervenção foi curto e que este é um trabalho moroso e de continuidade.

consegui desenvolver os objetivos que tinha inicialmente proposto, como desenvolver a oralidade, familiarizar as crianças com a leitura e a escrita. No entanto, o tempo de intervenção é pouco e este é um trabalho que deve ser desenvolvido ao longo do ano letivo a partir de muitas e diversificadas atividades e momentos (F1).

Relativamente ao uso da técnica de autoscopia na formação docente, a análise das entrevistas permitiu-nos descortinar que, de uma forma geral, os formandos têm conhecimento desta técnica, ou que, pelo menos, se preocuparam em pesquisar sobre ela no âmbito da sua participação neste estudo. Concluímos também que, apesar de não ser usada no contexto formativo da UAc, os supervisores recomendam-na para uso pessoal do formando com o objetivo de este se rever a partir das videograções na prática, estimulando a promoção da sua autonomia e o desenvolvimento profissional de natureza reflexiva. Consideremos o testemunho de F2:

eu penso que é um recurso muito proveitoso e gratificante, na medida em que permite avaliar as minhas potencialidades e dificuldades, eu própria o utilizei para fins pessoais de autoformação, a fim de poder, pós ação, avaliar as minhas práticas. Tenho intenção de continuar a utilizar as filmagens de aulas em futuras intervenções pois, (...) também me ajuda no relatório de estágio. (...) em relação à avaliação do desempenho da criança, a filmagem da aula, funciona como um facilitador no nosso processo de avaliar, pois permite observar determinados comportamentos que em tempo real não foi possível observar (F2).

Este testemunho remete-nos para Vieira (1999) o qual, defende que se deve recorrer a estratégias e atividades diversificadas entre as quais o recurso à vídeogração e posterior análise e acredita que, quando se centram os interesses em torno de ideias como a formação de um professor reflexivo e a promoção de práticas

reflexivas, também se acredita na importância do esforço dos professores em exercício de supervisão criarem alternativas metodológicas que concretizem o discurso da profissionalização reflexiva.

Os inquiridos expõem, assim, as vantagens desta técnica como uma forma de registo da imagem que conservando o passado pode restituir o presente e permitir observar novamente o seu desempenho, reparando-o ou modificando-o se necessário em situações futuras. Este retorno das informações é, segundo Linard (1974), importante porque possibilita a todos os indivíduos envolvidos o conhecimento dos efeitos do seu próprio comportamento.

Ao indagarmos sobre o funcionamento das sessões de trabalho entre supervisores (SU e SE) e formandos, descortinámos que, relativamente a alguns testemunhos como F4, F5, F6 e F10, existiam encontros formais agendados a meio da semana por altura das intervenções pedagógicas e, relativamente a outros (F1, F2, F3, F7 e F9), ocorriam encontros de forma informal sempre que havia necessidade de orientação, em especial por ocasião das primeiras intervenções, altura em que os formandos se debatiam com mais dificuldades ao nível da execução das planificações e grelhas de avaliação.

várias vezes, sempre que há necessidade ou da minha parte ou da parte delas para melhor me orientarem, para além dos encontros agendados, claro (F3).

Em relação ao SE verificamos que, à semelhança do que acontece com o SU, também ocorreram alguns encontros de forma natural, não formalmente planeados, anunciando a disponibilidade de ambas as supervisoras, como sugere o testemunho de F3:

com a educadora cooperante antes das minhas intervenções reunia sempre com ela, com o objetivo de lhe mostrar as atividades e saber se estavam adequadas ao grupo. Com a educadora da universidade o objetivo das reuniões era semelhante, preparar da melhor forma possível a minha intervenção pedagógica, mas mais ao nível da criação da planificação e das grelhas. (...) foram ambas muito importantes, o seu acompanhamento foi crucial, principalmente o da educadora cooperante com o conhecimento que nos transmitiu do seu grupo de crianças (F3).

Todos os participantes garantiram assim o papel fundamental dos SE (designados educadores cooperantes no contexto da educação de infância) como elementos decisivos no processo da sua formação, na medida em que a colaboram com a universidade de formação e esta colaboração se constitui como complemento essencial nas práticas de formação inicial e desenvolvimento dos formandos no domínio da preparação científica e pedagógica.

Nesta dinâmica de relacionamento, todos os entrevistados dos diferentes núcleos foram de opinião que ambos os supervisores se mostraram sempre muito disponíveis e solidários, atribuindo-lhes um papel fundamental no seu processo formativo na medida em que os acompanharam e auxiliaram no processo de preparação e ação pedagógica.

Especificamente no que se refere às reuniões formais, estas ocorrem normalmente com uma periodicidade semanal, tendo, em princípio, a duração de duas horas onde são abordadas diversas temáticas do âmbito da didática geral ou específica, consideradas de interesse formativo para os estagiários. Vejamos o testemunho de F5:

nessas reuniões tratávamos todos os aspetos da intervenção desde a sequência didática, à forma de avaliar os alunos e os recursos a utilizar na intervenção. São ambas essenciais, porque sem elas não haveria apoio na elaboração das sequências didáticas, no melhoramento e adequação das atividades e é muito importante a reflexão que é feita com elas após a intervenção pedagógica (F5).

Por início das observações de aulas, estas reuniões previamente calendarizadas, e outras ocasionalmente agendadas, vão-se assumindo, segundo os testemunhos dos formandos, como lugares onde se reflete sobre as planificações elaboradas pelos estagiários e sobre as aulas observadas. Neste espaço de reflexão é aberto o lugar ao diálogo entre todos, os próprios, colegas e supervisores, passando por exposições, troca de impressões e partilha de ideias, como refere F1:

há sempre lugar à reflexão e às vezes são situações bastante pertinentes, que me colocam a pensar como é que eu vou fazer, (...), que tipos de aprendizagens as crianças irão realizar, que benefícios irão retirar daquele momento de ação (F1).

Este contexto de estágio é uma parte fundamental na formação do formando ao nível da iniciação à prática profissional e nesta realidade os supervisores, de escola e universidade, têm um papel essencial pelas condições, oportunidades e orientação de

prática profissional que proporcionam ao formando. No entanto, de acordo com Formosinho (2001), tendemos a reproduzir as práticas que observamos aos nossos educadores, não necessariamente o que eles nos ensinaram, daí a importância de um modelo reflexivo de formação, que favoreça o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte do formando, de modo a que a sua ação seja regida por princípios e objetivos e não se resuma à reprodução de práticas observadas ou sugeridas. A este propósito Schön (1997) defende que a convergência entre teoria e prática só é possível se o professor se tornar um investigador da sua prática. E é na formação inicial que se devem lançar os fundamentos que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais. Tendo em conta estes pressupostos, analisaremos o testemunho de F7:

mostrava a minha sequência de uma forma muito inicial, depois à medida que o tempo ia decorrendo mostrava-lhe os recursos e a descrição mais específica das atividades. Nessas reuniões tratávamos todos os aspetos da intervenção desde a sequência didática, à forma de avaliar os alunos e os recursos a utilizar na intervenção (F7).

A análise das entrevistas não nos permite descortinar com exatidão quem assume normalmente um papel de liderança e coordenação das reuniões, ou seja, quem normalmente usa mais da palavra e quem determina o quê, o quando e o como do que acontece nas reuniões ou se a participação dos estagiários é orientada para uma prática reflexiva. No entanto, pelo testemunho de F7, consonante com outros depoimentos, deduzimos que nas reuniões com o SU não são utilizadas intencionalmente estratégias de formação de natureza reflexiva, mais nos parece a lógica de uma formação tradicional uma vez que os supervisores atribuem muita importância às questões da planificação e execução e à exploração de materiais de apoio numa perspetiva tecnicista do ensino. No entanto, também nos parece que estas são as questões que os formandos privilegiam e para as quais procuram resposta nestes encontros, dado que, segundo apuramos, é aqui que residem as suas principais dificuldades e é a este nível que eles se dizem despreparados.

Ao lhes pedirmos para destacarem as dimensões do processo formativo mais significativas para cada um, os formandos foram unânimes em apontar as reuniões, as

práticas nas escolas e a interação com as crianças, com especial destaque para este último aspeto. O testemunho de F5 reflete a opinião geral dos entrevistados:

as reuniões de trabalho com as orientadoras foram sempre muito produtivas e ajudaram muito, na medida em que nos ajudaram a superar dificuldades relacionadas com a prática pedagógica. Para além disto destaco também a interação com as crianças, que considero ter sido enriquecedor em termos pessoais e profissionais, pois é com elas que nos propomos trabalhar no futuro (F5).

Algumas das questões que foram colocadas aos formandos pretendiam apurar o seu grau de satisfação relativamente ao estágio que realizaram nas salas de educação de infância no que se refere às atividades de abordagem à leitura e escrita. Nesta perspetiva de análise todos os testemunhos se revelaram satisfeitos com o seu desempenho, afirmando que não mudariam nada nem ao nível das atividades planificadas nem ao nível da sua execução, justificando a sua menção satisfatória, por um lado, com o facto de terem observado interesse e participação por parte das crianças e, por outro lado, de sentirem que deram o seu melhor. Vejamos:

não alteraria nada. Penso que as atividades que desenvolvi neste domínio foram diversificadas e adaptadas ao tempo de estágio. As crianças aderiram com satisfação e realizaram com sucesso as aprendizagens propostas (F8).

não, não alteraria nada (...) acho que reuni as condições necessárias para a prática, dei o meu melhor e entreguei-me com empenho (F5).

A este respeito ficamos um pouco apreensivos com o seu nível de satisfação, pois que assumir ser docente é tarefa delicada e consideramos que a atividade docente não pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio dos conteúdos curriculares, antes deve discutir a relevância do desenvolvimento de estratégias formativas de natureza reflexiva para a consciencialização sobre as práticas utilizadas e sua eventual transformação.

Finalizamos esta discussão considerando as expectativas que recaem sobre o profissional da docência segundo a perspetiva multifacetada de Moura (1984, p. 8), na qual “o professor tem que ser mais do que, simplesmente, o informador, (...) o transmissor dum conhecimento desfasado e pobre, sem significado (...) deve ser, antes de tudo, um especialista na relação de entreajuda e ser corresponsável pelo desenvolvimento psicossocial e crescimento pessoal do seu aluno”. Missão complexa e difícil que reclama alguma ponderação quando nos referimos às nossas práticas,

especialmente se considerarmos o educador como sujeito ativo no processo de aprendizagem e socialização das crianças, capaz de diferenciação pedagógica, diversificação e adequação das estratégias e desenvolvimento das atividades, pois só assim será possível proporcionar às crianças aprendizagens realmente significativas. Assim, somos de opinião que a operacionalização das práticas, enquadrada pelos respetivos documentos orientadores, para além de ter em conta as teorias e metodologias relevantes para a promoção da literacia deve, ainda, ser alvo de reflexão e crítica pelos futuros profissionais da Educação.

## **2- Das Representações às Práticas: Os Estudos de Caso**

Passaremos agora à apresentação e análise dos dados recolhidos a partir de guias de preparação das aulas, das entrevistas pré visionamento (pré aula filmada), das grelhas síntese de reflexão e das entrevistas pós visionamento (pós aula filmada).

A apresentação e discussão dos dados seguirá a seguinte lógica:

- a) O caso F1 – primeira aula e segunda aula, com base nos guias de preparação de aula, da fundamentação teórica da semana de intervenção, da entrevista pré visionamento, da grelha síntese de reflexão e da entrevista de pós visionamento;
- b) O caso F2 – primeira aula, com base nos guias de preparação de aula, da entrevista pré visionamento, da grelha síntese de reflexão e da entrevista de pós visionamento;

De seguida, caracterizaremos o contexto onde foram desenvolvidas as pesquisas de estudo de caso. Fá-lo-emos em simultâneo para ambos os estudos, Estudo I e Estudo II, dada a semelhança entre ambos os contextos, possivelmente por pertencerem à mesma localidade.

Desta forma as crianças são oriundas de famílias de classe social baixa / muito baixa, na medida em que a maioria são carenciadas, recebendo apoios económicos do estado, relativamente à escolaridade dos progenitores, alguns são analfabetos, a grande maioria possui o ensino básico (1.º e 2.º e 3.º Ciclos) como habilitações literárias. As

distintas salas de aula da EPE (3) pertenciam a planos centenários, eram ambas bem iluminadas, possuindo boa ventilação natural; estavam organizadas de modo a permitir às formandas realizar diferentes estratégias de aprendizagem durante as aulas; ambas possuíam um espaço onde as crianças se podiam sentar no chão para desenvolver atividades de leitura ou o acolhimento inicial. No que se refere ao mobiliário, as mesas e cadeiras estavam adequadas ao tamanho das crianças e encontravam-se estrategicamente distribuídas para facilitar a execução de atividades práticas, quer individuais, quer coletivas. Nas paredes havia a presença em ambas as salas de painéis para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, além de outros cartazes pedagógicos, como sejam cartazes do alfabeto, dos números, quadro de presenças, do tempo e calendário.

Segundo dados apurados em conversa informal, ambas as formandas referiram que os grupos de crianças com quem trabalharam demonstravam muita curiosidade, questionavam, conversavam e interagiam a tempo inteiro, quer quando realizavam as atividades propostas pelas educadoras titulares de grupo, quer quando se encontravam em atividades não direcionadas. Ambos os grupos eram constituídos por 20 crianças, sendo que, a grande maioria delas já identificava letras e estava habituada a trabalhar atividades de abordagem à leitura e à escrita com as suas educadoras titulares

Passaremos, agora, à análise das práticas de F1, mediante o esquema em que a autoscopia assentou.

### **Estudo de Caso I (F1)**

A F1 estagiou com um grupo de 20 crianças situadas na faixa etária de 5/ 6 anos. Segundo a formanda, o grupo era participativo, interessado e com um comportamento ajustado à sala de aula. A observação da videogravação de ambas as aulas vem confirmar esta análise. Numa primeira apreciação, as crianças, reagiram com naturalidade à presença da câmara de filmar.

**a) 1.ª Aula Filmada:**

No Quadro 16, veremos o conjunto de aspetos considerados importantes pela formanda na preparação da 1ª sessão de aula.

F1 1ª Aula Filmada	Guia de preparação da aula	Sequência Didática (dados recolhidos a partir da planificação)
<p><b>1.ª Fase Preparação</b></p>	<p><b>Objetivo (s):</b> (...) propor atividades para desenvolver a comunicação verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação; (...) contribuir para uma comunicação mais eficiente (...) pretendo incentivar para a leitura, realizando leituras de histórias, disponibilizando diversos livros, propondo atividades na área da Expressão Motora em que o livro e a leitura estarão presentes. (...) organizei uma visita de estudo à Nova Gráfica, para que as crianças compreendam como são feitos os livros, que processos estão implícitos para que estes cheguem até elas. Será mencionada a importância do livro, para que se sintam mais motivadas em ouvir e recontar histórias.</p> <p><b>Estratégias/Recursos:</b> quadro de palavras.</p> <p><b>Justificação das opções pedagógicas:</b> (...) estarei atenta à forma como as crianças falam, e sempre que detetar algum erro, tentarei corrigir explicando à criança como pronunciar a palavra (...) faremos a divisão silábica da palavra (...) estes momentos de consciência fonologia são imprescindíveis</p> <p><b>Expetativas face à aula:</b> Que o grupo conseguisse atingir os objetivos que defini.</p>	<p><b>Competência foco:</b> Desenvolver conhecimentos linguísticos de modo a estimular comportamentos emergentes de leitura e de escrita</p> <p><b>Área de conteúdo:</b> Expressão e Comunicação Domínio da abordagem à escrita</p> <p><b>Descritor de desempenho:</b> Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano</p> <p><b>Atividade:</b> Desenvolvimento Jogo “Em busca da palavra e da imagem”</p> <p><b>Avaliação:</b> Lista de verificação</p>
<b>Entrevista Pré Visionamento</b>		
<p>(...) a atividade que eu penso filmar será no seguimento de uma outra atividade. Nessa atividade vou levar várias palavras e as crianças têm que as identificar, mas primeiramente vão identificar a 1ª letra que constitui a palavra, depois vão fazer divisão silábica (...) comecem a relacionar a escrita e a leitura (F1).</p>		

Quadro 16- 1.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1ª aula

Relativamente à entrevista pré visionamento, as questões que visavam refletir para a ação do bloco de aula de abordagem à leitura e escrita videogravado foram acrescentadas ao guião de entrevista que foi aplicado a todos os participantes do estudo, dado tratar-se de uma entrevista semiestruturada. No entanto, não foi possível aprofundar muito este aspeto da prática com receio de exceder temporalmente a entrevista e, de alguma forma, estragar a relação entre entrevistador e entrevistado.

