



**Universidade dos Açores**

**Departamento de Ciências da Educação**

**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, especialização em Educação de Infância, apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, sob orientação da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Maria Margarida Teves Moniz

Ponta Delgada, 2009



## Agradecimentos

Chegar até aqui não foi um percurso fácil. Deparei-me com vários obstáculos e enfrentei muitos desafios. Mas, não o consegui sozinha, tive o apoio de amigos, familiares e outras pessoas importantes na minha vida.

Não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, directa e indirectamente, colaboraram na concretização deste projecto de investigação e estas pessoas são:

-A minha orientadora, Professora Doutora Graça Castanho, pelo seu apoio incondicional, pela sua disponibilidade, pelo tempo que dedicou e, principalmente, por acreditar em mim.

- A Professora Doutora Ana Isabel Santos, pela sua disponibilidade e colaboração na distribuição e recolha dos questionários.

- Ana Sequeira, Ana Bettencourt e Maria João Araújo, que sempre estiveram a meu lado, desde o primeiro momento em que iniciei o Mestrado, pelas boas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos e principalmente por criarmos uma verdadeira amizade.

- Os meus pais (Edviges Moniz e Carlos Moniz), por todo o apoio que me deram e por todo o seu amor, carinho e afecto que serviram desde sempre de apoio.

- Ao Pedro Miranda, por todos os momentos difíceis que ultrapassamos, pelo seu amor, dedicação, apoio e, principalmente, por ajudar-me na parte prática deste projecto.

- À Coordenadora da C.A.S.A, Mónica Medeiros, pelo seu companheirismo, amizade e tolerância.

- À Belinda Pontes, Andrea Oliveira, Catarina Ferreira e Natércia Tavares pela sua paciência e amizade.

- À Sandra Pinheiro, pelas suas palavras amigas e por todo o companheirismo.

E a todos os que aqui não foram referidos, o meu muito obrigada.

*Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.*

FREIRE (1976, p. 21)



## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	3
<b>Resumo</b> .....	15
<b>Resumé</b> .....	18
<b>Introdução</b> .....	23
<b>Parte 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	27
<b>Capítulo 1 – A Educação de Infância e a formação dos Educadores de Infância</b> .....	28
1.1. O ensino pré-escolar e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	28
1.2. A formação dos Educadores de infância: prática pedagógica e supervisão.....	32
1.3. As perspectivas dos Estagiários em Educação de Infância.....	40
1.4. A formação dos Educadores de Infância segundo os Modelos Curriculares utilizados na prática educativa.....	42
1.4.1. O Modelo Curricular High-Scope.....	44
1.4.1. O Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	47
1.4.2. O Modelo Reggio Emilia.....	52
1.4.3. O Modelo da Pedagogia de Projecto.....	56
<b>Capítulo 2 – Os Educadores na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas</b> .....	63
2.1. O papel do Educador enquanto mediador do processo de Leitura e de Escrita no Pré-Escolar.....	63
2.2. As concepções do Educador de Infância e do Estagiário relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.....	66
2.3. A linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.....	70
2.4. A aquisição da linguagem escrita no pré-escolar.....	75

2.5. A aquisição da leitura no pré-escolar.....	83
2.6. O ensino da escrita e da leitura no jardim-de-infância: métodos e estratégias utilizadas pelos Educadores de Infância.....	87
<b>Capítulo 3 – Espaços, Materiais e Modelos Curriculares utilizados na Abordagem da Leitura e da escrita.....</b>	<b>93</b>
3.1. A organização dos espaços no ensino pré-escolar.....	93
3.2. O Modelo High-Scope e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.....	100
3.3. O Movimento da Escola Moderna (MEM) e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.....	105
3.4. O Modelo Curricular Reggio Emilia e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.....	109
3.5. A Pedagogia de Projecto e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.....	114
<b>Parte 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 4 – Metodologia de Investigação.....</b>	<b>122</b>
4.1. Delimitação do problema, objectivos e questões de investigação.....	122
4.2. População-Alvo/Amostra.....	124
4.3. Instrumentos.....	126
4.3.1. O Questionário.....	127
4.3.2. Inquérito por questionário a Educadores Cooperantes .....	129
4.3.3. Inquérito por questionário a Estagiários de Educação de Infância.....	130
4.3.4. A Entrevista.....	132
4.3.5. Entrevista aos Orientadores de Estágio da universidade dos Açores.....	133
4.3.6. Documentos de Estágio.....	134
4.4. Procedimentos.....	134
4.5. Métodos de análise dos dados.....	136
<b>Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>140</b>

5.1. Conhecer o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários.....	140
5.1.1. Habilitações académicas.....	140
5.1.2. Formação sobre leitura e escrita dos Educadores Cooperantes e Estagiários.....	141
5.2. Conhecer as concepções do Educador Cooperante e dos Estagiários sobre a abordagem à leitura e à escrita.....	145
5.2.1. Momento ideal para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.....	146
5.2.2. Actividades de leitura e escrita que os Educadores devem promover.....	147
5.2.3. Competências adquiridas pela criança pré-escolar quando exposta à aprendizagem da leitura e da escrita.....	149
5.3. Caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto superviso.....	152
5.3.1. O Educador Cooperante como orientador de estágio.....	152
5.3.2. O Educador Cooperante como promotor de actividades de leitura e de escrita junto dos Estagiários.....	156
5.3.3. Modelos Curriculares utilizados pelos Educadores Cooperantes.....	159
5.4. Conhecer as actividades de leitura e escrita promovidas pelos Estagiários na sua prática pedagógica.....	161
5.4.1. Planificação das actividades de leitura e de escrita pelos Estagiários.....	162
5.4.2. Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários.....	166
5.4.3. Actividades de escrita promovidas pelos Estagiários.....	169
5.4.4. Visita ou frequência de bibliotecas.....	173
5.5. Averiguar a organização dos espaços, materiais e equipamentos utilizados pelos Estagiários.....	175
5.5.1. Áreas de actividade previstas nas salas.....	175
5.5.2. Material de leitura e escrita.....	178
5.5.3. Organização do espaço e materiais.....	180

5.5.4. Modelos curriculares utilizados pelos Estagiários.....	185
5.6. Discussão dos Resultados.....	186
<b>Capítulo 6- Considerações Finais.....</b>	<b>210</b>
6.1. Resultados do estudo.....	210
6.2. Limitações do estudo.....	218
6.3. Pistas de trabalho futuro.....	218
6.4. Contributos do estudo .....	219
<b>Bibliografia.....</b>	<b>221</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>235</b>
Anexo 1.....	237
Anexo 2.....	242
Anexo 3.....	247

### Quadros

<b>Quadro 1.</b> Funções do Educador Cooperante em contextos de supervisão.....	39
<b>Quadro 2.</b> Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos segundo Lopes <i>et al.</i> .....	90
<b>Quadro 3.</b> Aprendizagens, estratégias e tarefas para promover a leitura e a escrita na criança com cinco anos de idade segundo Lopes <i>et al.</i> .....	91
<b>Quadro 4.</b> Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope.....	102
<b>Quadro 5.</b> Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna.....	106
<b>Quadro 6.</b> Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Reggio Emilia.....	112
<b>Quadro 7.</b> Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Pedagogia de Projecto.....	117
<b>Quadro 8.</b> Identificação dos Estagiários Autores dos Documentos.....	138
<b>Quadro 9.</b> Disciplinas relacionadas com a leitura e a escrita, frequentadas no curso de Educação de Infância, (Quest. Ed. Coop.) .....	141
<b>Quadro 10.</b> Acções de formação frequentadas no âmbito da leitura (Quest. Ed. Coop.).....	142
<b>Quadro 11.</b> Acções de formação frequentadas no âmbito da escrita (Quest. Ed. Coop.).....	143
<b>Quadro 12.</b> Disciplinas relacionadas com a leitura e a escrita frequentadas no curso de Educação de Infância (Quest. Est.).....	144
<b>Quadro 13.</b> Momento em que as crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Quest. Ed. Coop.).....	146
<b>Quadro 14.</b> Momento em que as crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Quest. Est.).....	146
<b>Quadro 15.</b> Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador (Quest. Ed. Coop.).....	147
<b>Quadro 16.</b> Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador (Quest. Est.).....	148

<b>Quadro 17.</b> Competências desenvolvidas através da leitura e da escrita (Quest. Ed. Coop.).....	150
<b>Quadro 18.</b> Competências desenvolvidas através da leitura e da escrita (Quest. Est.).....	151
<b>Quadro 19.</b> Atitudes/acções do Educador Cooperante em contexto superviso (Quest. Ed. Coop.).....	153
<b>Quadro 20.</b> Atitudes/acções do Educador Cooperante em contexto superviso (Quest. Est.).....	154
<b>Quadro 21.</b> Áreas de intervenção do Educador Cooperante (Ent. Ori e Doc. Est.).....	155
<b>Quadro 22.</b> Actividades de leitura/escrita desenvolvidas com os Estagiários (Quest. Ed. Coop.).....	157
<b>Quadro 23.</b> Actividades de leitura/escrita desenvolvidas com os Estagiários (Quest. Est.).....	157
<b>Quadro 24.</b> Actividades de leitura/escrita que o Educador Cooperante desenvolve (Doc. Est.).....	158
<b>Quadro 25.</b> Métodos Curriculares Usados pelos Educadores Cooperantes ( Ent. e Doc. Est.).....	160
<b>Quadro 26.</b> Critérios utilizados pelos Estagiários nas suas planificações (Quest. Ed. Coop.).....	162
<b>Quadro 27.</b> Critérios utilizados pelos Estagiários nas suas planificações (Quest. Est.)...	163
<b>Quadro 28.</b> Critérios utilizados pelos Estagiários nas Planificações ( Ent. e Doc. Est.).....	163
<b>Quadro 29.</b> As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de escrita (Quest. Ed. Coop.).....	164
<b>Quadro 30.</b> As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de escrita (Quest. Est.).....	165
<b>Quadro 31.</b> As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de Escrita ( Ent. e Doc. Est.).....	166
<b>Quadro 32.</b> Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários (Quest. Ed. Coop.).....	167
<b>Quadro 33.</b> Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários (Quest. Est.).....	168
<b>Quadro 34.</b> Actividades de leitura desenvolvidas pelos Estagiários ( Ent. e Doc. Est.).....	169
<b>Quadro 35.</b> Actividades de escrita promovidas pelos Estagiários (Quest. Ed. Coop.).....	170
<b>Quadro 36.</b> Actividades de escrita promovidas pelos Estagiários (Quest. Est.).....	171
<b>Quadro 37.</b> Tipos de registos utilizados para abordar a escrita (Doc. Est.).....	172
<b>Quadro 38.</b> Tipos de bibliotecas visitadas pelos Estagiários ( Ent. e Doc. Est.).....	174

<b>Quadro 39.</b> Tipo de bibliotecas que os Estagiários frequentam com as crianças (Quest. Ed. Coop.).....	174
<b>Quadro 40.</b> Tipo de biblioteca que os Estagiários frequentam com as crianças (Quest. Est.).....	174
<b>Quadro 41.</b> Áreas de actividades existentes na sala (Quest. Ed. Coop.).....	176
<b>Quadro 42.</b> Áreas de actividades existentes na sala (Quest. Est.).....	176
<b>Quadro 43.</b> Áreas de actividade existentes na sala ( Ent. e Doc. Est.).....	177
<b>Quadro 44.</b> Material que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Ed. Coop.).....	178
<b>Quadro 45.</b> Material que os Estagiários utilizam para explorar a Leitura/Escrita (Quest. Est.).....	179
<b>Quadro 46.</b> Materiais de leitura e de escrita ( Ent. e Doc. Est.).....	179
<b>Quadro 47.</b> Organização dos espaços e materiais na sala (Quest. Ed. C.....	181
<b>Quadro 48.</b> Organização dos espaços e materiais na sala (Quest. Est.).....	182
<b>Quadro 49.</b> Organização das áreas de actividades (Doc. Est.).....	182
<b>Quadro 50.</b> Equipamentos que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Ed. Coop.).....	183
<b>Quadro 51.</b> Equipamentos que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Est.).....	184
<b>Quadro 52.</b> Categorização dos equipamentos (Ent. e Doc. Est.).....	184
<b>Quadro 53.</b> Métodos Curriculares usados pelos Estagiários (Ent. e Doc. Est.).....	186

## **Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Grupos etários dos Educadores Cooperantes.....	125
<b>Gráfico 2.</b> Grupos etários dos Estagiários.....	126
<b>Gráfico 3.</b> Modelos utilizados pelos Educadores Cooperantes.....	160
<b>Gráfico 4.</b> Modelos utilizados pelos Estagiários.....	185



## Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado em larga escala pela acção intencional dos educadores.

Estes profissionais devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde a literacia tenha um papel relevante.

O contexto e as práticas pedagógicas da sala de aula determinam fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as actividades de leitura e escrita.

No presente estudo, procurámos (1) conhecer o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários relativamente às suas habilitações académicas e à formação recebida sobre leitura e escrita; (2) conhecer as concepções do Educador Cooperante e do Estagiário sobre a abordagem da leitura e escrita no pré-escolar; (3) caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto superviso, nomeadamente como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita; (4) conhecer as actividades de leitura e escrita que os Estagiários promovem na sua prática pedagógica; e (5) averiguar a organização dos espaços, materiais e equipamentos utilizados pelos Estagiários nas actividades de leitura e escrita, relacionando estes aspectos com os modelos curriculares de educação de infância.

Este é um estudo descritivo da situação actual da abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar, em contexto superviso, cuja análise de dados assentou no método misto, através da análise quantitativa de questionários e qualitativa de entrevista e análise documental.

No que aos resultados diz respeito, verificámos que tanto os Educadores Cooperantes como os Estagiários, apesar de promovem um leque diversificado

de actividades no âmbito da leitura e da escrita, não têm a noção exacta das implicações positivas que a abordagem à leitura e à escrita trazem às crianças a longo prazo.

Quanto ao papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo, como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita, os resultados relativos à realização de reuniões, seminários, encontros de trabalho afastam-se do que é proposto pela literatura da especialidade. Porém, os esforços desenvolvidos vão no sentido de os Educadores corresponderem às dificuldades que os Estagiários apresentam.

Relativamente à promoção das actividades de leitura e escrita, por parte dos Educadores em geral, a combinação de todos os dados permite-nos concluir que não há consenso no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar, havendo quem as promova e quem as secundarize nos projectos que desenvolve.

No que diz respeito às práticas dos Estagiários, no âmbito da abordagem à literacia, verificamos que nem sempre há consonância na opinião expressa pelos Educadores Cooperantes e Estagiários. Apesar disso, com base na análise documental, foi-nos possível concluir que os Estagiários planificam a sua intervenção, valorizam as tentativas de leitura e de escrita por parte das crianças, realizam, com o intuito de promover actividades de leitura, jogos de procura de letras, sílabas e palavras, leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças e identificação do som de letras do abecedário, e visitam bibliotecas de diferentes tipos.

Quanto às actividades de escrita mais desenvolvidas pelos Estagiários, verificámos que estes utilizam com regularidade o “computador” para o efeito.

Fazem igualmente o registo de letras e palavras de forma livre, registam histórias, elaboram livros de receitas, quadros de tarefas, quadro de presenças e quadro de novidades.

Quanto às áreas de actividades que integram as salas onde os Estagiários desenvolvem as suas práticas, concluímos que existe uma diversidade de áreas de actividades nos jardins-de-infância, indo a generalidade das mesmas ao encontro do que é proposto pela literatura da especialidade.

A utilização de materiais como forma de explorar a leitura e a escrita foi também alvo de análise. Apesar de ambos os grupos estarem de comum acordo quando indicam que os livros infanto-juvenis, os jogos, os jornais, as revistas e o abecedário são materiais utilizados pelos Estagiários como forma de promover actividades no âmbito da literacia, a verdade é que, segundo os dados dos Estagiários e dos Documentos, há alguma escassez de materiais, só compensada com um conjunto alargado de materiais preparados pelos agentes de ensino.