Nesta **1.ª fase** do modelo de autoscopia, apelidada de **fase de preparação**, verificamos, a partir da análise do Quadro 16, que o guia de preparação da aula não se

reportava única e exclusivamente ao bloco de aula que a formanda propôs para filmagem, mas aos dois dias da sua intervenção pedagógica, durante os quais deu seguimento às atividades que promoveu para trabalhar conteúdos de expressão e comunicação e abordagem à leitura e escrita. No entanto, podemos antever que, nesta preparação inicial, F1 revela preocupação em planificar aspetos que promovam o desenvolvimento da literacia emergente.

No seguimento do modelo de autoscopia, seguiram-se a 2.<sup>a</sup> fase/ desenvolvimento/ e 3.<sup>a</sup> fase/visionamento/. A **fase de desenvolvimento** identifica o momento em que decorreu a ação, ou seja o momento da videogravação, a **fase de visionamento** refere-se ao momento em que essa ação foi revista a partir da filmagem.

Referimos que seria de todo o interesse para o estudo adotar uma metodologia que permitisse visionar o vídeo enquanto decorria a entrevista, mas tal não foi possível, pois, ao abrigo do protocolo ético, os participantes do estudo escolheriam o local e a hora da entrevista e o local não se coadunava com a observação das imagens. Assim, a aula vídeo gravada foi observada individualmente pela entrevistadora e pela(s) participante(s) em momentos e espaços diferentes, não permitindo, em simultâneo, a apreciação e confronto de opiniões face às imagens.

No Quadro 17 apresentam-se os comentários e considerações de F1 após o visionamento da aula, os quais se reportam à 4.<sup>a</sup> fase do modelo de autoscopia, a **fase de análise**. Estes dados foram recolhidos a partir da entrevista tendo como objetivo uma análise crítica da sessão gravada.

Esta entrevista autoscópica visava ajudar os formandos (1) a tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam (2) a compreenderem os seus efeitos e (3) a recolherem as representações daqueles sobre as respetivas práticas. Se atentarmos nos quadros anteriores, verificamos que o tipo de comentários que a formanda faz antes e depois do vídeo é diferente. Os comentários pré visionamento foram mais superficiais e genéricos, enquanto os comentários pós visionamento foram mais completos e exaustivos, refletindo sobre alternativas ao que estava previamente planificado e nas dificuldades sentidas relativamente ao que se passou no bloco de aula, o que nos leva a concluir sobre a necessidade de se utilizar a autoscopia nos contextos pedagógicos.

F1 1ª Aula Filmada	Entrevista pós visionamento
4ª Fase Análise	<p>(...) aspetos menos positivos alguns “tiques” que eu tenho que evitar, aspetos positivos a forma como eu abordei a leitura e a escrita de forma lúdica, conseguindo captar o interesse das crianças para a atividade.</p> <p>(...) na minha grelha defino determinados descritores e na minha prática, observando o filme, acho que transparece mais do que o que planifiquei. Acho que tenho ainda alguma dificuldade em planificar na íntegra o que realmente se propõe fazer e os objetivos que poderei atingir com aquela atividade. Mas já tinha referido esta dificuldade na entrevista anterior.</p> <p>(...) abordei os conceitos de literacia com base numa outra atividade da área de conhecimento do mundo. Fi-lo desse modo, para que as crianças conseguissem perceber o que se pretendia com a atividade e acompanhassem todo o processo de aprendizagem de reconhecimento das palavras a aprender, permitindo experienciar e depois adaptar a vivência à leitura e escrita das palavras. Aproveitei a interdisciplinaridade, ou seja trabalhei as palavras a partir de conceitos que tínhamos trabalhado nas ciências. Parti dos interesses e conhecimentos das crianças para a palavra.</p> <p>(...) o que eu pretendia com a atividade é que os dois grupos de crianças se organizassem entre elas e preenchessem corretamente o quadro com as palavras e as imagens, para isso teriam que as procurar dentro de um cesto, correr para o quadro coloca-las no sítio indicado, pressupondo /como “vencedor”, o grupo que terminasse corretamente em primeiro lugar. A atividade foi bem sucedida, ambos os grupos preencheram os respetivos quadros e eu não servi de modelo.</p> <p>(...) sempre que acertavam na palavra demonstravam satisfação pela atividade.</p> <p>(...) os procedimentos foram adequados, porque partiram de um significado para um significante, ou seja partiram de experiências vivenciadas pela criança para a palavra.</p> <p>(...) eu tirei que, inicialmente, eu tinha estabelecido as regras com eles, mas a dada altura o entusiasmo era tanto, quer da parte das crianças, quer da minha parte, que alguns passos ficaram por cumprir. (...) Talvez melhor gestão do grupo. Vou refletir mais um pouco.</p>

Quadro 17- 4.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1.ª aula

Para encerrar o processo de autoscopia, F1 foi solicitada a registar por escrito o reconhecimento dos seus pontos fortes e fracos relativos à sessão, identificando os aspetos a melhorar na sua ação pedagógica. Este registo foi feito numa grelha e correspondeu à 5ª fase do modelo de autoscopia, é, por assim dizer, a **fase de síntese**. Assim, segundo os parâmetros de observação estabelecidos para o processo autoscópico, registamos no Quadro 18 essa análise sob o ponto de vista de autoavaliação da entrevistada.

F1 1ª Aula Filmada	Grelha Síntese de Reflexão		
		Parâmetros	Análise de aspetos a melhorar
5ª Fase Síntese	Preparação	Definição de objetivos pedagógicos	Foram especificados em termos de comportamentos observáveis, apoiados em situações motivantes
		Plano da aula	Foi redigido o plano de aula contendo: título; material necessário, fases da aula e tempo previsto
		Domínio do assunto apresentado	Faz prova de um total domínio da matéria e dum contributo pessoal e original
		Preparação de materiais pedagógicos	Foram cuidadosamente preparados para serem utilizados adequadamente sob a forma de sequências da aprendizagem
	Desenvolvimento	Comunicação dos objetivos	Foram comunicados em termos de comportamentos observáveis, apoiados em situações motivantes
		Motivação	Muito intensa (os alunos mostram-se vivamente interessados e desejam complementar as atividades desenvolvidas).
		Atividade dos alunos	Foi solicitada mas não controlada sistematicamente
		Individualização da aprendizagem	Foi praticada uma individualização tendo em conta o ritmo de trabalho de cada aluno e prevendo tarefas de recuperação ou de enriquecimento sempre que necessário
		Criatividade	Faz prova de criatividade nas situações de aprendizagem e avaliação
		Autoconfiança	Seguro de si e calmo.
		Comportamento sócio afetivo	Tira partido da intervenção do aluno
		Comportamento físico (voz / movimentos)	Exprime-se com preocupação de se fazer compreender
		Avaliação (objeto e estratégias)	Procede a uma observação direta apoiada ou não em instrumentos de registo
		<b>Avaliação / Reflexões</b>	
Aspetos <u>mais positivos</u> / <u>mais problemáticos</u> / <u>imprevistos</u> :			
Explorar mais o quadro das palavras, colocar mais palavras visto que o grupo é bem capaz, e também era uma forma de conseguir controlar melhor o grupo.			

Quadro 18- 5.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 1ª aula

Nesta fase de conclusão do processo autoscópico face à 1.ª aula de F1, parece-nos que a participante não apresenta um conjunto de limitações que tenha percecionado na sua prática no âmbito da leitura e da escrita, quer na fase de preparação, quer do desenvolvimento da sessão, não apontando aspetos a melhorar, antes pelo contrário. A este propósito, cumpre-nos relembrar o raciocínio de Alarcão (1996), quando se refere à experimentação e reflexão como elementos auto-formativos, implicando descoberta de novos potenciais pelo futuro profissional, pelo que este deve estar consciente de que a

experiência adquirida é aperfeiçoada a partir dos erros cometidos, sobre os quais se deve refletir.

Na continuação da análise das práticas, apresentamos o Quadro 19, com o objetivo de comparar a leitura que fazemos a partir da planificação com a leitura que fazemos por altura da visualização das imagens da aula.

Aprendizagem da Leitura e Escrita	Subcomponentes	Domínio: Abordagem à leitura e escrita 1ª Intervenção	
		Antes (a partir da documentação entregue para análise)	Depois (a partir da videogravação)
<b>Componentes</b>	Sensibilização ao som e desenvolvimento da perceção auditiva.	Não refere nenhum descritor de desempenho	-Em discurso inicial apela ao respeito pelas normas e convenções sociais que regulam o intercâmbio linguístico.
	Descriminação fonética.	-Não refere nenhum descritor de desempenho. -Refere na lista de verificação a divisão silábica da palavra.	-Faz discriminação de sons - Faz diferenças entre significantes (plano fonológico). - Faz descodificação de letras em sons.
	Compreensão oral	-Não refere nenhum descritor de desempenho.	-Trabalhou o enriquecimento de vocabulário (nomes das partes constituintes das plantas) -Compreensão de mensagens orais. -Trabalhou relações semânticas (famílias de palavras) - Trabalhou o desenvolvimento cognitivo e consciência metalinguística.
	Fonética e articulação	A partir da lista de verificação, propôs-se avaliar se a criança: <ul style="list-style-type: none"> <li>Faz a divisão silábica com o número correto de palmas;</li> </ul>	-Pronúncia correta de fonemas; -Desenvolvimento da fluidez articulatória. -Exercícios de divisão silábica.
	Ritmo e entoação	Não planificado	
	Expressão oral	-Não refere nenhum descritor de desempenho	- Trabalhou o desenvolvimento de situações comunicativas habituais e do vocabulário a elas correspondentes.

<b>Conteúdos</b>	Discriminação visual e organização espaço-temporal	- Colocou como descritor de desempenho o reconhecimento de algumas palavras escritas do seu quotidiano -A partir da lista de verificação, propôs-se avaliar se a criança: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece a primeira letra de cada palavra;</li> <li>• Conhece as letras que formam a palavra.</li> </ul>	- Fez modelação de como se lê e/ou escreve. -Explorou com carácter lúdico, imagens e palavras.
	Grafomotricidade	Não foi planificado	
<b>Organização do Grupo</b>	Modalidades	-Na planificação não refere	- Dividiu a turma em dois grupos, colocando na liderança de cada grupo uma criança com nível de conhecimento idêntico à outra, no que se refere à identificação e reconhecimento de palavras.
	Crítérios	-Na planificação não refere	- Em função das características das crianças (competências, necessidades, dificuldades, fatores relacionais...), mas também em função da natureza da atividade.
<b>Recursos</b>	Materiais pedagógicos	- Na planificação refere: cartolina	-Criou um cartaz para preenchimento de cada um dos grupos a partir da correspondência quer da palavra, quer da imagem, para que a criança se aperceba e memorize a palavra.
<b>Avaliação</b>	Objeto (s)	- A criança	-Registou aprendizagens da criança.
	Estratégia (s)	-Refere a observação direta -Refere a lista de verificação (VII)	-Procedeu a uma observação direta apoiada em instrumentos de registo
<b>Metodologia</b>		-Não refere na planificação que tipo de metodologia irá adotar.	-Facilitou a participação espontânea da criança. -Valorizou as vivências das crianças (dos significados para os significantes), uma vez que esta atividade vinha a ser desenvolvida experiencialmente na área do conhecimento do mundo (partes de uma planta), só depois partiu para o reconhecimento das palavras, no entanto também

			partiu de métodos fónicos (dos significantes para os significados), uma vez que no início do jogo a palavra já estava construída e a partir do reconhecimento inicial daquela é que se desenvolveu o jogo.
--	--	--	--

Quadro 19- Registo de análise das práticas de F1- 1.ª aula

Após esta análise, consideramos que as dificuldades descritas, de uma forma geral, por todos os participantes do estudo, no que se refere ao desenvolvimento de competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem ou mesmo avaliar as aprendizagens dos alunos se encontram aqui bem notórias.

De facto, a análise das videografações permite apurar mais informação que a análise dos restantes documentos, os quais se mostram, nitidamente, insuficientes para uma análise fidedigna da aula. Aqui achamos conveniente referir uma das vantagens do uso do procedimento autoscópico segundo Machado (1988), quando este nos diz que a videografação pode restituir o presente “como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma com a sua própria enunciação” (p. 67). Para além desta vantagem, que permite repor a veracidade dos factos, a conservação de uma gravação permite, ainda, comparar comportamentos ou performances distantes no tempo e assim, melhorar ou medir os progressos efetuados.

Parece-nos, então, que este processo autoscópico, valendo-se da imagem, deveria ser contemplado em contexto de formação com o objetivo de compreender e clarificar as escolhas e atitudes dos formandos durante as suas intervenções pedagógicas quer ao nível da preparação, como do desenvolvimento e análise das suas práticas.

#### **b) 2.ª Aula Filmada:**

No Quadro 20, veremos o conjunto de aspetos considerados importantes pelo formando (F1) na preparação da 2.ª sessão de aula.

Dado que a formanda se disponibilizou a entregar a fundamentação teórica que se reportava à sequência didática dos dias 21, 22, 23, 24 e 25 de maio de 2012, inserida no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, não foi preenchido por esta o guia de preparação da aula. Perante o exposto, tentamos retirar deste documento os aspetos tratados pela formanda que estivessem relacionados com a preparação das

atividades no domínio da abordagem à leitura e escrita, não especificando nenhuma sessão em particular, e outros aspetos considerados pertinentes para este estudo.

<b>F1</b> <b>2ª Aula</b> <b>Filmada</b>	<b>Fundamentação teórica</b>
<b>1ª Fase</b> <b>Preparação</b>	<p>(...) ao planear esta sequência tive o cuidado de pensar nas características, necessidades e potencialidades do grupo, tomando como documentos orientadores o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Grupo, o Plano Anual de Atividades, o meu Projeto Formativo, as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem e o CREB, para que existisse uma ordem lógica e fundamentada.</p> <p>(...) aquando da planificação para a semana tive a preocupação de integrar todas as áreas de conteúdo</p> <p>(...) no decorrer desta semana pretendo desenvolver nas crianças três competências <i>foco</i>: <b>na área da Expressão e Comunicação - domínio da Matemática: reconhecer as propriedades e características dos objetos, de modo a construir progressivamente a noção de número e a desenvolver o raciocínio lógico; na área do Conhecimento do Mundo: Reconhecer aspetos do seu meio social histórico e cultural, com vista à compreensão de ser um elemento integrante numa comunidade; e por fim na área da Formação Pessoal e Social: Desenvolver a consciência de si criando a sua identidade pessoal de uma forma construtiva.</b></p> <p>(...) é minha intenção propor atividades que trabalhem as referidas competências, sem descuidar as <b>competências associadas</b> porque, só assim, é possível integrar todas as áreas de conteúdo.</p> <p>(...) pretendo possibilitar à criança uma aprendizagem significativa.</p> <p>(...) no que concerne à <b>avaliação e reflexão</b> da prática, serão considerados todos os instrumentos disponíveis, como o caderno de observações diretas, a lista de verificação, a grelha de avaliação das metas de aprendizagem e, pessoalmente, considero fulcral a opinião diária das crianças pois, através desta, obterei no final de cada dia a reflexão de cada criança sobre as suas atitudes, e justificações sobre as atividades desenvolvidas. É uma forma fidedigna de ter um feedback real, inserido na trabalhar a área de Formação Pessoal e Social. Este feedback é, em conjunto com os restantes elementos já referidos, a base para a minha auto reflexão e auto avaliação.</p>
<b>Sequência Didática</b> (dados recolhidos a partir da planificação)	
<b>Competência associada:</b> Desenvolver a comunicação verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação	
<b>Área de conteúdo:</b> Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral	
<b>Entrevista Pré- aula Filmada</b> (comentários pré visionamento)	
<p>(...) é uma atividade da área de conhecimento do mundo, inserindo a criança no contexto e é a partir dela que passarei para a abordagem à leitura e à escrita onde irei tratar a palavra, procedendo à escrita do nome das ilhas, identificando o som e o desenho das letras que constituem a palavra, procederemos à divisão silábica da palavra e à escrita por “ditado” no quadro preto.</p> <p>(...) são crianças já habituadas a ter contacto com as letras e reconhecem-nas na sua maioria, no entanto se houver alguma criança que revele alguma dificuldade em acompanhar, repito de forma mais pausada e, no momento, procederei a uma abordagem mais adequada.</p>	

(...) pretendo desenvolver conhecimentos linguísticos de modo a estimular comportamentos emergentes de leitura e de escrita através da divisão silábica, consciência fonológica, reconhecimento de letras e palavras, reconstrução de palavras por agregação de sílabas.