Ao nível da organização dos espaços e materiais, todas as fontes de informação, usadas por nós, corroboram a ideia de que as salas se encontram organizadas por áreas e que os materiais estão dispostos de forma a servir actividades específicas.

No que diz respeito à utilização dos equipamentos, foi-nos dado a conhecer que “projector de vídeo”, o “leitor de DVD” e o computador são os mais utilizados.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, literacia, leitura, escrita, estágio em educação de infância, competência leitora e de escrita, Educadores Cooperantes.

## Resumé

La lecture et l'écriture est un processus continu, dont le succès est largement déterminée par l'action délibérée des éducateurs.

Les éducateurs devraient favoriser l'émergence de comportements de lecteurs, en organisant un environnement éducatif où l'alphabétisation a un rôle important.

Le contexte et les pratiques pédagogiques de la classe détermine fortement la relation que les enfants ont avec les mots imprimés et des activités de lecture et d'écriture.

Dans cette étude, nous avons cherché (1) sur le profil des enseignants coopérants et stagiaires en fonction de leurs qualifications académiques et de la formation reçue sur la lecture et l'écriture, (2) identifier les coopératives et les éducateurs du stagiaire sur l'approche à la lecture et l'écriture pré-scolaire, (3) de caractériser le rôle de l'éducateur Coopérer dans un contexte supervisé, notamment à titre de superviseurs et de promoteur de la lecture et l'écriture, (4) connaître les activités de lecture et d'écriture qui favorisent les stagiaires dans leur enseignement et (5) établir l'organisation des espaces, matériaux et équipements utilisés par les stagiaires dans les activités de lecture et d'écriture, concernant ces caractéristiques avec les modèles du curriculum de l'éducation précoce.

Il s'agit d'une étude descriptive de l'approche actuelle de la lecture et l'écriture dans l'enseignement préscolaire dans un contexte supervisé, l'analyse de données est basée sur la méthode mixte, sous forme de tableaux, de graphiques, à la clarification de la réponse en fréquence et son pourcentage et aussi la description et l'analyse de documents et d'une entrevue.

Dans l'ensemble, nous avons trouvé les données obtenues par des éducateurs et des stagiaires bénévoles ne sont pas conscients de développer les compétences linguistiques dans l'enseignement préscolaire, car ils indiquent que le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et l'écriture doit commencer dans l'enseignement préscolaire et pas avant.

Toutefois, en dépit de la promotion des activités dans ces domaines n'ont pas une idée précise de l'impact positif que l'approche de la lecture et l'écriture impliquent.

Le rôle de l'éducateur Coopérer dans le contexte supervisée en tant que superviseur et comme promoteur de la lecture et l'écriture, les résultats des réunions, des séminaires, des ateliers laissent peu de place pour un effort soutenu, des difficultés que Les stagiaires présents.

Concernant la promotion des activités de lecture et d'écriture, par l'éducateur coopérantes, la combinaison de toutes les données nous permet de conclure qu'il n'y a pas de consensus concernant l'approche à la lecture et l'écriture dans l'enseignement préscolaire, avec ceux qui font la promotion et qui est en deuxième position dans les projets qu'elle développe.

En ce qui concerne les pratiques des stagiaires dans l'approche des alphabétiseurs trouve que la Coopérative de mai ont une perspective dysfonctionnements sur les motivations qui animent le processus de planification, élaboré par les stagiaires, étant donné que les données présentées par les deux révèlent une divergence entre les deux.

En ce qui concerne les attitudes que les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à l'intérêt manifesté par les enfants autour de la lecture et l'écriture, nous concluons que le consensus entre les deux groupes de répondants est faible.

D'une part, les pourcentages dans les tableaux indiquent une dévaluation des stagiaires, mais alors la documentation examinée, montre que les stagiaires en valeur les tentatives de lecture et d'écriture pour les enfants.

Même dans les pratiques menées par les stagiaires ont découvert que les élèves faire afin de promouvoir des activités de lecture, jeux, recherche de lettres, des syllabes et des mots, lecture de mots simples, puis répétez l'opération pour les enfants et l'identification des sonore des lettres de l'alphabet.

Les activités menées en écrivant plus de stagiaires, nous avons constaté que, selon les données de la Coopérative des éducateurs, ceux qui utiliseront l'ordinateur "à cet effet. Pendant ce temps, les stagiaires ont choisi le manuscrit du "Registre des lettres et des mots dans une société libre" comme les plus développées jusqu'ici par les groupes de la scène, les deux avec un pourcentage significatif.

Il a également été au centre de notre étude afin d'examiner si oui ou non les candidats ont l'habitude d'assister à des espaces de bibliothèque pour enfants. Afin d'assurer et de promouvoir des moments de lecture, les enseignants coopérants, stagiaires et le défenseur comme le territoire idéal à la bibliothèque de l'école où ces stagiaires.

En plus des espaces extérieurs propices à l'apprentissage d'alphabétisation, d'enquêtes, les informations recueillies, les domaines d'activités qui font partie des pièces où les stagiaires à développer leurs pratiques. Les zones indiquées par les stagiaires dans leurs documents, ainsi que ceux qui sont sélectionnés dans les questionnaires par eux-mêmes et par les enseignants ayant coopéré indiquent qu'il existe des domaines d'activités diversifiées dans les soins de jour des enfants dans l'étude en question.

L'utilisation de matériaux comme une façon de découvrir la lecture et l'écriture a été aussi l'objet d'analyse. Bien que les deux groupes sont d'accord quand ils indiquent que les matériaux de livres pour enfants, jeux, journaux, magazines et l'alphabet sont utilisées par des stagiaires en tant que moyen de promouvoir les activités en matière d'alphabétisation, le fait est que, selon Les stagiaires de données et de documents, y at-il pénurie de matières, ne sont indemnisés avec un large éventail de matériaux préparés par le personnel enseignant.

En ce qui concerne l'organisation de l'espace et des matériaux de toutes les sources d'information utilisées par nos soins, le soutien à l'idée que les salles sont organisées par domaines et que les matériaux sont arrangés pour convenir à des activités spécifiques.

En ce qui concerne l'utilisation des équipements les résultats présentés par les protagonistes de l'étude diffèrent dans les premières options. Premièrement, la coopérative Les enseignants stagiaires dit le plus fréquemment utilisés dans le projecteur "vidéo" et, d'autre part, les stagiaires ont choisi "DVD" comme équipement privilégié pour explorer les processus linguistiques. La documentation des stagiaires équipement est le plus évident est l'ordinateur. L'émission d'information que l'utilisation des nouvelles technologies est de plus en plus mis en œuvre dans le pré-scolaire, permettant ainsi une plus grande simplicité des tâches.

**Mots-clés:** l'éducation préscolaire, alphabétisation, la lecture, l'écriture, les idées, activités, compétences, formation, d'enseignants coopérants.



A Educação Pré-Escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias.

Sendo a criança um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, é através da interacção social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Esta interacção social diz directamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim-de-infância, tendo como suporte da sua organização um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, incentivar as crianças com quem interage.

Segundo Figueiredo (2002, p. 1), "a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação".

Neste sentido, é importante que se ofereça uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador (Fernandes, 2003).

A criança tem um papel activo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que vivemos igualmente numa sociedade em que a linguagem escrita nos acompanha. É assim que, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a leitura e a escrita que fazem parte do seu dia a dia (Vygotsky, 1987).

A criança irá construir o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que têm de resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas; pelo contrário, devem ser valorizadas pelo educador, pelo que compete a este profissional o papel de alimentar o prazer da descoberta e a curiosidade da criança, valorizando sempre a vertente lúdica, tão própria da primeira infância.

Para além de ensinar a ler e a escrever, o educador deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde os textos escritos tenham um papel relevante.

A linguagem assume um papel importante na actividade pedagógica. Por um lado, ela é instrumental ao permitir a organização da acção e da actividade entre crianças; por outro, a linguagem possui um conjunto de características que a tornam objecto de trabalho, de exploração e de aprendizagem.

O jardim-de-infância e os educadores têm o principal papel de desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o impresso, com o gosto pelos livros e pela leitura (Lopes *et al*, 2004).

Dada a relevância desta problemática, realizámos o estudo que agora se apresenta com o objectivo geral de compreender e conhecer o modo como os Educadores Cooperantes e os Estagiários abordam a leitura e a escrita nas suas práticas pedagógicas com crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido, interrogámo-nos sobre o facto de os Educadores Cooperantes e os Estagiários estarem a promover (ou não), nas suas práticas pedagógicas, estratégias significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita e da leitura em crianças de idade pré-escolar.

Assim, este estudo não pretende, de forma alguma, criticar o modo de actuar dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários de Educação de Infância, nem propor práticas educativas concretas relativamente à emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância. O seu objectivo limita-se a procurar conhecer as representações dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários de educação de infância, no que respeita ao trabalho desenvolvido por estes, e pelas crianças no domínio da leitura e da escrita.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, constituído por três capítulos. No primeiro capítulo, consignado à Educação de Infância e à formação dos Educadores de Infância, importou definir o ensino pré-escolar e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança, a formação dos Educadores de Infância na sua prática pedagógica e supervisão, as perspectivas dos Estagiários em Educação de Infância e, por último, a formação dos Educadores de Infância segundo os Modelos Curriculares utilizados na prática educativa.

O segundo capítulo, intitulado “Os Educadores na Aquisição e Desenvolvimento de Competências Linguísticas”, aborda essencialmente o papel do Educador enquanto mediador do processo de leitura e de escrita; as concepções do Educador/Estagiário relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura/escrita no referido nível de ensino; a linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita; os

processos de aquisição destes domínios da língua e, finalmente, métodos e estratégias de leitura e de escrita utilizados pelos Educadores de Infância.

Segue-se o terceiro capítulo cujo enfoque recai sobre os espaços existentes criados na sala, os materiais e os modelos curriculares associados às dinâmicas usadas na abordagem da leitura e da escrita.

A segunda parte da dissertação, dedicada ao Estudo Empírico, comporta o quarto, quinto e sexto capítulos. O quarto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo. Nesta parte, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se os objectivos do estudo, as questões de pesquisa, caracteriza-se a amostra e explicitam-se as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo, correspondente à dimensão empírica, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e procurámos dar dos mesmos uma visão holística de modo a responder a todas as questões-chave deste estudo.

Por último, já no sexto capítulo, abordamos os resultados e tecemos considerações finais, nas quais reflectimos sobre todo o processo investigativo desenvolvido e apresentamos algumas questões ou pistas de trabalho que se nos afiguram como pertinentes e essenciais nesta área para futuros estudos.

*PARTE 1*

---

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1

### A Educação de Infância e a Formação dos Educadores de Infância

---

#### 1.1. O ensino pré-escolar e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A Educação de Infância é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por quase todos os países a nível mundial. Pretende-se com este documento melhorar as condições de vida e o bem-estar das crianças, especialmente das expostas a situações pouco dignas da condição humana. De acordo com o relatório da UNESCO, intitulado *Early Childhood Education* (2007), a nível mundial, quatro em dez crianças vivem em contextos de pobreza e insegurança, o que justifica que 10.5 milhões de sujeitos com menos de 5 anos morram anualmente de doenças curáveis.

Ainda segundo a UNESCO (2007, p. 17), sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a Educação de Infância constitui-se como "the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals"

Seguindo a tendência internacional, no sentido de os países garantirem apoio formal e institucional à infância, nos últimos quinze anos, Portugal assistiu a profundas mudanças na Educação Pré-Escolar, quer no âmbito da formação dos educadores, quer na sua posição em relação à organização do currículo.

O ensino sofreu diversas alterações no período de 2001, nomeadamente no que diz respeito à exigência do grau de bacharelato e/ou licenciatura para todos os Educadores. Neste mesmo ano, foi publicado o Perfil Geral para Educadores de

Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-lei nº241/2001) e os Perfis Específicos com o Decreto-lei nº240/2001, documento no qual se estabelecem as competências destes profissionais de ensino.

A Educação Pré-Escolar é considerada como o único subsistema educativo que não segue um currículo, onde a prática educativa assenta, essencialmente, nos conhecimentos, criatividade e, sobretudo, na intuição do educador. É também “ a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2000, p. 15). No decorrer desta etapa, é importante que se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que, na Educação Pré-Escolar, as crianças assimilem e aprendam a aprender.

Uma das modificações mais significativas na Educação Pré-Escolar surge com o Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, que apresenta um conjunto de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do Educador de Infância, com vista à organização e promoção da qualidade da Educação Pré-Escolar.

A implementação das orientações curriculares constituirá, para o pré-escolar, uma etapa fundamental da sua afirmação, no âmbito educativo, e ajudará evidentemente no processo de aprendizagem da criança.

As orientações curriculares não estabelecem conteúdos, nem objectivos específicos, o seu funcionamento tem como parâmetros essenciais o ritmo e as potencialidades de cada um. Estas surgem fundamentadas em seis razões: “sistematizar a acção 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” (Ministério da Educação, 2000, p. 33).

Tendo em conta um conjunto de pressupostos, as orientações curriculares optaram por seguir o sistema das áreas de conteúdos, nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação e a do Conhecimento do Mundo. Todas estas áreas só poderão ser aprofundadas mediante a organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem, o qual não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças.

A Educação Pré-Escolar não deve ser apenas encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa essencial ao longo da vida, devendo a criança ter condições necessárias para poder abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na Educação Pré-Escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

A Educação Pré-Escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, sempre que a sua auto-estima desenvolva competências que permitem à população estudantil reconhecer as suas possibilidades e progressos.

O jardim-de-infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma activa e construtiva e onde encontram as condições adequadas para agir, experimentar e criar com toda a autonomia.

Segundo Santos (2007), não é apenas a frequência no jardim-de-infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de assimilar determinados conceitos, acções e saberes. “A criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma `bagagem´ de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da acção” (Santos 2007, p. 17).

Para o Ministério da Educação (2000, p. 22) a educação oferecida no pré-escolar deve ser “(...) complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação (...)”, objectivando o incentivo na participação das famílias no processo educativo e estabelecendo relações de efectiva colaboração com a realidade. Todo o processo de colaboração com os pais, quer na escolar quer em casa, é de extrema importância, porque apresenta efeitos positivos na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo. A tónica situada numa função compensatória da Educação Pré-Escolar está ultrapassada. Não se trata de procurar compensar o meio familiar, mas sim partir dele e ter em conta as culturas de onde as crianças são oriundas para que o Pré-Escolar consiga ser mediador entre a cultura de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar, com vista a uma aprendizagem de sucesso. Os Educadores devem ter como parceiros fundamentais as famílias.

A Educação Pré-Escolar deve ainda “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 2000, p. 15) , com o propósito de (1) estimular na criança o respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e (2) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança. Assim, o respeito pelas características de cada criança constitui a

base da promoção de novas aprendizagens. Estas devem ser acompanhadas da oportunidade de as crianças poderem usufruir de experiências educativas diversificadas e de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. A estimulação do desenvolvimento global da criança aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como para o reconhecimento da criança não como objecto, mas sim como sujeito do processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordado de uma forma globalizante e integrante.

### **1.2. A Formação dos Educadores de Infância: prática pedagógica e supervisão**

Para Lopes *et al.* (2004), nas últimas décadas, a formação dos Educadores de Infância sofreu modificações estruturais evidentes. A formação destes profissionais caracterizava-se por ser uma formação média de carácter pós-secundário, marcada pelo destaque que dava ao treino de metodologias e estratégias educativas, ignorando muitas vezes o saber teórico produzido pela investigação científica. Tratava-se de uma “aprendizagem profissional que tinha como imagem as práticas profissionais de educadores profissionalizados, valorizando a experiência enquanto tal” (p. 88).

Sim-Sim (2001), no seu estudo sobre a formação de professores e educadores para o ensino da Língua Portuguesa, corroborou a asserção anterior ao observar por parte dos educadores um “endeusamento da prática em detrimento da teoria”.