(...) com a professora supervisora essencialmente apoio na preparação da sequência didática, as reuniões eram 4ª feira de manhã e o objetivo era verificar se a grelha da sequência estava correta, se as competências foco e associadas estavam de acordo com os descritores de desempenho, e se tudo fazia sentido e com a educadora cooperante na preparação das atividades, esta estava disponível para me receber sempre que necessário e, com o objetivo de conseguir o seu parecer, tinha a preocupação de conversar com ela e lhe mostrar o que me propunha desenvolver com o grupo de crianças, se estavam bem adaptadas as atividades ou não, enfim se ela concordava.

(...) nas reuniões todos conversamos e refletimos sobre todos os aspetos organizativos da planificação objetivos, competências, indicadores, grelhas, fundamentação e como iríamos desenvolver as práticas em contexto sala de aula. Os orientadores são essenciais na nossa formação no sentido em que são a base de toda a nossa orientação no trabalho que vamos desenvolver, quer no que se refere a aspetos de planificação, quer nos aspetos da prática pedagógica.

Quadro 20- 1.ª fase do processo de autoscopia de F1- 2.ª aula

De acordo com os dados recolhidos, e canalizando a informação para o âmbito deste estudo, verificamos que, nesta fase preparatória da semana de estágio, F1 se preocupou em trabalhar, essencialmente, uma competência associada pertencente ao domínio da linguagem oral, desenvolver a comunicação verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação, realçando que o aperfeiçoamento desta competência iria, por sua vez, permitir trabalhar outras áreas de conteúdo, como a área de conhecimento do mundo, ou a matemática. Desta forma partilha da opinião de Chomsky (1971), Sim-Sim (1998) e Castro (1979), pois estes autores consideram que a linguagem, enquanto forma estruturada, serve para a expressão e comunicação de pensamentos, assim o desenvolvimento das competências comunicacionais constitui-se como facilitador no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com os dados recolhidos, e canalizando a informação para o âmbito deste estudo, verificamos que, nesta fase preparatória da semana de estágio, F1 se preocupou em trabalhar, essencialmente, uma competência associada pertencente ao domínio da linguagem oral, desenvolver a comunicação verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação, realçando que o aperfeiçoamento desta competência iria, por sua vez, permitir trabalhar outras áreas de conteúdo, como a área de conhecimento do mundo, ou a matemática. Desta forma, o que a formanda afirma vai ao encontro da opinião de alguns autores como Chomsky (1971), Sim-Sim (1998) e Castro (1979), pois estes consideram que a linguagem, enquanto forma estruturada, serve para a expressão e comunicação de

pensamentos, assim o desenvolvimento das competências comunicacionais constitui-se como facilitador no processo de ensino aprendizagem.

Em verdade, qualquer tarefa de desenvolvimento do ser humano obriga a que se faça uso da linguagem, essencialmente a linguagem oral, no entanto é a linguagem escrita que apresenta uma complexidade maior em contexto de escola. Desta feita, verificamos que a partir dos dados da entrevista pré-aula visionada, a formanda, apesar de não ter planificado nenhuma atividade de escrita nem se ter proposto desenvolver nenhuma competência específica da escrita, reservou um espaço ao registo escrito da atividade.

Na fundamentação teórica de F1, verificamos que esta, para melhor orientar a sua prática em contexto de estágio, revelou preocupação em consultar o Projeto Curricular de Grupo (PCG) da SE. Este projeto “contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Silva, 1997, p. 44). A sua elaboração, da responsabilidade da educadora titular, deve contemplar todas as áreas de conteúdo das OCEPE (1997) e procura ser a base da intervenção educativa a levar a cabo com aquele grupo de crianças. Assim sendo, por altura das suas intervenções no período de estágio, é essencial que este seja consultado pelos formandos a fim de tomarem conhecimento das características do grupo e se inteirarem do trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças em questão.

Um outro aspeto é a avaliação das aprendizagens da criança, que F1 diz considerar através de observações, procedendo ao registo nos instrumentos criados para o efeito, e através da autoavaliação que propõe à criança. Concluímos que F1, ao promover a autoavaliação, coloca a criança como protagonista da sua aprendizagem. Esta avaliação, em contexto de educação infantil, deve assumir uma dimensão marcadamente formativa, tratando-se de um processo contínuo e interpretativo, que interessa mais pelos processos do que pelos resultados. Como reportam as OCEPE (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto), “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das

aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (p. 27). Desta forma a avaliação das crianças deve ser considerada por altura da reflexão que o educador desenvolve quer sobre a sua atuação, quer sobre a das crianças ao nível do seu desempenho e interesse.

Relativamente à entrevista que reporta ao pré visionamento da aula filmada, F1 foca-se num bloco de aula específico onde se propõe, para além de desenvolver a oralidade, desenvolver a escrita de palavras. Este facto constitui uma surpresa, uma vez que toda a documentação preparatória do estágio não referia qualquer atividade de escrita, nem competências a desenvolver neste âmbito. Nesta altura, informa-nos que a sessão a filmar é precisamente esta. No decurso desta entrevista é novamente anotada a importância de ambos os supervisores, como orientadores de referência no desenvolvimento de todos os aspetos relacionados com o estágio, desde a planificação às práticas, transparecendo, aos olhos da formanda, um papel de liderança atribuído ao(s) supervisor(es).

Na **2ª fase desenvolvimento** e **3ª fase visionamento**, é gravada e posteriormente visionada a sessão.

Para esta segunda aula de F1, estrategicamente, associamos a 5.ª (análise) e a 6.ª fase (síntese) do processo autoscópico, por motivo de a grelha de síntese nos servir de suporte às questões de pós-visionamento. Desta forma, na entrevista de pós visionamento associamos algumas questões que abarcassem os parâmetros de observação estabelecidos para a grelha síntese de reflexão. Foi nossa intenção que F1, discutisse acerca de variados aspetos, desde o seu desempenho, às estratégias, às metodologias e aos recursos.

No quadro 21 apresentaram-se os comentários e considerações desta formanda, F1, após o visionamento da aula. Os dados reportaram-se a excertos dos dados recolhidos a partir da entrevista tendo como objetivo uma autoanálise da sessão gravada.

F1 2ª Aula Filmada	Entrevista pós visionamento da aula filmada
<p><b>4ª Fase Análise</b></p> <p><b>5ª Fase Síntese</b></p>	<p>(...) o grupo no seu geral estava atento, apercebi-me do seu interesse logo no momento e pude comprová-lo a partir da observação das imagens.</p> <p>(...) as minhas instruções foram adequadas, a um ritmo pausado, as crianças conseguiram acompanhar as minhas instruções. (...) há alunos que estão mais avançados e dominam melhor as atividades do domínio de abordagem à leitura e escrita, a identificação de letras por exemplo, mas a atividade foi dirigida ao grande grupo e todos tiveram a oportunidade de participar.</p> <p>(...) utilizo muitas expressões de reforço positivo, tais como: boa, muito bem, isso mesmo entre outras e penso que isso os incentiva a participar.</p> <p>(...) como já tinha referido na outra entrevista de autoscopia, relativa à minha 1ª intervenção, tinha verificado alguns tiques, desta vez nas filmagens apercebi-me que estou a tentar corrigir esses tiques.</p> <p>(...) não existiram situações imprevistas.</p> <p>(...) as atividades que desenvolvi considero terem sido bem explorados e isso está bem visível na filmagem, nas quais podemos ver o empenho com que as crianças participaram e se mostraram motivadas quer em termos de oralidade, quer em termos de registos escritos.</p> <p>(...) a lista de verificação é um instrumento extremamente importante, utilizo-a com o objetivo de registar o desempenho dos alunos e, assim, proceder a uma avaliação do seu desempenho e grau de interesse. (...) a partir dela consigo partir para uma reflexão da própria atividade que eu desenvolvi e perceber se ela foi adequada e desenvolveu as competências que inicialmente me propunha desenvolver.</p> <p>(...) balanço bastante positivo, porque penso ter trabalhado sempre o domínio da abordagem à leitura e à escrita quer em atividades específicas, quer noutras atividades e momentos direcionados à exploração de outros domínios de aprendizagem, como por exemplo a matemática, porque a palavra, quer oral, quer escrita está sempre presente e esta deve ser trabalhada para melhor compreensão do enunciado das tarefas.</p> <p>(...) a presença da professora supervisora na sala é boa por um lado porque acho importante que ela veja como somos na prática também, no entanto são momentos muito stressantes porque queremos dar tudo por tudo naquele momento e se alguma coisa corre mal, é a nossa nota que fica em jogo.</p> <p>(...) só vejo vantagens na possibilidade de refletir tendo como recurso a imagem da própria ação.</p> <p>(...) melhorei ao nível frásico, por exemplo algumas palavras que dizia e que, regra geral, a maior parte diz como por exemplo <i>tá bem</i> e não é apropriado em contexto sala de aula. Agora já tenho mais cuidado e digo <i>está bem</i>, o meu à vontade em estar com um grupo, a minha postura e a forma de me dirigir ao grupo.</p> <p>Aspetos passíveis de aperfeiçoamento, talvez as competências para elaborar as sequências didáticas, a operacionalização das listas de verificação, a elaboração das grelhas de observação e avaliação.</p>

Quadro 21- 4.ª e 5.ª Fase do processo de autoscopia de F1- 2.ª aula

À semelhança do que aconteceu na 1ª aula, voltamos a verificar, que após a análise da entrevista de autoscopia, os resultados apresentados após o visionamento das

aulas são menos vagas e superficiais que aqueles que derivam da análise dos Guias de Preparação para as sessões (pré visionamento), nomeadamente ao nível da discussão das competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem e ao nível da organização e gestão do grupo de alunos.

Do seu discurso podemos perceber a importância que F1 atribuiu à presença da SU nestes momentos de prática pedagógica, pois permite-lhe refletir posteriormente sobre a pertinência da sua ação, focando os aspetos mais e menos positivos. No entanto, F1 deixa transparecer algum nervosismo resultante da sua presença nestes momentos de estágio, alegando que sabe que o seu desempenho é alvo de avaliação por parte desta. O ato avaliativo é imprescindível por parte de SU, pois, como referem Alarcão e Tavares (1987, p. 34), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”, daí que a prática orientada tenha como principal objetivo integrar o futuro professor na profissão, considerando a experimentação e a reflexão como componentes cruciais de auto formação, os quais, quando praticados, contribuem para a autonomia e descoberta de novos potenciais pelo professor.

A formanda, objeto de estudo, refere que só encontra vantagens no uso do processo autoscópico, salientando a mais-valia da observação *à posteriori* das imagens. De acordo com Machado (1988), uma das vantagens no uso da técnica da autoscopia é o facto de a gravação em vídeo poder reconstituir o passado e repô-lo no presente “como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma com a sua própria enunciação” (p. 67). Esta forma de registo, que conserva uma imagem do passado para ser analisada no presente, permite a comparação de comportamentos distantes no tempo e assim medir os progressos efetuados pelo formando. Podemos, assim, concluir que para F1 a utilização da autoscopia permitiria melhorar a prática pedagógica dos estagiários nos seus mais variados aspetos da prática pedagógica que, como sejam: relacionamento com as crianças, com os colegas, supervisores, competências no ato de planificar os processos de aprendizagem.

Por esta altura de encerramento do processo de autoscopia, F1 reconheceu alguns pontos que tem vindo a melhorar, especialmente ao nível da expressão oral, entoação e construção frásica, parecendo-nos, agora, mais consciente de que a experiência adquirida é aperfeiçoada a partir dos erros cometidos, sobre os quais se deve refletir. F1 destacou durante o seu discurso que foi o recurso à imagem que se instituiu

como componente essencial neste processo reflexivo. Deprendemos, a partir do seu testemunho, que não se verifica, de acordo com Nautre (1989), um dos outros problemas ou riscos na utilização da técnica da autoscopia, nomeadamente o risco do *ponto de vista negativo*, quando o formando denuncia necessidade de ser auxiliado pelo professor supervisor a revelar e a reforçar os pontos positivos de sua postura, atitudes, pensamentos, para que também estes possam ser considerados.

Não foi sintetizada, na grelha de **registo de análise das práticas**, a análise das práticas desta 2ª sessão videogravada de F1 por não haver dados documentais referentes à sessão filmada, não sendo possível analisar a planificação desta aula comparativamente às suas imagens.

## **2º Estudo de Caso (F2)**

A F2 estagiou num núcleo diferente de F1, pelo que também a SE foi diferente, apesar de ambas serem orientadas pela mesma SU. O grupo etário das crianças fixava-se entre os 4 e os 6 anos de idade. Segundo o parecer da formanda, o grupo era no geral participativo e interessado nas atividades propostas, mas ao nível do comportamento precisava da supervisão constante do adulto. A observação da vídeogravação vem confirmar esta análise, no entanto, parece-nos que as crianças reagiram com naturalidade à presença da câmara de filmar, não se constituindo como elemento desestabilizador do ambiente educativo. A este propósito, cumpre-nos recordar que o mesmo se verificou em relação ao grupo de crianças de F1, pelo que a presença da câmara não parece passível, em ambos os contextos, de ser considerada como intrusiva.

No Quadro 22, consideraremos o conjunto de aspetos ponderados pela formanda (F2) na preparação da 1ª sessão de aula.

F2 Aula Filmada	Guia de preparação da aula	Sequência Didática (dados recolhidos a partir da planificação)
1ª Fase Preparação	<p><b>Objetivo(s):</b> Desenvolver a linguagem escrita, com vista à compreensão das suas funções; desenvolver o reportório lexical, usando um vocabulário e discurso adequados às situações de comunicação (C6)</p> <p><b>Estratégias/Recursos:</b> Quadro de presenças</p> <p><b>Justificação das opções pedagógicas:</b> (...) a linguagem oral e abordagem à escrita, serão trabalhadas como competências associadas, onde irei essencialmente abordar a expressão oral e a escrita, na medida em que o grupo necessita de produzir discursos e usar vocabulário adequados ao tema, bem como tomar consciência dos diferentes papéis que regras. (...) sendo então importante atuar para que estas crianças atingem os objetivos propostos. Quanto à escrita, é de notar que copiar e respeitar o espaço de escrita também necessitam de ser trabalhados. (...) é importante expandir o seu vocabulário (...) através de um ambiente estimulante, (...) organizar atividades que estimulem a comunicação, facultando uma esfera de troca de opiniões, partilha de ideias.</p> <p><b>Expetativas face à aula:</b> (...) a minha vontade de realizar as atividades é alta. É de salientar que estes ao realizarem atividades de abordagem à escrita sentem-se orgulhosos de si mesmos, pois estão a “crescer”.</p>	<p><b>Competência associada:</b> Desenvolver a linguagem escrita, com vista à compreensão das suas funções</p> <p><b>Área de conteúdo:</b> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><b>Descriptor de desempenho:</b> Escrever copiando legivelmente, gerindo corretamente o espaço destinado.</p> <p><b>Atividade:</b> Marcação de presenças</p> <p><b>Avaliação:</b> Não refere</p>
<b>Entrevista Pré- Visionamento</b>		
<p>(...) irei filmar uma atividade iniciada no período da manhã, que se refere ao preenchimento do quadro das presenças, o qual foi implementado na minha semana intensiva porque achei necessário introduzir um novo quadro que desenvolvesse competências de abordagem à leitura e escrita. O anterior era uma tabela de dupla entrada onde a presença era assinalada com um a cruz, agora as crianças fazem cópia do seu nome, fazem o seu registo escrito, ou seja a presença é marcada nominalmente com letra maiúscula pelas crianças de 4 anos e letra manuscrita pelas crianças de 5 anos. Esse quadro continua na sala e a educadora faz uso diário dele porque também concorda com a sua introdução (F2).</p>		

Quadro 22- 1.ª Fase do processo de autoscopia de F2

À semelhança de F1, F2 havia participado na entrevista geral que foi aplicada a todos os participantes do estudo, e, dado tratar-se de uma entrevista semi-estruturada, foram associadas a esta entrevista inicial algumas questões relativas à preparação da aula filmada, tomando o cuidado de não prolongar muito a entrevista.

Seguindo o modelo de autoscopia do CNFF (2006), na **2ª fase/ desenvolvimento/** foi gravado o bloco de aula enquanto decorria a ação pedagógica e

na **3ª fase/visionamento/** F2 assistiu ao registo de imagem da sua sessão gravada de abordagem à leitura e à escrita.

No Quadro 23 apresentam-se os comentários e considerações de F2 após o visionamento da aula. Estes dados foram recolhidos a partir da entrevista tendo como objetivo uma autocrítica da sessão gravada. Dado que F2 não se mostrou muito disponível para a última fase de síntese do processo autoscópico, associamos a esta entrevista pós videoscopia algumas questões que abarcassem os parâmetros de observação estabelecidos para a grelha síntese de reflexão. Era nossa intenção que F2 discutisse variados aspetos, desde o seu desempenho, às estratégias, às metodologias e aos recursos.

F2 Aula Filmada	Entrevista pós visionamento
4ª Fase Análise	<p>(...) as crianças não são todas iguais, umas prestam mais atenção que outras.</p> <p>(...) considero ser um pouco rápido (...) mas, no seu geral, penso ter um ritmo adequado para que as crianças consigam acompanhar as minhas instruções.</p> <p>(...) as crianças nunca acompanham ao mesmo ritmo. Para gerir as diferenças eu, normalmente, coloco as crianças que conseguem realizar mais depressa com as crianças com um ritmo mais lento, assim também estou a desenvolver o espírito de cooperação entre elas. Por vezes também solicito a ajuda de auxiliares de educação para a execução de determinadas atividades que necessitam de um acompanhamento mais individualizado.</p> <p>(...) quando insiro conceitos novos reforço bem as palavras-chave, para que as pronunciem bem e as interiorizem. Outro aspeto verbal positivo, poderá ser o meu tom de voz elevado que consegue captar a atenção.</p>
5ª Fase Síntese	<p>(...)adoto a estratégia de pequenos grupos rotativos no desenvolvimento da atividade. Já sei que os que vão terminando se dirigem para as diferentes áreas de atividades existentes na sala e eu vou chamando outro grupo calmamente.</p> <p>(...) consegui a motivação pretendida para a execução da atividade.</p> <p>(...) penso que consegui atingir a maioria das competências que pretendia desenvolver, como seja conhecer a direccionalidade da escrita, respeitar espaços, dar a conhecer a função informativa da escrita, pois a escrita transmite informação, mostrar a diferença entre texto manuscrito e de imprensa.</p> <p>(...) eu percebo a utilidade da lista de verificação e o porquê de a implementar, e considero-a um instrumento importante para conhecimento e verificação dos desempenhos da criança, no entanto considero que precisamos de mais formação na elaboração destas listas, como referi na entrevista anterior, porque quando entregamos a nossa sequência didática temos uma lista e depois temos</p>

	<p>necessidade de a alterar e por vezes acrescentar descritores e indicadores que por vezes não se adaptam à criança que queremos avaliar. Na altura da aplicação é que nos apercebemos que algo não está bem.</p> <p>(...) o balanço é positivo, só que o tempo de estágio é tão curto. (...)o domínio da abordagem à escrita é muito vasto porque pode ser trabalhado em todos os outros domínios das áreas do conhecimento, conseguimos interligar este domínio com outras áreas de conteúdo, basta para isso procedermos a registos, trabalharmos a identificação de letras, a divisão silábica. Por exemplo mesmo numa atividade de expressão plástica se a criança pronuncia mal a palavra tesoura, cria-se ali um momento de exercícios de divisão silábica necessários para que aquela criança ultrapasse esta dificuldade. E este trabalho eu desenvolvi em todas as minhas atividades, o trabalhar da palavra e a sua identificação a partir do registo escrito.</p> <p>(...) não alteraria nada.</p> <p>(...) a orientadora da universidade (...) insiste em que conversemos com a educadora cooperante porque esta conhece melhor o grupo. A maior colaboração da parte da educadora cooperante é por altura das nossas práticas (...) tem sempre o cuidado de fazer um balanço após as nossas práticas e isso ajuda-nos em situações futuras. Em relação à nossa orientadora da universidade por altura das reuniões com os núcleos de estágio, pois nesses momentos refletimos e partilhamos experiências, formas de trabalhar e estratégias.</p> <p>(...) melhorei a minha capacidade de adequar as atividades, estratégias e conteúdos ao grupo, a pertinência dos temas a abordar com aquele grupo em questão. Aspetos passíveis de aperfeiçoamento, claro as nossas práticas, pois o tempo de estágio é muito curto, a elaboração das sequências didáticas, a operacionalização das listas de verificação, a elaboração das grelhas de observação e avaliação. Ao nível de conhecimentos gerais a formação será adequada mas ao nível de aquisição de competências em geral que nos preparem para a prática pedagógica é que considero insuficiente.</p>
--	--

Quadro 23- 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> Fase do processo de autoscopia de F2

A partir destes comentários pós visionamento, verificamos que, à semelhança de F1, esta participante teceu comentários mais abrangentes, transmitindo alguma necessidade de refletir e falar sobre outros aspetos da formação para além do bloco de aula filmado.

Relativamente às nossas ilações sobre os comentários de F2, parece-nos que, à semelhança de F1, a participante não apresenta um conjunto de limitações que tenha percecionado na sua prática no âmbito da leitura e da escrita, quer na fase de preparação, quer do desenvolvimento da sessão de aula. F2 não aponta aspetos pessoais a melhorar e, no que se refere ao seu desempenho, ressalva alguns aspetos menos positivos relacionados com as especificidades das crianças ou hiatos formativos do próprio curso.

Desta feita, tendemos a considerar neste processo autoscópico um outro problema ou risco encontrado por Nautre (1989) na utilização da técnica, e que, por sua vez deve ser observado para que se possa evitar nomeadamente uma “análise superficial”, ou seja, o formando pode fazer uma análise pouco profunda, não se fixando nos momentos mais críticos, o que não vai possibilitar um debate destes aspetos, a não ser de modo superficial.

Na continuação do registo e análise das práticas, apresentamos o Quadro 24, com o objetivo de comparar, enquanto investigadores, a leitura que fizemos a partir da planificação com a leitura que fizemos por altura da visualização das imagens da aula.

<b>Aprendizagem da Leitura e Escrita</b>  <b>Componentes</b>	<b>Subcomponentes</b>	<b>Domínio: Abordagem à leitura e escrita Intervenção de F2</b>	
		<b>Antes (a partir da documentação entregue para análise)</b>	<b>Depois (a partir da vídeogravação)</b>
<b>Conteúdos</b>	Sensibilização ao som e desenvolvimento da perceção auditiva.	-Participar na atividade de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos.	-Em discurso inicial apela ao respeito pelas normas e convenções sociais que regulam o intercâmbio linguístico.
	Discriminação fonética.	-Não refere nenhum descritor de desempenho.	-Faz discriminação de sons - Faz diferenças entre significantes (plano fonológico). - Faz descodificação de letras em sons.
	Compreensão oral	-Compreender de mensagens orais.	-Trabalhou o enriquecimento de vocabulário (nomes das partes constituintes das plantas) -Compreensão de mensagens orais. -Trabalhou relações semânticas (famílias de palavras) - Trabalhou o desenvolvimento cognitivo e consciência metalinguística.
	Fonética e articulação	-Não refere nenhum descritor de desempenho	-Pronúncia correta de fonemas; -Desenvolvimento da fluidez articulatória.

	Ritmo e entoação	Não planificado	
	Expressão oral	<p>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com as intenções específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca de opiniões,</li> <li>• Partilha de ideias;</li> <li>• Dialogo entre si.</li> </ul> <p>-Usar vocabulário adequado ao tema.</p>	- Trabalhou o desenvolvimento de situações comunicativas habituais e do vocabulário a elas correspondentes.
<b>Conteúdos</b>	Discriminação visual e organização espaço-temporal	-Reconhecimento de algumas palavras escritas.	- Fez modelação de como se lê e/ou escreve. -Explorou com carácter lúdico, imagens e palavras.
	Grafomotricidade	-Registos gráficos; -Cópia de palavras; -Respeitar o espaço de escrita.	-Fez desenvolvimento do controle motor específico de mãos e dedos a partir de exercícios que possibilitaram o progressivo domínio do traço e dos signos gráficos. -Conhecimento do alfabeto. -Codificação de sons. -Ligar a linguagem escrita e a linguagem oral de forma sistemática.
<b>Organização do Grupo</b>	Modalidades	-Inicialmente, em grande grupo. - No desenvolvimento da atividade em pequenos grupos e/ou individualmente	- Inicialmente deu as indicações ao grupo em geral, depois uma a uma procederam ao registo escrito da sua presença. - Nas atividades de registos escritos e cópias de palavras, dividiu a turma em pequenos grupos, de forma a proceder a um acompanhamento mais individualizado, enquanto que as restantes crianças se distribuíram pelas

			restantes atividades de sala, como seja a biblioteca e outras.
	Critérios	-Não refere	- Em função das características das crianças (competências, necessidades, dificuldades, fatores relacionais...).
<b>Recursos</b>	Materiais pedagógicos	-Na planificação refere: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro das presenças;</li> </ul>	-Criou um quadro de presenças, onde a presença da criança é registada a partir da escrita do nome.
<b>Avaliação</b>	Objeto (s)	-Não refere	-Registou aprendizagens da criança num caderno de registo.
	Estratégia (s)	-Refere a observação direta	-Procedeu a uma observação direta apoiada em instrumentos de registo.
<b>Metodologia</b>		-Não refere na planificação que tipo de metodologia irá adotar.	-Facilitou a participação espontânea da criança. -Valorizou as vivências das crianças (dos significados para os significantes), uma vez que esta atividade vinha a ser desenvolvida experiencialmente na área das ciências (partes de uma planta), só depois partiu para o reconhecimento das palavras, no entanto também partiu de métodos fónicos (dos significantes para os significados), uma vez que no início do jogo a palavra já estava construída e a partir do seu reconhecimento inicial é que se desenvolveu o jogo. -Os materiais de apoio ao desenvolvimento da literacia utilizados foram criados pela formanda e aprovados pelas supervisoras de estágio.

#### Quadro 24- Registo de análise das práticas F2

Mais uma vez, à semelhança de F1, descortinamos que a análise da videogravação permite apurar mais informação que a análise da planificação a qual não permite interpretar certos aspetos, essencialmente metodológicos e estratégicos. Assim, também em F1, detetamos algumas dificuldades no que se refere ao desenvolvimento de competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem ou mesmo avaliar as aprendizagens das crianças.

O que nos leva a verificar, mais uma vez, a vantagem que o processo autoscópico oferece ao valer-se da imagem com o objetivo de possibilitar compreender e clarificar as escolhas e atitudes dos formandos durante as suas intervenções pedagógicas quer ao nível da preparação, quer do desenvolvimento e da análise das suas práticas.

## Síntese

Ao longo do registo e análise deste estudo pretendemos entender, ao nível das representações, como os estagiários equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita e como justificam as suas opções pedagógicas. Todos eles foram unânimes em valorizar a relevância da introdução desta abordagem nos contextos de educação infantil, quer como promotora de aprendizagens futuras no âmbito da leitura e da escrita, preditivas de futuro sucesso escolar, quer como desenvolvimento de competências comunicacionais.

A partir da análise documental dos estudos de caso, F1 e F2, conseguimos perceber que existe a preocupação em planificar e desenvolver atividades no domínio da abordagem à leitura e à escrita. No entanto, em termos metodológicos, parecem-nos atividades demasiadamente orientadas, cujas intervenções das crianças são mecanizadas, não permitindo uma exploração autónoma.

Nas atividades planificadas os recursos assumem um papel central para a grande maioria destes formandos, só um deles manifestou opinião contrária, mas, mesmo assim, não deixou de lhe reconhecer grande utilidade. A opinião geral é a de que, os estagiários desenvolvem as atividades de abordagem à leitura e à escrita sempre com base num recurso, por eles criado, como ponto de partida para a exploração de determinado conteúdo pedagógico.

Relativamente à formação obtida, tentamos perceber quais as representações dos formandos ao nível da aquisição de conhecimentos. Neste sentido, os entrevistados não generalizaram os conhecimentos adquiridos no âmbito do curso, pelo contrário referiram conhecimentos ao nível do currículo da EPE, talvez por o estágio incidir na educação infantil. Desta forma, foram unânimes ao admitir que consultam as OCEPE e outros documentos enquadradores da EPE, que estes são fundamentais como base de sustentação e justificação das suas opções pedagógicas por altura da planificação das suas intervenções de estágio.

As dificuldades mais sentidas em termos de formação obtida prendem-se com o desenvolvimento de competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem e as grelhas de avaliação do registo de aprendizagens das crianças, justificando que o curso não os prepara antecipadamente para este aspeto e lamentando

que só por altura do estágio comecem a desenvolver estas competências. No que se refere a competências didáticas, inclusivé a construção de materiais, os formandos revelam-se mais aptos, no entanto os seus testemunhos referem que a sua aptidão provém do seu empenho, trabalho e gosto pela docência e não da formação obtida a partir do curso.

Relativamente à Prática Supervisiva I, constitui para os estagiários o momento mais ansiado, assumindo-se como a experiência importante na sua formação, lamentam, contudo, a sua curta duração. No estágio salientam o relacionamento com as crianças e a interação com os supervisores, SU e SE, considerando estes orientadores como fundamentais no seu processo formativo. Colocam especial ênfase nas reuniões, a partir das quais desenvolvem a prática reflexiva que consideram ter repercussões no aperfeiçoamento da qualidade da prática pedagógica que desenvolvem ao refletirem sobre a ação desenvolvida.

Como pudemos verificar a partir das respostas às questões das entrevistas podemos generalizar que o processo de autoscopia, como estratégia reflexiva de formação, é considerado por todos os formandos uma mais-valia para a sua autoformação, pois permite rever a ação desenvolvida e avaliar *à posteriori* o desempenho geral, criticando a sua prática, os valores implícitos nessa prática e o contexto em que se desenvolveu.

Mais especificamente nos estudos de caso de F1 e F2, os participantes concordam que essa prática reflexiva tem repercussões no aperfeiçoamento da qualidade da prática pedagógica que desenvolvem e asseguraram que a câmara de vídeo, presente durante as gravações, não gerou mudanças no ambiente em que decorreu a investigação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

# 1. Conclusões da Investigação

Sacristán e Gómez (1998, p. 113) referem que a credibilidade da investigação impõe “ a constatação da consistência dos dados, mas não se pretende encontrá-la na replicabilidade e no mimetismo dos processos, mas através das inferências, das hipóteses de trabalho que vão aparecendo como fruto da reflexão, do debate e da comparação”. Na investigação do tipo interpretativo não se conclui o trabalho com uma explicação teórica única, mas abordam-se vários pontos de vista, interpretações criadas pelos investigados, estimulando-se uma atitude de comparação e indagação de quem lê a investigação.

Perante o exposto, este trabalho não pretendeu generalizar os resultados, porque as conclusões foram interpretativos de um contexto próprio de formação (supervisoras / formandos), com as suas vivências pessoais e a nossa interpretação subjetiva das suas representações e práticas. Para além de clarificar os dados obtidos no âmbito dos objetivos e questões da investigação, pretendemos contribuir para a reflexão destes profissionais da Educação.

Desta forma, tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de tecer algumas considerações relativas (1) às conclusões da investigação; (2) contributo do estudo; (3) limitações do estudo e (4) propostas de linhas de investigação futura.

Focamo-nos, assim, sobre um primeiro aspeto referente àqueles que são os conhecimentos expressos pelos formandos neste domínio de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto área da sua intervenção pedagógica, ou seja, as representações acerca daquilo que sabem sobre a evolução infantil e, em função da sua formação, sobre a forma pedagogicamente mais adequada para intervir em prol do desenvolvimento dos diversos processos neles inscritos.