Para outros autores, a formação inicial é muito teórica faltando prática. Defendem que é necessário maior informação sobre métodos a nível da prática pedagógica.

Segundo Lopes *et al.* (2004), a promoção da formação de educadores de infância ao nível de licenciatura através do aumento da formação para 4 anos, e a necessária revisão dos currículos de formação, não constituem por si só uma garantia de qualidade. “Em muitos aspectos esta formação traduziu-se no aumento de cargas teóricas sem a necessária relação com a prática pedagógica. Este facto pode explicar a desvalorização das actuais tendências da formação por parte dos diplomados” (p. 88).

Pacheco (1995) é de outra opinião e afirma que todos os conhecimentos ou saberes que fazem parte da competência profissional do professor são fruto de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao longo do processo formativo e através do conteúdo das disciplinas. “Uma das fontes principais de aquisição de conhecimento profissional do professor provém de um processo formal e académico, no âmbito das ciências da especialidade do nível de ensino em que se situa” (p. 31).

Falar em acto educativo, nos dias de hoje, exige falar-se de formação num sentido globalizante, o que pressupõe falar de novas abordagens nos quadros conceptuais da formação dos educadores, que deve, pois, orientar-se para o desenvolvimento pessoal e profissional e enquadrar-se numa dimensão construtivista e ecológica do desenvolvimento humano.

Para Altet (2000) a formação deverá ser pessoal e profissional, permanente e integrativa, configurando-se simultaneamente como auto-formação e co-formação.

No caso específico dos Estagiários, entendemo-los como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação e não como consumidores do saber. Neste contexto, Tavares e Moreira (1990) defendem que a formação

deverá ser um processo de construção de conhecimentos e de personalidade, proporcionadora de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, à qual não poderá ser alheia a perspectiva de intervenção social. No processo formativo, a prática pedagógica, como uma das suas componentes fundamentais, configura um contexto ecologicamente complexo e determinante, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições, em que o aluno-futuro professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992).

Por outro lado, Formosinho (2001) define a prática pedagógica como a componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 53).

De acordo com a concepção de professor prático reflexivo (Schön, 1992), a actividade formativa deverá contribuir para desenvolver no professor capacidades reflexivas e investigativas, que são importantes dimensões da profissionalidade docente.

Para que tal aconteça, a formação deverá organizar-se numa interacção permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, na procura de soluções para a resolução de problemas que vão surgindo e para a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos formandos e dos próprios supervisores.

Formar é promover a busca constante de soluções diversificadas que envolvam, para além do desenvolvimento da complexidade e flexibilidade nas várias dimensões psicológicas, a importância dos aspectos contextuais da realidade.

Alarcão (1982) menciona que é necessário ajudar o aluno Estagiário a tomar as suas próprias decisões a respeito da sua actuação, o que exige um esforço conjunto do supervisor e do supervisando. Para haver progressão do formando, este necessita de ter consciência dos pontos menos bons da sua acção, carecendo, para tal, de observar, de diagnosticar e de tomar posições num movimento dialéctico de acção-reflexão.

A formação deverá incidir numa perspectiva em que o supervisor da Universidade e o supervisor da prática, ou seja, o Educador Cooperante realizarão um trabalho conjunto, assumindo ambos o papel de facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem dos formandos. Nesta linha de pensamento, deverá existir uma relação de proximidade entre estes dois contextos de formação, a qual passa, sobretudo, pelo conhecimento, colaboração, articulação, implicação e relação entre os supervisores da Universidade e os Educadores Cooperante. O papel de ambos deverá ser o de criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento/aprendizagem dos Estagiários.

A supervisão da prática pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos Estagiários recorrendo a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem as suas aprendizagens e práticas.

De acordo com Ribeiro (2000), importa que o Educador Cooperante conheça o seu Estagiário e adeque os procedimentos mais apropriados, uma vez que “não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes, no sentido de

desencadear processos de formação com sucesso para todos” (p. 93), até porque cada Estagiário se encontra em estádios de desenvolvimento distintos (Tavares e Alarcão, 1990).

O Educador Cooperante é visto como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, que se deve assumir perante o Estagiário como um colega e colaborador que está ali para auxiliar e não para prejudicar.

Em relação à supervisão, Alarcão e Tavares (1987) consideram que “a supervisão deve consistir numa visão de qualidade, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (p. 47), indispensável à compreensão de todo o processo supervisivo. Este processo supervisivo deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio.

Alarcão (1991) faz referência ao papel do formador e essencialmente às três importantes funções que este desempenha. São elas: abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na sua actuação 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 (p. 10).

Para que o formando se sinta confiante e seguro é fundamental que haja entre o supervisor (Educador Cooperante) e o supervisionado (Estagiário) um clima de diálogo, ou seja, de comunicação. Gonçalves e Gonçalves (2002) mencionam quatro processos comunicativos que consideram “condições necessárias” à consecução da interacção comunicativa no processo de supervisão, que, de

forma interactiva e dinâmica, determinam os processos de desenvolvimento do supervisor e do supervisionado.

De acordo com estes autores, os processos comunicativos são:

1. o diálogo de aconselhamento que deve ser colaborativo, aberto, franco e empático, por forma a desenvolver o pensamento reflexivo do formando, com vista à construção de um estilo de intervenção;
2. o “feedback”, utilizado como estratégia construtiva da comunicação, que deve ser objectivo e descritivo, salientando os aspectos mais positivos da acção do supervisionado, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua acção futura;
3. a comunicação não verbal, que, como factor de compreensão do formando, possibilita que o supervisor interprete as mensagens não verbais do supervisionado, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações, que este não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido;
4. a metacomunicação remete para o conhecimento que o supervisor tem dos factores que intervêm em todo o comportamento de comunicação (verbal ou não) do supervisionado.

Nesta perspectiva, todas as formas de comunicação podem utilizar-se como meios de metacomunicação. A metacomunicação tem como finalidade especificar e pontuar o contexto de interacção, neste caso entre o supervisor e o supervisionado. Este contexto determina como devem ser interpretados os comportamentos relacionais.

Uma vez que o supervisor não é só um comunicador mas também é um “modelo”, Bruner (1998) refere que os formandos sofrem, ao longo da sua

formação, a influência de diferentes modelos, enquanto referenciais que contribuem para desenvolver, condicionar ou impedir o pensamento e a acção dos futuros Educadores.

Tracy (2002) defende que os supervisores devem começar por aprender algumas competências de supervisão iniciais constituindo um padrão coerente de comportamento, baseando-se num grupo consistente de assunções (modelo). Esta aprendizagem inicial dará lugar a outras, dado que, cada vez que os supervisores põem à prova as competências adquiridas, procedem à identificação de situações que verificam ou não a sua eficácia, originando novas competências e novos padrões de comportamento. De acordo com esta autora, são experimentadas diferentes combinações, em diferentes situações, sendo que um modelo, ao servir como ponto de partida, "auxilia na predição de resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento e competências. O(s) modelo(s) inicialmente aprendido(s) não pretende(m) constituir o `modelo correcto´ de praticar supervisão" (p. 22).

Reflectindo acerca do que foi anteriormente referido, pretendemos que os futuros Educadores de Infância, assim como os Educadores Cooperantes promovam entre si uma reflexão formativa e, sobretudo, que os Estagiários construam um projecto pessoal de formação, no qual sejam chamados a pensar, questionar e investigar, assumindo uma atitude crítica e reflexiva, promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

O Educador Cooperante desempenha uma função fulcral no processo formativo dos Estagiários.

Com base na literatura da especialidade consultada, foi-nos possível fazer o levantamento das funções exercidas pelo Educador Cooperante que observa e

avalia a prática pedagógica dos Estagiários em contextos de supervisão (cf. Quadro 1).

**Quadro.1** Funções do Educador Cooperante em contextos de supervisão

<b>Funções do Educador Cooperante</b>
a. Promover uma relação pessoal aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários. b. Promover interações positivas entre os Estagiários. c. Realizar seminários. d. Para além dos seminários negociados no princípio do ano, deve realizar encontros de trabalho sempre que os alunos Estagiários revelarem falta de conhecimento ou capacidades numa área específica. e. Planificar com os alunos Estagiários durante todo o ano lectivo, se tal for necessário. f. Investir numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dar aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez maior autonomia. g. Dinamizar encontros supervisivos de pré-observação. h. Fornecer aos alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino. i. Durante as observações, ajudar os Estagiários quando estes revelarem dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos. j. Realizar seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações realizadas. k. Ajudar os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas. l. Ver as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática.

**Adaptado de Alarcão (1987); Estrela (1991); Formosinho (2002); Vieira (1993).**

O supervisor, neste caso o Educador Cooperante, tem, sem dúvida, um papel relevante na formação do Estagiário. A sua acção e a avaliação que faz a partir da prática observada irão determinar e moldar o futuro Educador de Infância. É importante que haja um clima de aprendizagem estável e que o Estagiário não se sinta pressionado, pelo contrário, este deve sentir-se estimulado e o Educador Cooperante deve demonstrar que acredita nas capacidades do Estagiário.

Na perspectiva de Pacheco (1995, p. 164) “os Estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo-lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras de avaliação, etc.”. Dada a complexidade da acção dos Educadores Cooperantes, defende-se que o seu trabalho tem implicações a três níveis: ao nível pessoal, ajudando o Estagiário a ser organizado e metódico; ao nível da didáctica ensinando o Estagiário a planificar e

pôr em prática destrezas de ensino e conteúdos dos programas; e ao nível profissional promovendo a adaptação dos conhecimentos adquiridos na universidade à realidade escolar e proporcionando experiências pedagógico-didáticas em contexto escolar.

### **1.3. As Perspectivas dos Estagiários em Educação de Infância**

Antes de serem Educadores de Infância, os Estagiários passam por uma série de etapas e desafios primordiais à sua formação inicial. No entanto, é importante que haja por parte da entidade formadora uma sensibilização, apoio e, sobretudo, uma clareza de objectivos ao longo do seu percurso formativo. Importa que o Estagiário compreenda que é da sua responsabilidade demonstrar que é capaz de gerir um grupo de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Para tal, será o *gestor do currículo*, desenvolvendo-o em fases que se efectivam em experiências de aprendizagem significativas e complexas através de actividades de observação, planeamento, acção, avaliação e articulação.

Por vezes, os Estagiários têm uma imagem pouco clara da profissão e do perfil do Educador. Consideram que ser Educador de Infância requer apenas que se goste de crianças e definem a Educação de Infância, por oposição aos níveis de ensino subsequentes, como um tempo e um espaço onde não existem objectivos educativos ou, pelo menos, objectivos educativos precisos. A atitude educativa subjacente é a de que o desenvolvimento das potencialidades da criança se processa naturalmente. Nesta linha de pensamento, Ralha Simões (1994, p. 73) é da opinião de que a concepção de Educação de Infância e Educador de Infância continua ligada quer no plano formativo, quer no plano interventivo, “às

crenças dominantes sobre as representações do papel do educador de infância e da função que a sua intervenção deve assumir”.

Ao iniciar a sua formação, alguns alunos Estagiários surpreendem-se quando se deparam com determinadas disciplinas e, especialmente, a partir das suas primeiras experiências em prática pedagógica, vão compreendendo, gradualmente, que existe um perfil do Educador e que este se insere no Perfil Geral dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº240/2001 e 241/2001). Apercebem-se também que a Educação Pré-Escolar se aproxima muito do currículo para o 1º Ciclo do Ensino Básico, não se apresentando como um programa de carácter prescritivo, mas antes possibilitando “fundamentar diferentes opções educativas e consequentemente vários currículos” (Silva, 1996, p. 55).

Os Estagiários ao longo da formação percebem a necessidade de uma educação de Infância com intencionalidade educativa que implica “uma organização intencional, sistemática e estruturada do processo pedagógico” (Silva, 1996, p. 18).

É imprescindível que os futuros Educadores, ao longo da sua formação, adquiram ferramentas que lhes permitam descodificar a linguagem geral das ciências da educação (tais como: currículo, aprendizagem, ensino, avaliação, Educadores, Professores, avaliação, didáctica, pedagogia...) e flexibilizar a informação disponível à realidade educativa onde vão pôr em prática o que aprenderam. Só assim poderão tornar-se autónomos, intervenientes activos e reflexivos na construção pessoal e da sua profissionalidade.

Segundo Pacheco (1995), num período como o do estágio pedagógico em que se faz uma ligação intensa à escola, verificam-se mudanças nas crenças e

perspectivas dos Estagiários, podendo questionar-se o efeito muito positivo ou negativo do estágio no pensamento e acção do professor em formação. O estágio é um período de aquisição e ampliação de conhecimentos, pois a escola é um local onde se realiza uma marcante e decisiva fase de aprender a ensinar. Para este autor “os Estagiários manifestam a expectativa de que vão adquirir experiência e não comprovar conhecimentos” (p. 162). No final do mesmo, sustentam que foi essencialmente um período de aquisição de experiência, opinião aliás partilhadas pelos orientadores e professores experientes, embora também o aceitem na perspectiva da aplicação dos conhecimentos teóricos.

#### **1.4. A Formação dos Educadores de Infância segundo os Modelos Curriculares utilizados na prática educativa.**

A prática da Educação Pré-Escolar Portuguesa é referida como sendo um “pot-pourri”, uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (Bairrão et al. 1999, p. 16). Defendem, contudo, os pedagogos que é importante que os Educadores conheçam os modelos curriculares propostos para a educação de Infância e que apliquem, de forma consciente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Entende-se por modelo curricular como uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. De acordo com Formosinho (1998, p. 155) “é um referencial aberto e inclusivo”, porque se contextualiza no quadro cultural envolvente, ao serviço das comunidades e das famílias” respeitando-se assim a autonomia do docente, as instituições educativas e as

especificidades de cada comunidade. É também para esta investigadora, acima citada, “um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na acção e sobre a acção” (Formosinho, 2002, p. 123).

Optar por um determinado modelo curricular pressupõe, portanto, uma construção reflexiva por parte do Educador, que deve ser partilhada com os seus pares e ajustada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com que se trabalha.

O modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma acção educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, de modo a que as crianças tenham a oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem nas actividades e no meio educativo, enfim de poderem adquirir conhecimentos e aprendizagens.

Para Nabuco (1997) a opção por um modelo curricular é um factor de qualidade da prática pedagógica. De acordo com algumas investigações, a realidade é que os Professores e Educadores tendem a não seguir, orientar-se, por uma teoria curricular, em parte, devido a um conjunto diversificado de factores inerentes ao contexto profissional. Assim, podemos encontrar uma grande diversidade de actuações na prática pedagógica dos Educadores, fundamentada quer em modelos teóricos de referência, resultantes da sua formação inicial e contínua, quer num conjunto de práticas adquiridas ao longo da experiência profissional. Esta diversidade de orientações torna propício o desenvolvimento de diferentes currículos, na sua maioria, baseados em idealismos individuais de cada Educador, na formação e na experiência.

Actualmente não existe referência ao surgimento de novos modelos curriculares, mas têm surgido reformulações e variações em alguns modelos.

Podem-se referir como alguns dos modelos mais utilizados e divulgados em Portugal, o modelo High-Scope, o movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emília e, por último, a Pedagogia de Projecto. Para além destes modelos mencionados, existem outros que são menos recorrentes como é o caso do método de João de Deus, o Currículo de Orientação Cognitiva e a Pedagogia de Situação.

Centremos, de seguida, a nossa atenção na descrição dos modelos mais usados em Portugal na formação dos Educadores de Infância.

#### **1.4.1. O Modelo Curricular High-Scope.**

O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância, iniciada na década de sessenta por David Weikart, Psicólogo Americano e Presidente da Fundação de Investigação High Scope, em Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos.