No âmbito das duas primeiras questões da investigação, ou seja (1) quais as **representações que os formandos tinham relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil** e (2) **à formação que tiveram neste domínio**, os resultados revelaram-se homogêneos, uma vez que se registou uma confluência de

respostas que consideravam que (1) desde a educação infantil a criança devia ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem da leitura e escrita e entendiam que era imprescindível que (2) a educação pré-escolar possibilitasse, por um lado, situações reais de leitura e (3) produção de diferentes textos e, por outro lado, (4) desenvolvesse um trabalho sistemático de reflexão fonológica, de modo a possibilitar que as crianças avançassem no processo de apropriação da escrita alfabética.

Desta forma, no que se refere ao ponto de vista destes formandos, apreendemos que reconhecem a relevância de contemplar atividades de abordagem à leitura e à escrita em contexto de EPE, considerando fundamental contemplar atividades de consciência fonológica, nomeadamente rimas e aliteraões, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças da educação pré-escolar para que o percurso de apropriação da leitura escrita se faça com sucesso.

Dada a uniformidade de testemunhos, parece-nos que as representações concebidas pelos formandos sobre a relevância que é dada a este domínio de aprendizagem, resulta de serem questões trabalhadas ao nível das áreas específicas curriculares durante a formação inicial, muito embora os formandos considerem ter alguma dificuldade em adaptar estes conhecimentos teóricos e transformá-los em competências para a prática pedagógica, como aprofundaremos mais à frente.

Ainda centrados nesta análise, permitimo-nos identificar um segundo aspeto relativo às perspetivas destes formandos acerca daquilo que consideravam ser as suas práticas no domínio em questão, isto é, aquilo que pensam sobre o que fazem e como o fazem nas suas práticas pedagógicas em contexto de estágio. O que indicia as respostas a duas outras questões da investigação, nomeadamente (3) **quais as atividades e os recursos privilegiados pelos formandos na abordagem da leitura e da escrita** e (4) **como justificam os formandos as suas práticas de abordagem à leitura e à escrita**.

Chegado, então, o momento de fazer algumas apreciações a respeito das práticas, no que se refere aos estudos de caso, e representações das práticas, no que se refere aos restantes participantes, verificamos que os formandos valorizavam e pareciam potenciar a utilização de recursos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Satisfaz-nos saber que os inquiridos atribuem grande importância à inserção destes recursos onde a escrita esteja presente, como sejam quadros de tarefas, etiquetas

de identificação, cartazes, criação de *portfolios*, criação de livros, pictogramas, entre outros referenciados e que revelam preocupação em termos de estes serem apelativos e duráveis, vangloriando-se, em algumas situações, de estes virem a ser usados posteriormente pela educadora titular de sala / supervisora de escola.

Ao focarmo-nos no contexto de sala de aula dos investigados, parece-nos que os formandos perspetivam a abordagem à linguagem escrita como um processo que se constrói ativa e faseadamente, justificando que esta abordagem deve ter em conta as necessidades, os contextos e os interesses das crianças envolvidas e adotando, segundo eles, um posicionamento holístico que abranja os diversos domínios do currículo de educação de infância. Resta-nos saber se tal acontecerá, pois ao revelarem pouco interesse por atividades direcionadas, também correm o risco de não procederem a uma exploração cuidada e orientada da leitura e da escrita. Tal verificou-se, por exemplo, na entrevista de um dos formandos que, não tendo planificado nenhuma aprendizagem relacionada com este domínio, referiu que a linguagem escrita acontece em qualquer momento ou atividade e que se limita a aproveitar situações imprevistas para a facilitação de experiências significativas de aprendizagem no domínio da abordagem à leitura e escrita. De fato estas situações imprevistas devem ser exploradas, mas, apesar de se tratar de um só caso, preocupa-nos a ausência de práticas direcionadas para a potencialização da leitura onde a planificação de estratégias e atividades estejam presentes. Pois de acordo com Morais (2004) e, mais tarde, Leite (2006), compete à escola assumir esta tarefa de forma determinada e metódica, bem como organizar um trabalho pedagógico que considere situações de ensino, organizadas e planificadas, através de atividades que promovam a consciência fonológica e possam dar a entender a funcionalidade da linguagem escrita.

É impreterível que os estagiários, futuros educadores, sejam conhecedores das teorias que regulam a sua prática, particularmente no que se refere às questões que compreendem o processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao tipo de estratégias referenciadas como privilegiadas quando a leitura ou a escrita são situações que se concretizam na sala de aula, alguns resultados apontam para posturas reveladoras de um futuro profissional com um papel muito ativo e interventor e a de uma criança que se limita, então, a descrever verbalmente ou a exercitar uma tarefa pouco ou nada contextualizada e significativa de exercícios de grafomotricidade, como se verificou no

estudo de caso de F2. O que, apesar de não ser considerado anti pedagógico, de alguma forma, contraria o preconizado pelas OCEPE (1997), onde se estipula que a criança deve ter um papel central e ao educador compete criar condições favoráveis para que uma exploração ativa da escrita, por parte daquela, possa acontecer. Esta perspectiva de crescimento linguístico das crianças e do que representa uma intervenção pedagógica que pretende ser significativa, contextualizada, funcional, globalizante e articulada enquadra os restantes testemunhos que apontam para o facto de o educador, estrategicamente, proporcionar caminhos que as estimulem e atividades pedagógicas lúdicas, que salientem a importância da comunicação verbal e que promovam esse desenvolvimento na educação pré-escolar.

Percebemos que os formandos reconhecem que o processo de aprendizagem se inicia muito antes da entrada da criança para o jardim-de-infância e que o seu papel deve ser o de facilitador de situações contextualizadas e significativas de aprendizagem. Mas a significação dessa perspectiva em termos da prática pedagógica revela-se pouco conforme a essas representações, sendo essencial reconsiderar a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, principalmente, desde a perspectiva do futuro educador, para que este se torne consciente do seu papel enquanto organizador e encorajador de situações de aprendizagem no domínio da linguagem escrita e perceba, sobretudo, que compreender a emergência da literacia significa abrir horizontes à inclusão de novas realidades que se tornam cada vez mais presentes. Mais uma vez, aludimos às OCEPE (Ministério da Educação, 1997) para evocar que “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 71). Esta posição evidencia que na realidade se trata para o educador de trazer para a sala de aula a vivência quotidiana da escrita que acontece fora da escola, o que implica, necessariamente, que o educador, numa atitude de valorização, a utilize intencionalmente frente à criança.

Tendo a supervisão como objetivo apoiar todo o processo de formação e desenvolvimento profissional dos supervisandos, com vista à melhoria dos processos pedagógicos que ocorrem na escola, entendemos ser fundamental apostar na formação inicial de educadores de infância no domínio da leitura e da escrita, pois como pudemos apurar pelos testemunhos, ainda existem muitas incertezas acerca da forma como pode e deve ser concretizada a abordagem à linguagem escrita em contexto de educação

infantil. Para alcançar estas competências, os formandos devem ser orientados nas suas reflexões de tal forma que, estas se vão tornando um elo de ligação entre a teoria e a prática, numa dinâmica interativa em que não é alheio o autoconhecimento cada vez mais aprofundado e, em consequência, a diminuição das suas dificuldades.

Relativamente à última questão desta investigação, (5) **como combinam, os formandos, a ação e a reflexão sobre a ação, no que respeita, em particular, à abordagem à leitura e à escrita**, discutiremos os resultados apurados para a relevância do desenvolvimento de estratégias formativas de natureza reflexiva para a consciencialização sobre as práticas utilizadas e sua eventual transformação.

Consideramos, primeiramente, que quer os encontros para a ação, quer os encontros sobre a ação, como são descritos pela maioria dos formandos entrevistados, se constituem como espaços onde os formandos comentam as suas ações, opinam, partilham experiências e estratégias, resolvem problemas e delineiam planos conjuntos de ação. Estas práticas surgem à luz de um cenário de atitude de prática reflexiva, implicando, de acordo com Vieira (2006) um processo formativo que combina ação, experimentação, reflexão e avaliação sobre a ação, utilizando uma metodologia, segundo Alarcão e Tavares (2005, p. 24), “do aprender a fazer fazendo e pensando”, com vista à formação de um profissional autónomo e refletido. Em nosso entender, as situações de supervisão devem caracterizar-se por estas relações interpessoais, dinamizadoras e facilitadoras de um processo de aprendizagem consciente e comprometido por parte do formando.

Por outro lado, um número mais limitado de testemunhos conduzem-nos a ilações de que estas reuniões assumem essencialmente um carácter avaliativo, próprio de modelos tradicionais de formação de professores, e menos de natureza reflexiva, pois não se verificam situações em que a ênfase seja colocada numa aprendizagem autónoma e refletida, antes pelo contrário parecem evidenciar que estes encontros se limitam a apreender conhecimentos e orientações por via da transmissão do supervisor, o qual também refere os aspetos positivos e negativos da intervenção pedagógica.

Outro aspeto é a formação em contexto, apresentada pelos formandos como complemento essencial nas práticas de formação inicial e desenvolvimento domínio da preparação científica e pedagógica cujos efeitos se refletem na qualidade dos contextos

educativos. Neste sentido, e com o objetivo de melhorar a ação supervisiva, cabe também aos supervisores da universidade (SU) apoiarem os supervisores de escola (SE), em cujo contexto se encontram os estagiários, pois sabemos que as concepções e as práticas dos SE, ditos cooperantes, tendem a influenciar a ação e o pensamento dos estagiários.

Em relação ao desenvolvimento do processo de autoscopia formalizado nos estudos de caso de F1 e F2, os resultados apresentados após a análise da entrevista de autoscopia levam-nos a concluir que os comentários feitos após o visionamento das aulas são menos vagos e superficiais que aqueles que derivam da análise dos Guias de Preparação para as sessões (pré visionamento). A visualização das imagens gerou discussões muito interessantes acerca dos mais variados aspetos, desde o desempenho das formandas, até às estratégias, às metodologias, aos recursos e ao próprio plano do curso, resultando para nós que, estas discussões *à posteriori* foram sempre mais extensas e proveitosas do que aquelas que aconteciam pré visionamento, permitindo uma análise mais exaustiva da prática pedagógica. Outro resultado interessante e surpreendente é termos verificado que ambas as formandas teciam auto avaliações muito positivas pós visionamento e que certos aspetos relacionados com a postura e o tom de voz só eram referidos nesta fase. Perante o resultado, não se verificou o risco do *ponto de vista negativo*, um dos problemas encontrado por Nautre (1989) na utilização da técnica de autoscopia, ou seja quando o estagiário tem necessidade de que o professor o auxilie a revelar e a reforçar os pontos positivos de sua postura, atitudes, pensamentos, para que também possa considerá-los.

Com isto, ficamos convencidos de que a prática da autoscopia, feita conscientemente, reconhecida e aceite pelos formandos, como aqui foi referenciado pelos próprios, contribui para uma formação mais eficaz e promove em especial a melhoria da prática letiva, dado que permite aos formandos observar-se em situação, confrontar-se com o seu próprio trabalho e tomar consciência das suas dificuldades, possibilidades e limitações, mas também questionar-se sobre elas, descobrindo mais facilmente os seus modos próprios de ação, no sentido do seu enriquecimento pessoal e crescimento profissional.

Assim, na tentativa de responder da melhor forma possível às necessidades e interesses emergentes das crianças em idade pré-escolar no domínio da linguagem

escrita, há uma necessidade de refletir sobre estes contextos de formação inicial na procura de uma articulação coesa entre as diversas componentes curriculares que enformam teorias e práticas. Cuidando apoiar a reflexão sobre as práticas de supervisão, resulta que o processo autoscópico, valendo-se da imagem, deveria ser contemplado neste contexto formativo com o objetivo de compreender e clarificar as escolhas e atitudes dos formandos durante as suas intervenções pedagógicas quer ao nível da preparação, quer do desenvolvimento e análise das suas práticas em contexto de estágio.

Concluímos, assim, que as implicações dos resultados apurados neste estudo devem contribuir para os contextos de supervisão dos estagiários neste domínio de abordagem à leitura e à escrita, porque não duvidamos que as práticas pedagógicas promovidas no âmbito da literacia pelos educadores nas salas de aula da educação de infância determinam em larga escala a ligação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as atividades de leitura e escrita. Desta forma, e por considerarmos que a qualidade da educação depende da qualidade da formação reflexiva dos professores, encaramos a autoscopia como uma estratégia de prática reflexiva a ter em consideração nos contextos de formação inicial de qualquer instituição de ensino superior.

## **2. Contributos do estudo**

Por altura da revisão bibliográfica, realizada no percurso do desenvolvimento deste estudo, constatamos que na última década têm aumentado os estudos no âmbito da abordagem à linguagem escrita em contexto de educação infantil, basicamente são estudos centrados nas práticas dos educadores de infância e sobre as suas conceções infantis sobre leitura e escrita. O presente estudo seguiu a linha de um número crescente de investigações que demonstram a importância atribuída ao estudo das atitudes reflexivas dos educadores face às suas práticas e a importância da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar, determinando a qualidade, sucesso, viabilidade e educabilidade futura das crianças. No entanto, apesar de ser uma problemática já estudada quer a nível nacional e internacional (Sim-Sim, 2001; Fernandes, 2005; Leite, 2006; Bryant e Bradley, 1987; Rush, 1999; Sulzby & Teale, 1996; McMullen et al, 2006; Santos, 2007; Moniz, 2009), ainda não existia nenhum estudo realizado em S.

Miguel que atentasse na formação inicial de educadores. Situação que esta investigação pretendeu alterar, pois o âmbito de toda a questão centrou-se na formação dos futuros docentes, em compreender o modelo de formação que estava subjacente às práticas de supervisão da formação daqueles, uma vez que acreditamos que a qualidade da educação depende, em larga medida, da qualidade da formação inicial dos formandos e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Desta feita, o presente trabalho de investigação (1) discutiu e refletiu sobre a importância que o trabalho no domínio da abordagem à leitura e à escrita representa para as crianças que frequentam a educação pré-escolar, (2) entendeu as representações dos formandos relativamente às suas intervenções pedagógicas durante o período de estágio e, por fim, (3) reforçou a ideia de que em contexto formativo existe uma necessidade constante de reflexão acerca da intervenção pedagógica que desenvolvem.

O estudo contribui, assim, para a reflexão acerca das metodologias desenvolvidas durante a prática pedagógica em contexto de estágio, promovendo a prática da autoscopia como estratégia de supervisão centrada na reflexão.

Para além de ter contribuído para um refrescar e aprofundar de conhecimentos no âmbito da abordagem à leitura e à escrita em contexto da educação infantil e compreender o papel de todos os intervenientes neste processo educativo, pensamos que estes conhecimentos irão, por sua vez, permitir apurar as competências didáticas neste domínio e contribuir para a atualização científica e didática de todos os educadores que dele tomem conhecimento.

É, ainda, em nosso parecer uma pesquisa com relevância educacional, uma vez que os resultados possibilitaram a caracterização das atividades de leitura e escrita que alguns estagiários promoveram na sua prática pedagógica, perspetivando-se, deste modo, uma melhor capacidade de intervenção por parte dos agentes educativos com responsabilidade na formação destes futuros educadores.

### 3. Limitações do estudo

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com algumas limitações, nomeadamente no que se refere ao número de participantes nos estudos de caso, dado que inicialmente nos propusemos analisar quatro a seis estudos de caso e só nos foi possível realizar dois. Estas restrições não partiram propriamente dos formandos, mas das supervisoras de escola onde os formandos realizavam estágio, que alegaram não ter autorização dos encarregados de educação para filmar as crianças. Foram consideradas algumas alternativas, como sejam, utilizar bandas no rosto das crianças a fim de não serem identificadas ou serem filmadas de costas, mas a inviabilidade de realizar as filmagens em contexto de sala de aula manteve-se, deixando ajuizar, da nossa parte, pouca disponibilidade da parte destas supervisoras, direito que, efetivamente, lhes assistiu.

Para colmatar este impedimento, o estudo sofreu uma viragem relativamente à recolha de dados. Nesta altura os dois estudos de caso constituiriam uma análise mais profunda da investigação e, em complemento desta, propusemo-nos entrevistar vinte formandos por altura do término dos seus estágios. Lamentavelmente, só nos foi possível realizar oito entrevistas, alegando os restantes indisponibilidade numa altura em que eram confrontados com muitos trabalhos académicos.

Ainda tentamos obter dos oito entrevistados a documentação utilizada para o estágio, grelhas de avaliação e sequências didáticas, como forma de validar os testemunhos obtidos nas entrevistas, contudo nem todos se disponibilizaram a fornecer tais documentos, uns reportaram esta ação para mais tarde, nunca chegando a acontecer, outros consideraram ser documentos confidenciais.

Pelo exposto, destacamos, como limitação a este estudo, o facto de a amostra ter sido pouco significativa, tendo penalizado o confronto de um maior número de opiniões e generalização dos resultados apresentados.

#### **4. Propostas para linhas de investigação futuras**

Com este estudo propusemo-nos ir ao cerne da questão ao incidir sobre as questões de formação inicial destes futuros profissionais. Na qualidade de investigadores, tomamos, então, o olhar destes futuros profissionais sobre como concebem a sua formação neste domínio da literacia. É com este olhar que sugerimos, que a discussão das implicações destes resultados sejam apuradas para a supervisão dos futuros educadores neste domínio. Propomos, assim, que as questões da formação, relativamente ao desenvolvimento deste domínio de abordagem à leitura e escrita, sejam alvo de um estudo mais aprofundado e alargado aos supervisores de universidade e escola, seja discutida a pertinência de determinadas disciplinas ministradas curricularmente e a adequação da duração do estágio. Pois, para além de ser essencial apostar na formação inicial dos profissionais da educação de infância como forma de os aproximar dos conhecimentos científico-teóricos, é também necessário ajudá-los a estabelecer uma ligação entre estes conhecimentos e as práticas pedagógicas que podem desenvolver nas suas salas de aula de maneira contextualizada.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, J.** (1994). *Modeling the connections between word recognition and reading*. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed., pp. 838-863). Newark: International Reading Association.
- Alarcão, I.** (1996). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Isabel Alarcão (Org). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J.** (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J.** (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L., & Sousa, F.** (Orgs.) (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional dos Açores.
- Alves, F.** (2011). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Das conceções às práticas e das práticas às conceções*. Dissertação de mestrado. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Aquino, B.** (2007). *O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças*. Dissertação de Mestrado não publicada. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L.** (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J.** (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. et al.,** (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bogdan, R., & Biklen, S.** (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Bourron, Y., Chaduc, J., & Chauvin, M.** (1998). *L'Image de Soi par la Vidéo: Pratique de l'Autoscopie*. Paris: Top Éditions.
- Brandão, A., & Rosa, E.** (org. 2010). *Ler e escrever na Educação Infantil -discutindo práticas pedagógicas*. Coleção Língua Portuguesa na Escola, Vol.2 Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda.
- Bryant, E., & Bradley, L.** (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carmo, H., & Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto -aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M.** (2000). *Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms*. Journal of Research in Childhood Education, 14 : Ciera.
- Castro, D.** (1979). *Piaget e a Pré-Escola*. São Paulo: Pioneira.
- Cenci, V.** (2002). *O que é ética?Elementos em torno de uma ética geral*. Universidade de Passo Fundo.
- Costa, J., & Santos A.** (2003). *A Falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Chomsky, N.** (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil.
- CNFF** (1999). *A Autoscopia na Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, Divisão de Estudos CNFF – Centro Nacional de Formação de Formadores.
- Cró, M.** (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto editora.

- Cruz, V.** (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL. Edições Técnicas.
- Dickinson, K., & Tabors, O.** (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C°.
- Dickinson, K., & Caswell L.** (2007). *Building Support for Language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)*. Early Childhood Research Quarterly.
- Dionísio, M., & Pereira, I.** (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis: Perspetiva.
- Dupas, G.** (2001). *Ética e poder na sociedade da informação*. São Paulo: Editora Unespe.
- Downing, J.** (1972). *Children's developing concepts of spoken and written: a research report*. Journal of Educational Studies.
- Educação Infantil**, Enciclopédia, (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Vol I. Rio de Mouro: Editora Nova Presença.
- Erikson, F.** (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. New York: N Y Macmillan.
- Estrela, A.** (2008). *Teoria e Prática de Classes* (4.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M.** (2004). *Projeto Curricular de Turma no Jardim de Infância- Uma proposta*. Lisboa: Editora Projeto Bola de Neve.
- Fernandes, P.** (2004). *Literacia Emergente. Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, P.** (2005). *Conceções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Braga: Tese de Doutoramento, Universidade do Minho,
- Ferreiro, E.** (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E.** (2003) *Alfabetização e cultura escrita*. S. Paulo: Revista Escola.
- Formosinho, J.** (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M., et al,** (2007). *O Conhecimento da Língua. Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. DGIDC.
- Garcia, C.** (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B.** (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hamze, A.** (2004). *O professor e o mundo contemporâneo*. Artigo do Canal do Educado.
- Hill, A., & Hill, M.** (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jonhson, M.,** (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press.
- Katz, L., & Chard, S.** (1997). *A Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Laycock J., & Bunnag** (1991). *Developing teacher selfawareness: feedback and the use of video*. Oxford University.
- Leal, M.** (2004). *Estilos e Práticas de Supervisão na Formação Inicial de Professores na Região Autónoma dos Açores*. Ciências da Educação.
- Leal, M.** (2013). *O Português no Ensino. Transformações, Tensões e Dinâmicas de Apropriação e Recontextualização Curricular*. Porto: Porto Editora
- Leite, T.** (2006). *Alfabetização - Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. Dissertação de Mestrado em Educação, Recife: UFPE.

- Lima, L.** (2012). *Análise de conteúdo: um passo em frente*. Documento de trabalho, proposto para publicação. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Lima, L., & Pacheco, J.** (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Linard, M.** (1974) *Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe*. Bulletin de Psychologie.
- Lüdke, M., & André, A.** (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A.** (1988). *A arte do vídeo*. São Paulo. Editora Brasiliense.
- Marconi, M., & Lakatos, E.** (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mata, L.** (2010). *Avaliação dos Conhecimentos sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita*. Lisboa. Casa da Leitura Gulbenkian.
- Mata, L., & Sim-Sim I.** (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, DGIDC.
- Martins, A.** (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. (2ª edição). Lisboa: ISPA.
- Martins, M.** (2010). *Maturidade e Prontidão para a Leitura: Estudos de Validade com o Teste ABC de Lourenço Filho*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Martins, A., & Niza, I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R.** (1993). *"Ensinar a ler, aprender a ler"*. Lisboa. Texto Editora.
- Ministério da Educação** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: IIE.

- Moojen, S., & Santos, M.** (2001). *Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa*. Porto Alegre: Letras de hoje.
- Moniz, T.** (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores.
- Morais, A.** (2004). *Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- Moreira, M.** (2001). *A Investigação – Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mota, C.** (1998). *A criança como sujeito de experimentação científica: uma análise histórica dos aspectos éticos*. Tese de doutorado em Medicina. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Moura, R** (1984). *Da necessidade de ser educador...e malabarista*.,1 (6). Cadernos Cedas.
- Nautre, C.** (1989). *Etude sur l'utilisation de l'autoscopie video en formation permanente au Groupe Esc*. Lyon, France. Cycle de Management
- Nóvoa, A.** (1991). *Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida?*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação.
- Pacheco, J.** (1993). *O Pensamento e a Ação do Professor em Formação*. Dissertação de Doutorado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Piaget, J.** (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.
- Piaget, J.** (1998) *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Polit, D., & Hungler, B.** (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, J. S.** (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rich J. & Hannafin M.** (2009) *Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection*. Journal of Teacher Education  
Disponível na internet: <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/60/1/52>
- Rosado, S.** (1990). *Communication mediatissé et processus d'évolution des representations - etude de cas: la representation de l'informatique*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Lyon. Université Lumière Lyon.
- Rounds, L.** (1996). *The classroom-based researcher as fieldworker: strangers in a strange land*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Ruquoy, D.** (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rush, L.** (1999). *Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-Income Environments*. Oregon: University of Oregon.
- Sá-Chaves, I.** (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sacristán, G., & Gómez, P.** (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, M.** (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, S.** (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.

- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Arena.
- Schön, D.** (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (p. 77-92). Lisboa: D. Quixote.
- Schön, D.** (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, C.** (2003). *Até à Descoberta do Princípio do Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.** (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. INAFOP: Porto Editora.
- Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M.** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M.E. – DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C.** (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação, DGIDC.
- Simão, A.** (2001). *O vídeo como meio de estimular a prática reflexiva dos professores*. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações, Atas do X Colóquio*. Lisboa: AFIRSE.
- Simões, B.** (2000). *Histórias Infantis e Aquisição de Escrita*. São Paulo: S. Paulo perspectiva.
- Smith, J.** (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol 40 n2.
- Spodek, B., & Saracho, O.** (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sulzby, E., & Teale, W.** (1996). *Emergent Literacy*. In R. Barr, M. Kamil, P. Rosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research Vol. II*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Teberosky, A., & Colomer, T.** (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S.** (2008). *Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum*. *Early Child Development and Care*. Vol. 178. Bloomington: Indiana University.
- Watson, B.** (1970). *Behaviorism*. Nova Iorque /Londres: W.W. Norton & Company.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S.** (2004). *Measuring teachers' perceived interactions with children: a tool for assessing beliefs and intentions*. *Early Childhood Research & Practice*. San Bernardino: California State University
- Vasconcelos, T.** (2000). *Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância*, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2. Lisboa: Gedei.
- Vaz, J. P.** (1998). *Compreensão da Leitura. Processos e estratégias para a ativação das competências*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Veiga, I.** (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus
- Velasquez, M.** (2007). *Percursos Desenvolvimentais da Leitura e da Escrita. Estudo Longitudinal com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F., & Teixeira, M.** (2002). *Aprender a Ler - da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F.** (1999). *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.
- Vygotski, L.** (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotski, L.** (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

**Zeichner, K.** (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

**- Páginas da internet consultadas:**

**Azevedo, J.** (2004). *A ativação do desenvolvimento e a linguagem*.

Acedido a 18 de novembro de 2011, disponível em fonte em

<http://br.monografias.com/trabalhos/linguagem/linguagem.shtml>

**Barbosa, J.** (2009). *Cognição. Aprendizagem*.

Dissertação de Mestrado: Universidade de Coimbra.

Acedido a 12 de janeiro de 2012, disponível em fonte em

<http://www.slideshare.net/jbarbo00/aprendizagem-2817964>

**Lima, R., & Bessa, M** (2006). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos:*

*Uma revisão*

Acedido a 9 de maio de 2012, disponível em fonte em

[pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar\\_Lima-Bessa.doc](http://fonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc)

**Ferreira, A.** (2011). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar. Das concepções às práticas e das práticas às concepções*.

Acedido a 5 de setembro de 2011, disponível em fonte em

<http://purl.net/ese/f/handle/10000/564>

**Ferraz, I.** (2001). *Consciência Fonológica. Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Acedido a 5 de agosto de 2012, disponível em fonte em

<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/241/1/MestradoInêsFerraz.pdf>

**Larin, G.** (1994). *La vidéoscopie et la formation pratique des enseignants: de l'alternative à la nécessité*. In *Educa Technologiques : Les Multimédias Pedagogiques*.

Acedido a 20 de fevereiro de 2012, disponível em fonte em

[www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no3/video.html](http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no3/video.html)

- Martins, A., & Niza, I.** (1998) *Emergência da literacia no Pré-Escolar. Modelos de Leitura.*  
Acedido a 31 de janeiro de 2012, disponível em fonte em  
[http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index\\_ficheiros/Page646.htm](http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index_ficheiros/Page646.htm)
- McMullen, B., & Alat, K.** (2002). *Education matters in the nurturing of the beliefs of early childhood professionals.* Bloomington: Indiana University.  
Acedido a 16 março de 2012, disponível em fonte em  
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html>
- Ministério E.** (2010). *Metas de Aprendizagem.* Lisboa: DGIDC.  
Acedido a 19 de setembro de 2011, disponível em fonte  
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/>
- Paiva, V.** (2005). *Reflexões sobre ética e pesquisa*  
Acedido a 9 de fevereiro de 2012, disponível em fonte em  
<http://www.veramenezes.com/etica.htm>
- Paulino, J.** (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura.*  
Dissertação de Mestrado: Universidade de Coimbra.  
Acedido a 25 de setembro de 2011, disponível em fonte em  
[https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese\\_Joana\\_Paulino](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino)
- Pires, I.** (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva.*  
Acedido a 21 de fevereiro de 2013, disponível em fonte em  
<http://hdl.handle.net/1822/4249>
- Ribeiro, M.** (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora.* Universidade do Minho.  
Acedido a 10 de fevereiro de 2012, disponível em fonte em  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>

**Sadalla, A., & Larocca, P.** 2004). *Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de Formação*. Universidade Estadual de Campinas e Universidade de Ponta Grossa.

Acedido a 5 de janeiro de 2012, disponível em fonte em

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

**Decreto –Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto-** Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**Decreto –Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto / Decreto Legislativo Regional n.14 /98/A,** de 4 de agosto- Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Lei de Bases do Sistema Educativo-** Lei n.46/86, de 14 de outubro.

**Lei n.º 115, 19 de setembro-** Alteração à Lei n.46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

**Lei n.º 49/ 2005, 30 de agosto-** Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar-**Lei n.º5 /97, de 10 de fevereiro

## **ANEXOS**

**Anexo 1-** Modelo de Análise

**Anexo 2** – Guião de Entrevista

**Anexo 3** – Guião de Entrevista Pré Visionamento

**Anexo 4** – Guião de Entrevista Pós Visionamento

**Anexo 5** – Grelha de Registo de Análise das Práticas

**Anexo 6** – Guia de Preparação da Aula

**Anexo 7** – Grelha Síntese de Reflexão

**Anexo 8** – Grelha de Transcrição da Entrevista

**Anexo 9** – Protocolo ético de Investigação

## **ANEXOS**

---

## **Anexo 1- Modelo de Análise**

Conceitos	Dimensões	Componentes	Sub-Componentes	Indicadores
<b>APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	<b>Representações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar</b>	Relevância	Suporte de aprendizagens posteriores	Alicerça na educação pré-escolar a construção de estruturas para a aprendizagem da leitura e da escrita.
			Desenvolvimento de competências comunicacionais	Realça sobretudo a importância para o desenvolvimento da criança e das suas capacidades de compreensão e expressão verbal
		Metodologia	Papel dos intervenientes	Papel do educador
				Papel da família
				Papel da criança
		Procedimentos	Atividades	
			Organização do ambiente educativo	
	Recursos/materiais			
	Competências		Representações sobre as competências que devem ser privilegiadas na aprendizagem da leitura e da escrita	
	Atividades		Representações sobre as atividades que devem ser privilegiadas na aprendizagem da leitura e da escrita	
	<b>Práticas</b>	Domínios		Consciência Fonológica
				Reconhecimento e escrita de palavras
				Conhecimento de convenções gráficas
				Compreensão de discursos orais e interação verbal
Conteúdos		Sensibilização ao som e desenvolvimento da perceção auditiva.	-Respeito pelas normas e convenções sociais que regulam o intercâmbio linguístico. -Discriminação de sons.	
	Discriminação fonética	-Perceção de semelhanças e diferenças entre significantes (plano fonológico). -Descodificação de letras em sons. -Enriquecimento de vocabulário (nomes, verbos, adjetivos)		

	<b>Práticas</b>	<b>Conteúdos</b>	Compreensão oral	-Compreensão de mensagens orais. -Trabalhar relações semânticas (famílias de palavras, sinónimos...) -Desenvolvimento cognitivo e consciência metalinguística.
			Fonética e articulação	-Pronúncia correta de fonemas; -Desenvolvimento da fluidez articulatória. -Exercícios de divisão silábica.
			Ritmo e entoação	-Memorização de textos orais (poesias, contos...)
			Expressão oral	- Desenvolvimento de situações comunicativas habituais e do vocabulário a elas correspondentes. -Desenvolvimento da estrutura morfosintática da frase (concordância de nº, género, tempo e pessoa)
			Discriminação visual e organização espaço-temporal	-Desenvolvimento da discriminação visual de formas, tamanhos e cores. -Desenvolvimento da orientação no espaço gráfico. -Modelação de como se lê e/ou escreve. -Manuseamento de livros. - Conhecimento de partes do livro. -Exploração com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto. - Conhecimento das diferentes funções de leitura e escrita.
			Grafomotricidade	Desenvolvimento do controle motor específico de mãos e dedos a partir de exercícios que possibilitem o progressivo domínio do traço e dos signos gráficos. -Conhecimento do alfabeto. -Codificação de sons. -Ligar a linguagem escrita e a linguagem oral de forma sistemática. -Estabelecimento de

	<b>Práticas</b>			correspondências corretas entre o som isolado e a letra a utilizar na escrita.
		Organização do grupo	Modalidades	Em grande grupo
				Em pequenos grupos / em pares
				Individualmente
			Critérios	Em função da natureza das atividades
		Em função das características das crianças (competências, necessidades, dificuldades, fatores relacionais...)		
		Recursos	Materiais pedagógicos	Disponibiliza variedade de textos e formas de escrita
				Fomenta espaços que permitam à criança autonomamente imitar a leitura e a escrita
				Utiliza meios para que a criança se aperceba de diferentes funções da leitura
		Avaliação	Objeto (s)	Regista aprendizagens da criança
				Regista dificuldades da criança
			Estratégia (s)	Promove momentos de auto e/ou heteroavaliação
				Procede a uma observação direta apoiada ou não em instrumentos de registo
		Metodologia		Usa trabalhos realizados pelos alunos
Facilita a participação espontânea da criança.				
		Valoriza as vivências e linguagens da criança na leitura e nas tentativas de produção escrita (dos significados para os significantes).		