É um modelo piagetiano de orientação cognitivista e construtivista que visa a manipulação e exploração de novas experiências e que apresenta a criança pequena como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Estas situações educacionais devem acontecer em “campos de acção”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas. Num primeiro momento, a criança manipula, explora e descobre os objectos do seu interesse num espaço em que os aprendizes activos (crianças) possam fazer aprendizagens activas. O espaço é, segundo o Currículo High-Scope, um meio fundamental de

aprendizagem que deve exigir do Educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento.

Os investigadores do Modelo Curricular High-Scope defendem que a aplicação deste modelo na prática depende da qualidade do desempenho profissional dos Educadores e auxiliares que trabalham directamente com as crianças (Caldwell e Hilliard 1985, cit. em Epstein, 1993). Segundo Philips (1987, cit em Epstein, 1993) a qualidade do desempenho profissional dos Educadores depende da qualidade da sua formação contínua. O Modelo High-Scope tem como objectivo melhorar a qualidade do atendimento educacional de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam o jardim-de-infância.

O Modelo High-Scope contempla um conjunto de características específicas: a integração de conteúdos, a utilização de conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos, um currículo coerente e as actividades práticas. Existe na abordagem a este modelo um isomorfismo entre os métodos de ensino/aprendizagem. Dewey (1952) defende que a criança deve aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na acção da criança. Freinet (1937) refere que a aprendizagem só é efectiva se envolver o "tateamento experimental" que constitui a base de organização das actividades educacionais e é fundamental para o desenvolvimento da inteligência.

Piaget (1970) e Vygostky (2000) salientam a importância da acção do sujeito sobre o meio físico e social e das interacções que se estabelecem para a construção de conhecimentos. Para estes pedagogos é necessário que haja por parte do sujeito, Educador, uma acção para a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante neste modelo é o trabalho em equipa educativa que integra Educadores, auxiliares de acção educativa e, por vezes, pais e outros elementos interessados na educação das crianças.

O Modelo High-Scope tem como princípio essencial a aprendizagem activa da criança, ou seja, acredita que as vivências directas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se essas crianças retirarem delas algum significado através da reflexão. Esta aprendizagem activa de que o currículo High-Scope tanto fala depende inequivocamente da interacção positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que forem considerados pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

Este modelo curricular dá relevância às aprendizagens construtivas e activas que as crianças fazem através da sua participação na construção do seu processo de aprendizagem e na organização do ambiente que as rodeia. Neste tipo de ambiente, a criança naturalmente participa em experiências-chave através de actividades que promovem o desenvolvimento de importantes habilidades e competências. É a criança que constrói o seu próprio conhecimento a partir de experiências que a escola, Educador, pais e outros membros da comunidade lhe proporcionam.

É importante para as crianças participarem activamente, realizando as suas próprias escolhas, planos e decisões sobre as mais variadas temáticas. Este modelo curricular comporta dois fundamentos principais. O primeiro advoga que a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construção do

conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia, isto é, com pessoas, materiais e ideias. O segundo remete-nos para o papel dos adultos (auxiliares de acção educativa/Educadores) que devem ensinar, orientar e apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo.

O High-Scope tem subjacente componentes fundamentais que passam por proporcionar à criança quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente. Os adultos devem relacionar-se com as crianças, não como pessoas autoritárias que decidem tudo, mas como amigos e orientadores dando-lhes oportunidades de escolha, e fomentando a sua progressiva autonomia e liberdade de escolha. Devem apoiar as crianças nas suas actividades, encorajando-as a aproveitar bem as suas próprias capacidades por forma a que estas possam encontrar as soluções para os seus problemas. Os adultos devem ajudar as crianças a discutir problemas e situações, dado que os conflitos são vistos como oportunidades para as crianças desenvolverem a sua socialização e aperceberem-se do efeito das suas acções nos outros. Desta forma é importante que se criem estratégias para lidar com estes conflitos sociais (Hohman e Weikart, 2004).

As crianças têm um desejo natural de perceber o mundo à sua volta e o ambiente que as rodeia. Os Educadores devem estimular essa descoberta de forma espontânea e independente através de uma preparação prévia do ambiente de aprendizagem.

#### **1.4.2. O Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O MEM é constituído por Professores e Educadores portugueses que formaram uma associação que designaram por Movimento da Escola Moderna. É uma associação de “profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social (Niza, 1998, p. 77).

Segundo o autor, a prática educativa do Movimento foi fundada e fundamentada numa trilogia que integra a autoformação cooperada, o apoio à formação de profissionais de educação e a animação pedagógica das instituições educativas. Nesta perspectiva, as práticas de formação do MEM, pelas suas características, inserem-se no âmbito da formação em contexto. A formação em contexto foi desde sempre uma proposta preconizada por este Movimento.

A formação cooperada é o núcleo central das práticas de formação dos profissionais de educação que integram o Movimento. Uma das características que distinguem O MEM português de outros movimentos da Escola Moderna europeus é o processo de autoformação cooperada dos professores, como refere Niza (1996) “o persistente esforço de reflexão epistemológico – didáctico feito ao longo de mais um quarto de século pelo MEM em Portugal, fê-lo diferenciar-se de outros movimentos europeus da Escola Moderna: essa originalidade ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas” (p. 140).

Esta concepção de auto-formação cooperada insere-se num quadro de formação permanente, na perspectiva de aprendizagem ao longo do ciclo da vida (Chapman e Aspin, 2001). A auto-formação é definida por Niza (1997) como um percurso determinado e progressivo para a emancipação num persistente método de socialização em que o individuo se torna activo, agindo de forma particular no círculo do grupo de pares e, com o grupo, em conjunto, edificando e reedificando os conhecimentos da profissão, edificando e reedificando a cultura e pedagogia.

Os princípios da cooperação educativa (Vygotsky, 1987; Freinet, 1973a) e da organização democrática (Dewey 1952; Freinet, 1973b) constituem os pilares da pedagogia do MEM quer na formação de professores quer no trabalho com os alunos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet. Progressivamente integrou outras perspectivas, nomeadamente o sócio-construtivismo de Vygotsky e Bruner (Niza, 1998).

As grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe são: iniciação às práticas democráticas; reconstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada de cultura (Niza, 1998).

O MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, inserido em parâmetros históricos e culturais.

Este movimento vê a criança imersa no seu contexto mais próximo (família, comunidade), ou mais alargado na cultura do seu país e do seu tempo.

A criança é percebida como um ser activo, competente, construtor e dinamizador do seu próprio crescimento e desenvolvimento. A criança não é vista isoladamente, mas como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que importa conhecer e respeitar. É uma construtora de saberes com os outros. De facto, ela insere-se num grupo de amigos que a desafiam a progredir, que se auto-regula e enriquece com a presença de um adulto, também ele profissional da aprendizagem e do estudo.

Os professores são intervenientes activos, são agentes do conhecimento e impulsionadores do desenvolvimento. São os responsáveis pelo projecto pedagógico, os organizadores do processo de ensino-aprendizagem os mediadores entre as crianças. O adulto é um elemento do grupo que, simultaneamente, desafia e apoia. O Professor/Educador aceita a criança individualmente, ouve-a, valoriza-a, ajuda-a a situar-se no grupo, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo. É também um agente cívico e moral, num contexto de vida democrática. Deve promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

O processo de ensino-aprendizagem procura basear-se nos métodos utilizados para a construção do conhecimento, nas áreas científicas ou culturais.

Adopta uma perspectiva "sociocêntrica", na qual o grupo surge como o principal agente provocador do desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.

A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência de democracia directa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. O diálogo, na

procura de consensos, faz sobressair o profundo respeito atribuído a todos os actores envolvidos neste processo social e educativo.

A gestão participada dos conteúdos, dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços, desde a planificação dos projectos até à sua avaliação, é o cerne da pedagogia da escola moderna. A aprendizagem constrói-se, assim, em processos cooperativos onde todos ensinam e todos aprendem e ganham um “sentido social” através da partilha de saberes e das diversas formas de interacção com a comunidade mais próxima ou mais distante. (Niza, 1996).