				Parte de métodos fónicos (dos significantes para os significados).
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Representações sobre a formação obtida</b>	Ao nível da aquisição de conhecimento	Das áreas específicas Curriculares	Conhecimento do enquadramento curricular da EPE
				Conhecimento de teorias sobre a aprendizagem leitura e escrita.
			Pedagógicos - didáticas	Conhecimento de materiais adequados ao desenvolvimento da literacia.
			Avaliação	Seleção/construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens
			Avaliação das aprendizagens	
		Ao nível da aquisição de competências	Relacionais	Interação com as crianças
				Gestão de interações ou conflitos entre as crianças
			Gestão da interação com colegas e/ou supervisores	
	Pedagógico-didáticas		Planificação dos processos de Aprendizagem	
			Organização e gestão do grupo	
			Seleção e construção de recursos didáticos	
		Utilização de recursos didáticos		
		Gestão das especificidades físicas e/ou cognitivas das crianças		
		Avaliação	Seleção/construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens	
			Grau de satisfação do formando	
		Ao nível da aquisição de conhecimento	Das áreas específicas Curriculares	Conhecimento do enquadramento curricular da EPE
				Conhecimento de teorias sobre a aprendizagem leitura e escrita.
			Pedagógicos - didáticas	Conhecimento de materiais adequados ao desenvolvimento da literacia.

	<b>Representações sobre as necessidades de formação</b>	Ao nível da aquisição de competências	Avaliação	Seleção/construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens
				Avaliação das aprendizagens
			Relacionais	Interação com as crianças
				Gestão de interações ou conflitos entre as crianças
				Gestão da interação com colegas e/ou supervisores
			Pedagógicos – didáticas	Planificação dos processos de aprendizagem
		Organização e gestão do grupo		
		Seleção e construção de recursos didáticos.		
		Utilização de recursos didáticos.		
		Avaliação	Gestão das especificidades físicas e/ou cognitivas das crianças	
				Seleção/construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens
			Avaliação das aprendizagens	
		Grau de satisfação do formando		
<b>REFLEXÃO</b>	<b>Para a ação</b>	Contexto Educativo (adequação)	Necessidades (idade, dificuldades...)	Como surgem as estratégias e metodologias que irão utilizar na abordagem da leitura e escrita
			Interesses (gostos, preferências das crianças)	
			Contextos (meio)	
	<b>Para a ação</b>	Fundamentos teórico-curriculares (pesquisas)	Leitura de autores da especialidade	Capacidade de iniciativa e tomada de decisão do formando
			Consulta das orientações curriculares (OC, Metas, brochuras, etc.)	
			Pesquisas na net (blogues de JI, associações profissionais, editoras, etc...)	
				Da universidade (SU)

		Orientações do supervisor		Da escola (SE)
		Análise de práticas anteriores		Do (a) próprio (a)
				Do SE
	Sobre a ação	Autoscopia		Preenchimento de grelhas de reflexão
				Capacidade de reflexão sobre a prática, após visionamento das vídeo gravações.
				Capacidade de se adaptar à mudança
				Vontade de auto aperfeiçoar as práticas
				Atitude autocrítica e avaliação profissional
		Interação com os supervisores e colegas		Frequência da realização das sessões de trabalho com o SU
				Descrição das sessões de trabalhos com o SU
				Lugar à reflexão nas sessões de trabalho com os professores supervisores e com a educadora cooperante depois da observação das aulas
				Importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações

## **Anexo 2- Guião de Entrevista**

I- **Tema:** Representações e estratégias de estagiários para o desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar

**II – Objetivos da Investigação:**

- Analisar as representações dos estagiários sobre as estratégias e práticas pedagógicas da leitura e da escrita na educação pré-escolar;
- Analisar o modo como os estagiários refletem sobre estas estratégias e práticas;
- Discutir as implicações dos resultados apurados para a supervisão dos futuros educadores neste domínio.

**III – Objetivo específico:**

Recolher as representações dos formandos sobre as respetivas práticas pedagógicas.

**IV- Estratégia**

A – Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado

- a) Informar, nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação.
- b) Pedir a colaboração dos formandos, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.
- c) Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.

	Objetivos	Questões
<b>BLOCO A- APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA</b>	<p>Entender como os formandos equacionam a sua intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar</p> <p>Perceber a justificação das suas opções pedagógicas em termos de intervenção.</p>	<p><b>34.</b> Em seu entender, quando se deve começar a trabalhar a leitura e a escrita? Porquê? Como?</p> <p><b>35.</b> Qual é, na sua opinião, o papel da aprendizagem da leitura e da escrita nesta fase? (Colocar, caso não responda na 1ª questão)</p> <p><b>36.</b> Na sua opinião, qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Justifique. Como procurou cumprir esse papel?</p> <p><b>37.</b> Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Porquê? Como avalia o contributo dos pais das crianças do seu grupo nessa matéria? Em que medida os sensibilizou/mobilizou para essa tarefa?</p> <p><b>38.</b> Acha que as crianças devem ter uma participação ativa nas atividades pedagógicas? Se sim/não, porquê? Como?</p> <p><b>39.</b> Que tipo de atividades de leitura e escrita privilegiou na sua prática? Porquê?</p> <p><b>40.</b> Na organização do ambiente educativo, que processos, próprios ao desenvolvimento da linguagem, procurou privilegiar? Porquê?</p> <p><b>41.</b> Que importância atribui aos recursos didáticos como suporte de aprendizagens verbais?</p> <p><b>42.</b> Que recursos/ materiais didáticos usou ao longo da sua prática para trabalhar questões relativas à iniciação à leitura e à escrita? Por que escolheu esses recursos?</p> <p><b>43.</b> Que tipo de competências de leitura e escrita procurou privilegiar na sua prática? Porquê? Que importância atribui a essas competências?</p>

<b>BLOCO C - FORMAÇÃO</b>	Perceber as suas representações relativamente à formação obtida.	<p><b>44.</b> Que avaliação faz da relevância e adequação dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação no que se refere à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar? Que aprendizagens destacaria? Que importância essa formação teve na sua prática? Ilustre.</p> <p><b>45.</b> Ao nível de desenvolvimento de competências para a seleção e construção de recursos didáticos, como avalia a formação recebida? Porquê? Exemplifique.</p> <p><b>46.</b> Que importância atribui à utilização de recursos didáticos como suporte de aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar? De que modo isso se refletiu na sua prática? A quê/ quem atribui as ideias que tem nesta matéria?</p> <p><b>47.</b> Em que medida o seu curso lhe permitiu desenvolver as competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem? Ilustre.</p> <p><b>48.</b> Sentiu dificuldades a nível da planificação. Se sim, quais?</p> <p><b>49.</b> Em que medida a sua formação a preparou para a conceção e/ou seleção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos? Que aprendizagens se revelaram mais necessárias/úteis ao longo da sua prática?</p> <p><b>50.</b> Sentiu dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações em que isso tenha ocorrido.</p> <p><b>51.</b> Em que medida a sua formação a preparou para lidar com crianças em idade pré-escolar? E no que respeita à gestão das interações e comportamentos entre elas?</p> <p><b>52.</b> Experimentou dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações vivenciadas.</p> <p><b>53.</b> Como geriu dentro da sala as especificidades físicas e /ou cognitivas das crianças? Porquê?</p> <p><b>54.</b> Como decidia, em cada momento, a organização das crianças para o trabalho (em grande grupo, pequeno grupo ou individual)? Experimentou dificuldades a este nível? Se sim, quais? Em que medida a sua formação a ajudou a fazer face a essas dificuldades? E os seus supervisores e/ou colegas?</p> <p><b>55.</b> Como descreveria as suas relações com colegas e/ou supervisores? Na sua opinião, o que contribuiu para essas relações? Em que medida o seu percurso formativo e as aprendizagens realizadas a ajudaram a gerir as relações interpares e com os supervisores? Dê exemplos.</p> <p><b>56.</b> Numa escala de 1 a 5, como avaliaria o seu grau de satisfação relativamente aos conhecimentos nas diferentes especialidades e competências pedagógico-didáticas e avaliativas adquiridas ao longo da formação inicial? Justifique.</p> <p><b>57.</b> Em que medida o mestrado acresceu esses conhecimentos e competências? Porquê?</p> <p><b>58.</b> Se pudesse introduzir alterações nos planos de estudos da licenciatura e/ou do mestrado, o que alteraria?</p>
	Perceber as suas representações sobre as necessidades de formação	
	Conhecer as dificuldades sentidas pelo formando.	

<b>BLOCO- C- REFLEXÃO</b>	<p>Recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho.</p> <p>Conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas.</p> <p>Conhecer a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.</p>	<p><b>59.</b> Ao preparar a sua prática pedagógica, quais eram as suas principais preocupações? Porquê? De que modo isso se refletia nas suas planificações?</p> <p><b>60.</b> Terminada a sua prática, que balanço faz do trabalho que desenvolveu no domínio da linguagem escrita? Que objetivos se propunha cumprir? Em que medida os cumpriu? Justifique. Ilustre.</p> <p><b>61.</b> O que pensa do recurso à autoscopia na formação docente? Justifique.</p> <p><b>62.</b> Com que periodicidade reunia com a professora supervisora e com a educadora cooperante? Com que objetivos? O que faziam nessas reuniões? Que importância lhes atribui para a sua formação? Em que medida?</p> <p><b>63.</b> O acompanhamento do supervisor da universidade e do educador cooperante o(a) ajudaram-na (o) a aperfeiçoar práticas e a superar / ultrapassar dificuldades sentidas? Dê exemplos.</p> <p><b>64.</b> Que dimensões do processo formativo (interação com colegas, supervisores, crianças, reuniões, disciplinas, práticas nas escolas) destacaria? Porquê?</p> <p><b>65.</b> Se tivesse a oportunidade de recomeçar o estágio, alteraria alguma coisa? Se sim, o quê, especificamente? Porquê?</p> <p><b>66.</b> Quais as principais aprendizagens que leva para o seu estágio no 1.º ciclo</p>
---------------------------	--	---

**Bibliografia:**

**Estrela, A.** (2008). *Teoria e Prática de Classes* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.

**Leal, M.** (2004). Estilos e Práticas de Supervisão na Formação Inicial de Professores na Região Autónoma dos Açores. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 5, 209-233.

## **Anexo 3 – Guião de Entrevista Pré Visionamento**

**Guião de Entrevista de Pré Visionamento  
Estudos de Caso**

**Entrevista realizada em:** \_\_\_\_\_

- 1. Como irá proceder no início da aula (apresentação da atividade)?**
  - 1.1- Qual será, em princípio, o ritmo das suas instruções?**
  - 1.2- Vai dar espaço para os alunos colocarem dúvidas?**
  - 1.3- Irá responder às questões dos alunos?**
  - 1.4- Se as crianças não revelarem o mesmo ritmo, como irá gerir as diferenças?**
  
- 2. No desenvolvimento da aula, os conceitos irão ser introduzidos um a um, ou apresentados em simultâneo? Porque o irá fazer desse modo?**
  
- 3. No final da aula vai dar espaço para o *feedback* dos alunos?**
  
- 4. Que objetivos didáticos pretende alcançar com as atividades que irá desenvolver no domínio da linguagem escrita? (se forem várias atividades, garantir que a formanda fala dos objetivos de cada uma).**
  
- 5. Que recursos irá utilizar?**
  
- 6. Construiu uma lista de verificação para avaliação das aprendizagens dos alunos. Com que objetivo o fez?**
  
- 7. Nesta fase de preparação da sua semana intensiva de estágio, considera ter havido apoio e colaboração por parte dos seus orientadores?**

Bibliografia:

Vieira, F. (1999). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

CNFF (1999). *A Autoscopia na Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, Divisão de Estudos CNFF – Centro Nacional de Formação de Formadores. Coleção Formar

## **Anexo 4 – Guião de Entrevista Pós Visionamento**

## GUIÃO DE ENTREVISTA PÓS VISIONAMENTO

### Estudos de Caso

#### Procedimentos anteriores à Entrevista

- Visionar a aula na íntegra e anotar alguns aspetos que achar pertinentes.
- Relembrar as questões abordadas na entrevista de pré-observação (poderá consultar a transcrição).
- Ver de novo a gravação vídeo.

#### ENTREVISTA PÓS VISIONAMENTO DA AULA GRAVADA

3. **Relativamente ao início da aula (apresentação da atividade), analisando as reações dos alunos, pensa ter captado a atenção de todos ao proceder às primeiras instruções?**
4. **Como descreve o ritmo das suas instruções?**
5. **As crianças acompanharam os trabalhos ao mesmo ritmo? Se não, como geriu as diferenças?**
4. **Registe os aspetos verbais que considera mais positivos nas suas intervenções orais?**
5. **Observou algo na sua postura que desconhecia? Descreva.**
6. **No desenvolvimento da aula, como reagiu quando os alunos trocaram de posição?**
7. **Os conceitos foram sendo introduzidos um a um. Porque o fez desse modo?**
8. **Aconteceram situações imprevistas?**  
**Se sim, responda às seguintes questões:**  
**Descreva cada uma das situações tendo em conta:**
  - a) Qual o problema?
  - b) Como o resolveu?
  - c) Por que razão optou por essa solução?
  - d) Se a situação se repetisse como reagiria?
  - e) Considera que o incidente alterou as tuas perspetivas pedagógicas?
9. **Ao observar-se em ação, considera que a (s) atividade (s) que desenvolveu no domínio da linguagem escrita foram ao encontro dos objetivos que, inicialmente, se propunha atingir? Se sim, em que medida? Se não, porquê?**
  - 9.1 **Relativamente à (s) atividades desenvolvidas, considera que os conteúdos de abordagem à leitura e escrita foram bem explorados? Justifique.**
10. **Por que escolheu os materiais/recursos pedagógicos que usou? Que avaliação faz do uso daqueles em termos de adequação**

e eficácia?

11. Com que objetivos construiu e usou a lista de verificação?  
Que avaliação faz da utilidade/relevância daquela?
12. Terminada a sua prática, que balanço faz do trabalho que desenvolveu no domínio da linguagem escrita?
13. Alteraria alguma coisa se voltasse a planificar esta intervenção?
  - 15.1. Se sim, o quê, especificamente?
  - 15.2. Com que propósitos efetuará essas alterações?
14. Como sentiu a presença das professoras supervisoras na sala?
  - 16.1 Que avaliação faz do papel de cada uma na sua formação?
  - 16.2 Descreva os momentos onde ocorreu uma maior colaboração?
15. Que vantagens e/ou limitações vê na autoscopia como estratégia de formação?
16. Em que aspetos considera ter melhorado ao longo do processo formativo? Que aspetos considera ainda passíveis de aperfeiçoamento?

Bibliografia:

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

CNFF (1999). *A Autoscopia na Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, Divisão de Estudos CNFF – Centro Nacional de Formação de Formadores. Coleção Formar

## **Anexo 5 – Grelha de Registo de Análise das Práticas**

**Aprendizagem da Leitura e Escrita**

Análise das práticas

- a partir da planificação e visionamento da (s) aula (s)  
Estudos de Caso

**Tema da 1ª**

aula: \_\_\_\_\_

**Objetivo (s) da**

aula: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Tema da 2ª**

aula: \_\_\_\_\_

**Objetivo (s) da**

aula: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Aprendizagem da Leitura e Escrita	Sub-componentes	Domínio (s): _____		Domínio (s): _____	
		1ª Intervenção		2ª Intervenção	
		Antes	Depois	Antes	Depois
<u>Componentes</u>					
<b>Conteúdos</b>	Sensibilização ao som e desenvolvimento da perceção auditiva				
	Descriminação fonética				
	Compreensão oral				
	Fonética e articulação				
	Ritmo e entoação				
	Expressão oral				

<b>Conteúdos</b>	Discriminação visual e organização espaço-temporal				
	Grafomotricidade				
<b>Organização do Grupo</b>	Modalidades				
	Critérios				
<b>Recursos</b>	Materiais pedagógicos				
<b>Avaliação</b>	Objeto (s)				
	Estratégia (s)				
<b>Metodologia</b>					

## **Anexo 6 – Guia de Preparação da Aula**

## GUIA DE PREPARAÇÃO DA AULA ESTUDOS DE CASO

**Tema da aula:** \_\_\_\_\_

**Objetivo (s) da aula:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Objetivo (s):**

**Estratégias/Recursos:**

**Justificação das opções pedagógicas:**

**Expetativas face à aula:**

## **Anexo 7 – Grelha Síntese de Reflexão**

## GRELHA SÍNTESE DE REFLEXÃO

### Estudos de Caso

**Tema da aula:** \_\_\_\_\_

**Objetivo (s) da aula:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

	Parâmetros	Análise de aspetos a melhorar
<b>Preparação</b>	1. Definição de objetivos pedagógicos	a) Não foram especificados objetivos <input type="checkbox"/> b) Foram especificados de forma vaga <input type="checkbox"/> c) Foram especificados em termos de fins a atingir <input type="checkbox"/> d) Foram especificados em termos de comportamentos observáveis <input type="checkbox"/> e) Foram especificados em termos de comportamentos observáveis, apoiados em situações motivantes <input type="checkbox"/>
	2. Plano da aula	a) Foi redigido um plano de forma sumária e preparados os materiais mínimos <input type="checkbox"/> b) Foi redigido o plano de aula contendo: título; material necessário, fases da aula e tempo previsto. <input type="checkbox"/> c) O plano de aula inclui, para além dos pontos anteriores: o objetivo da sessão, o processo de motivação, descrição pormenorizada do encadeamento da aula, formas de avaliação e auxiliares pedagógicos <input type="checkbox"/> d) O plano de aula inclui a preparação referida em c) e d), mas foi enriquecida com modelos, documentos técnicos específicos e testes de avaliação <input type="checkbox"/>
	3. Domínio do assunto apresentado	a) Domina pouco a matéria <input type="checkbox"/> b) Domina razoavelmente a matéria <input type="checkbox"/> c) Domina bem a matéria <input type="checkbox"/> d) Domina muito bem a matéria <input type="checkbox"/> e) Faz prova de um total domínio da matéria e dum contributo pessoal e original <input type="checkbox"/>
	4. Preparação de	a) Não foi feita qualquer preparação

	materiais pedagógicos	<p>destes auxiliares pedagógicos <input type="checkbox"/></p> <p>b) Foram preparados para serem utilizados ocasionalmente <input type="checkbox"/></p> <p>a) Foram cuidadosamente preparados para serem utilizados adequadamente sob a forma de seqüências da aprendizagem <input type="checkbox"/></p>
<b>Desenvolvimento</b>	5. Comunicação dos objetivos	<p>f) Não foram comunicados <input type="checkbox"/></p> <p>g) Foram expressos de forma vaga <input type="checkbox"/></p> <p>h) Foram comunicados em termos de fins a atingir <input type="checkbox"/></p> <p>i) Foram comunicados em termos de comportamentos observáveis <input type="checkbox"/></p> <p>j) Foram comunicados em termos de comportamentos observáveis, apoiados em situações motivantes <input type="checkbox"/></p>
	6. Motivação	<p>a) <b>Nula</b> (nenhum interesse por parte dos alunos, mostrando-se distraídos e indiferentes) <input type="checkbox"/></p> <p>b) <b>Fraca</b> (pouco interesse por parte dos alunos que raramente intervêm) <input type="checkbox"/></p> <p>c) <b>Normal</b> (os alunos manifestam um certo interesse, intervindo espontaneamente na aula) <input type="checkbox"/></p> <p>d) <b>Intensa</b> (os alunos demonstram muito interesse, intervindo com frequência) <input type="checkbox"/></p> <p>e) <b>Muito intensa</b> (os alunos mostram-se vivamente interessados e desejam complementar as atividades desenvolvidas) <input type="checkbox"/></p>
	7. Atividade dos alunos	<p>a) Não foi suscitada <input type="checkbox"/></p> <p>b) Foi suscitada ocasionalmente <input type="checkbox"/></p> <p>c) Foi solicitada mas não controlada sistematicamente <input type="checkbox"/></p>
	8. Individualização da aprendizagem	<p>a) Não foi praticada nenhuma individualização <input type="checkbox"/></p> <p>b) Foi praticada uma individualização tendo em conta o ritmo de trabalho de cada aluno <input type="checkbox"/></p> <p>c) Foi praticada uma individualização tendo em conta o ritmo de trabalho de cada aluno e prevendo tarefas de recuperação ou de enriquecimento sempre que necessário <input type="checkbox"/></p>
	9. Criatividade	<p>a) Reproduz com dificuldade os modelos <input type="checkbox"/></p> <p>b) Não apresenta inovações no desenvolvimento da aula <input type="checkbox"/></p> <p>c) Imita, acrescentando algo pessoal <input type="checkbox"/></p> <p>d) Faz prova de criatividade nas</p>

		situações de aprendizagem e avaliação <input type="checkbox"/>
	10. Autoconfiança	a) Tímido, pouco à vontade, evidenciando ansiedade <input type="checkbox"/> b) Falta de confiança, confuso <input type="checkbox"/> c) Seguro de si, calmo <input type="checkbox"/> d) Prova ser seguro de si, domina todas as reações emocionais <input type="checkbox"/>
	11. Comportamento sócio afetivo	a) Põe em evidência intervenções dos alunos que estejam fora de contexto <input type="checkbox"/> b) Não considera as intervenções dos alunos <input type="checkbox"/> c) Tira partido da intervenção do aluno <input type="checkbox"/>
	12. Comportamento físico (voz / movimentos)	a) Comportamento que impede a compreensão (voz inaudível, gestos desordenados, etc.) <input type="checkbox"/> b) Comportamento que dificulta a compreensão, exprime-se de forma pouco clara <input type="checkbox"/> c) Exprime-se com preocupação de se fazer compreender <input type="checkbox"/> d) Controla constantemente o volume e a clareza da sua voz, assim como cada um dos seus movimentos <input type="checkbox"/>
	13. Avaliação (objeto e estratégias)	a) Regista aprendizagens da criança <input type="checkbox"/> b) Regista dificuldades da criança <input type="checkbox"/> c) Promove momentos de auto e/ou heteroavaliação <input type="checkbox"/> d) Procede a uma observação direta apoiada ou não em instrumentos de registo <input type="checkbox"/> e) Usa trabalhos realizados pelos alunos <input type="checkbox"/>
<b>Avaliação / Reflexões</b>	Aspetos <u>mais positivos</u> / <u>mais problemáticos</u> / <u>imprevistos</u> :	

## **Anexo 8 – Grelha de Transcrição da Entrevista**

## FICHA DE SÍNTESE DA ENTREVISTA AO FORMANDO

Transcrição	ESTÁGIO:	Educação Pré-Escolar Código: _____
LOCAL DA ENTREVISTA: Realizada em espaço exterior		
ENTREVISTADORA: Paula Marques	DATA: _____	HORA: _____

### A- CONDIÇÕES EM QUE SE REALIZOU A ENTREVISTA

#### A ENTREVISTA

##### Bloco A- Aprendizagem da Leitura e Escrita

- Entender como os formandos equacionam a intervenção pedagógica no domínio da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar.
- Perceber a justificação das suas opções pedagógicas em termos de intervenção.

1. Em seu entender, quando se deve começar a trabalhar a leitura e a escrita? Porquê? Como?

2. Na sua opinião, qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Justifique. Como procurou cumprir esse papel?

3. Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita? Porquê? Como avalia o contributo dos pais das crianças do seu grupo nessa matéria? Em que medida os sensibilizou/mobilizou para essa tarefa?

4. Acha que as crianças devem ter uma participação ativa nas atividades pedagógicas? Se sim/não, porquê? Como?

5. Que tipo de atividades de leitura e escrita privilegiou na sua prática? Porquê?

6. Na organização do ambiente educativo, que processos, próprios ao desenvolvimento da linguagem, procurou privilegiar? Porquê?

**7. Que importância atribui aos recursos didáticos como suporte de aprendizagens verbais?**

**8. Que recursos/ materiais didáticos usou ao longo da sua prática para trabalhar questões relativas à iniciação à leitura e à escrita? Por que escolheu esses recursos?**

**9. Que tipo de competências de leitura e escrita procurou privilegiar na sua prática? Porquê? Que importância atribui a essas competências?**

***Bloco B – Formação***

- Perceber as suas representações relativamente à formação obtida, ao nível da aquisição de conhecimentos adquiridos e desenvolvimento de competências.
- Perceber as suas representações sobre as necessidades de formação, ao nível da aquisição de conhecimentos adquiridos e desenvolvimento de competências.

**10. Que avaliação faz da relevância e adequação dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação no que se refere à abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar? Que aprendizagens destacaria? Que importância essa formação teve na sua prática? Ilustre.**

**11. Ao nível de desenvolvimento de competências para a seleção e construção de recursos didáticos, como avalia a formação recebida? Porquê? Exemplifique.**

**12. Que importância atribui à utilização de recursos didáticos como suporte de aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar? De que modo isso se refletiu na sua prática? A quem/ quem atribui as ideias que tem nesta matéria?**

**13. Em que medida o seu curso lhe permitiu desenvolver as competências necessárias ao ato de planificar os processos de aprendizagem? Ilustre.**

**14. Sentiu dificuldades a nível da planificação. Se sim, quais?**

<p><b>15. Em que medida a sua formação a preparou para a conceção e/ou seleção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos? Que aprendizagens se revelaram mais necessárias/úteis ao longo da sua prática?</b></p>
<p> </p>
<p><b>16. Sentiu dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações em que isso tenha ocorrido.</b></p>
<p> </p>
<p><b>17. Em que medida a sua formação a preparou para lidar com crianças em idade pré-escolar? E no que respeita à gestão das interações e comportamentos entre elas?</b></p>
<p> </p>
<p><b>18. Experimentou dificuldades neste domínio? Se sim, quais? Dê exemplos de situações vivenciadas.</b></p>
<p> </p>
<p><b>19. Como geriu dentro da sala as especificidades físicas e /ou cognitivas das crianças? Porquê?</b></p>
<p> </p>
<p><b>20. Como decidia, em cada momento, a organização das crianças para o trabalho (em grande grupo, pequeno grupo ou individual)? Experimentou dificuldades a este nível? Se sim, quais? Em que medida a sua formação a ajudou a fazer face a essas dificuldades? E os seus supervisores e/ou colegas?</b></p>
<p> </p>
<p><b>21. Como descreveria as suas relações com colegas e/ou supervisores? Na sua opinião, o que contribuiu para essas relações? Em que medida o seu percurso formativo e as aprendizagens realizadas a ajudaram a gerir as relações interpares e com os supervisores? Dê exemplos.</b></p>
<p> </p>
<p><b>22. Numa escala de 1 a 5, como avaliaria o seu grau de satisfação relativamente aos conhecimentos nas diferentes especialidades e competências pedagógico-didáticas e avaliativas adquiridas ao longo da formação inicial? Justifique.</b></p>
<p> </p>
<p><b>23. Em que medida o mestrado acresceu esses conhecimentos e competências? Porquê?</b></p>
<p> </p>

24. Se pudesse introduzir alterações nos planos de estudos da licenciatura e/ou do mestrado, o que alteraria?

*Bloco C- Reflexão para a ação e sobre a ação*

- Recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho.
- Conhecer a dinâmica do relacionamento entre os supervisores, formandos e colegas.
- Conhecer a importância atribuída à auto e hetero - avaliação no contexto das observações.

25. Ao preparar a sua prática pedagógica, quais eram as suas principais preocupações? Porquê? De que modo isso se refletia nas suas planificações?

26. Terminada a sua prática, que balanço faz do trabalho que desenvolveu no domínio da linguagem escrita? Que objetivos se propunha cumprir? Em que medida os cumpriu? Justifique. Ilustre.

27. O que pensa do recurso à autoscopia na formação docente? Justifique.

28. Com que periodicidade reunia com a professora supervisora e com a educadora cooperante? Com que objetivos? O que faziam nessas reuniões? Que importância lhes atribuiu para a sua formação? Em que medida?

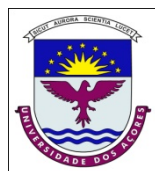
29. O acompanhamento do supervisor da universidade e do educador cooperante o(a) ajudaram-na (o) a aperfeiçoar práticas e a supera / ultrapassar dificuldades sentidas? Dê exemplos.

30. Que dimensões do processo formativo (interação com colegas, supervisores, crianças, reuniões, disciplinas, práticas nas escolas) destacaria? Porquê?

31. Se tivesse a oportunidade de recomeçar o estágio, alteraria alguma coisa? Se sim, o quê, especificamente? Porquê?

32. Quais as principais aprendizagens que leva para o seu estágio no 1.º ciclo?

## **Anexo 9 – Protocolo ético de Investigação**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**  
**Protocolo Ético de Investigação**

Este protocolo estabelece as condições de participação do entrevistado num projeto de investigação sobre a ***“A Literacia Emergente e as estratégias de ensino utilizadas na Educação Pré-Escolar em contexto de supervisão”***. Os participantes serão formandos que frequentam o mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e que estão a realizar estágio.

O referido projeto de investigação irá ser desenvolvido por Paula Alexandra Teixeira Brêa Marques, mestranda da Universidade dos Açores, no âmbito da sua dissertação, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Lima e da Professora Doutora Susana Leal.

Espera-se dos participantes que permitam, em algumas das suas aulas, a gravação vídeo da sua abordagem ao ensino da leitura e da escrita, participem em entrevistas sobre a referida abordagem e disponibilizem planificações ou outros materiais de apoio pedagógico que usem nessas mesmas aulas.

Com a assinatura do presente protocolo, os intervenientes acordam o seguinte:

1. a participação nas entrevistas é voluntária, podendo o (a) entrevistado (a) recusar responder a qualquer questão formulada ou suspender, a qualquer momento, temporária ou definitivamente, a sua colaboração;
2. as entrevistas serão realizadas no local e hora acordados com o (a) entrevistado (a), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo das entrevistas será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso do (a) entrevistado (a), podendo ser facultada àquele (a) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. o (a) entrevistado (a) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral das suas entrevistas e nelas proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo das entrevistas será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo das entrevistas poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da entrevistada.
7. a participação na gravação vídeo é voluntária, podendo o (a) formando (a) recusar ou suspender, a qualquer momento, temporária ou definitivamente, a sua colaboração;
8. a gravação vídeo será realizada na sala de aula, pertencente ao educador cooperante do núcleo escolar onde o formando se encontra a realizar estágio, tendo em conta a

calendarização da aula do formando, disponibilidade pessoal e planificação dos conteúdos programáticos de abordagem à leitura e escrita;

9. a gravação das aulas será realizada, na ausência da investigadora, pelo (a) formando(a), sendo facultada àquele (a) a cópia do filme para posterior reflexão;
10. o conteúdo dos filmes será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e nunca será objeto de apresentação pública.

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e o (a) entrevistado o (a) relativamente aos termos e condições nele definidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

A investigadora:

O (A) entrevistado (a):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_