A escola é vista como um espaço de cooperação escolar, de intervenção, de descoberta, de aprendizagem partilhada. É uma escola inclusiva que promove a integração de todos os alunos. Esta concepção de escola pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes no espaço educativo, incluindo a comunidade e as famílias, que devem assumir-se como fonte de conhecimento e formação para o jardim-de-infância/escola, sendo frequentemente solicitadas e convidadas a participar no processo educativo.

O Movimento da Escola Moderna propõe um currículo baseado em conteúdos funcionais, radicados nos problemas e motivações da vida real. É uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve.

Também neste modelo pedagógico, a organização do ambiente educativo é considerada a estrutura básica que proporciona as oportunidades para os alunos trabalharem, aprenderem e se desenvolverem. Esta organização engloba todos os aspectos da vida escolar desde a organização dos espaços, do material, dos grupos e da rotina diária, até ao planeamento de actividades e projectos, sua realização e avaliação cooperativa. Para que este processo organizativo seja possível, as crianças utilizam instrumentos e práticas de registo, planificação e

avaliação, que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que registam a história da vida do grupo.

Alguns autores consideram que a multidimensionalidade da educação está presente no modelo do Movimento da Escola Moderna. Este modelo de “organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação; as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa” (Niza, 1998, p. 78). É a articulação destes conceitos na prática pedagógica da sala de aula, contribui para a formação da cidadania da criança.

#### **1.4.3. O Modelo Reggio Emília**

No modelo curricular de Reggio Emília, verifica-se que todos os elementos que participam no processo educativo, Educadores/as, crianças e pais são sujeitos com direitos próprios (Malaguzzi, 1993).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é considerado um direito de cada Educador e também do grupo de Educadores que integram uma comunidade educativa. É um direito individual de cada Educador que pertence a um grupo e um direito do grupo como um todo que trabalha em conjunto (Rinaldi, 1994).

Segundo Rinaldi (1994), o “bom desempenho profissional” é um aspecto fundamental do trabalho diário e da identidade profissional do Educador que implica mudança, renovação e constitui um elemento essencial para melhorar a qualidade das interacções entre os Educadores, as crianças e os adultos implicados neste processo educativo.

As interacções entre todos os intervenientes no processo educativo são o núcleo central da educação no modelo curricular de Reggio Emilia. A “pedagogia das relações”, proposta por Spagharri (1998), enfatiza o conhecimento que se constrói nas interacções e que é sustentado no trabalho cooperativo. Assume também importância, a tese da interacção social para o desenvolvimento da inteligência referida por Vygotsky (1993). Este autor salienta que o conhecimento se constrói primeiro a um nível interpessoal e só depois a um nível intrapessoal. Isto é, a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores processa-se, num primeiro momento, em resultado da interacção que o sujeito estabelece com o meio social e é esta construção interpessoal que possibilita a construção intrapessoal. “Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1993, p. 75).

Pode-se, portanto, afirmar que, no modelo Reggio Emilia, a interacção social e as relações constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na formação dos Educadores, Professores e outros intervenientes do sistema educativo.

Na perspectiva de Malaguzzi (1998), este sistema educacional envolve formas de estar e de trabalho em conjunto que permitem intensificar as relações entre as crianças, Educadores e pais e possibilitam a participação activa de todos os intervenientes nos projectos de investigação-acção e na resolução dos problemas educacionais.

Com o objectivo de sustentar esta pedagogia das relações e interacções, o modelo de Reggio Emilia apresenta um conjunto de estratégias específicas quer para o trabalho com as crianças, quer para o trabalho entre os adultos.

No modelo Reggio Emilia o trabalho educacional em cada sala de actividades é da responsabilidade de um par de co-professores, o trabalho em pares e, depois entre pares constitui um elemento primordial para a colaboração com os pais e com a comunidade mais alargada (Malaguzzi, 1998). Este tipo de trabalho cooperativo cria uma nova dimensão na escola “a colegialidade” (Rinaldi, 1994) que representa uma ruptura intencional com a organização tradicional e acaba com o isolamento dos Educadores (Malaguzzi, 1998). Estar e trabalhar em grupo possibilita a colaboração entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Como refere Rinaldi (1994), o trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais para partilha de ideias, informação e experiências, como também em reflexões conjuntas e tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os Educadores que seguem este modelo não têm como intuito mostrar o seu trabalho como algo perfeito e inquestionável, mas como um ambiente com muito profissionalismo, dedicação e criatividade.

A proposta pedagógica deste modelo curricular pretende criar uma rede de comunicação e tranquilidade. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais, porque os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano.

Contudo, desenvolvem o que chamam “pedagogia da escuta” (Edwards, 1999), ou seja, tudo o que as crianças dizem e fazem é registado em projectos, relatórios e diários, ou outros tipos de texto.

Este modelo preocupa-se com o dualismo que existe entre a educação e a cultura. As crianças e a escola têm um contacto muito directo com toda a forma

de representação da cultura, como, por exemplo, teatro, cinema, exposições, etc. Baseia-se, particularmente, na imagem da criança, construída a partir da experiência colectiva de todos os que com ela trabalham (Educadores, Pedagogos, pais).

Esta perspectiva da criança como um ser portador de uma identidade pessoal, histórica e cultural) leva a uma visão particular sobre o papel do Educador. Ele é considerado o promotor da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança, “um distribuidor de oportunidades” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 160) e, acima de tudo, um ouvinte, um observador que está sempre presente, apoiando todo o trabalho e desenvolvimento de cada criança.

É importante que os adultos sejam observadores e que valorizem os processos cognitivos das crianças e, principalmente, que os documentem e apoiem no decorrer da construção do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem deste modelo curricular baseia-se nas relações, nas interacções e na cooperação. A equipa educativa, pais, comunidade e Educadores participam activamente, partilham ideias e tarefas e assumem responsabilidades em comum. A organização de todo o ambiente educativo da escola (espaços, materiais e rotinas) é muito valorizada e reflecte “as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nela trabalham” (Lino, 1998, p.107).

O desenvolvimento da criatividade é muito incentivado. Os projectos entendidos como componente importante do currículo, dão a oportunidade à criança, de pôr em prática competências sociais e intelectuais através de actividades que surgem no seu mundo e na sua vida diária. (Katz e Chard, 1997).

De um modo geral, este modelo permite à equipa educativa planear e proporcionar um ambiente que estimule a criança, promovendo o relacionamento pessoal, a partilha de ideias e experiências, dimensões que permitem dar a conhecer “as cem linguagens da criança” que são, para Reggio, as cem formas que a criança tem de se expressar (verbalmente, graficamente, gestualmente, etc.).

#### **1.4.4. O Modelo da Pedagogia de Projecto**

A pedagogia de projecto começou a ser conhecida a partir da divulgação do movimento da “Escola Nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse movimento foi resultado de pesquisas de grandes Educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e o seu discípulo William Kilpatrick. Foram estes pedagogos que criaram o “Método de Projectos”. A Metodologia de Projecto de Dewey e Kilpatrick é considerada um “método” que deve passar a ser uma postura pedagógica. A pedagogia de projectos tem sido encarada como mais um modismo na área educacional, já que praticamente todas as escolas trabalham directamente com projectos.

A pedagogia de projecto pretende promover uma mudança no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação actual da metodologia, esse movimento evidencia-se numa pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

A pedagogia de projecto surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do Educador

no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projecto de trabalho.

Dar cumprimento ao currículo escolar a partir de projectos de trabalho significa uma ruptura com o modelo fragmentado da educação tradicional.

Deve acrescentar-se a esta metodologia uma reflexão sobre as condições de vida da comunidade, de que o grupo faz parte, analisando-as em relação a um contexto sócio-político maior e elaborando propostas de intervenção que visam a transformação social.

A educação através de projectos permite uma aprendizagem por meio da participação activa dos educandos. Estes vivenciam as situações-problema, reflectem sobre elas e tomam atitudes perante os factos. Ao Educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em acções.

A aprendizagem passa então a ser vista como um processo complexo e global, onde a teoria e a prática não estão dissociadas, onde o conhecimento da realidade e a intervenção se tornam aliadas. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informações, à construção de novos conceitos, à selecção de procedimentos adequados.

Considere-se então a Pedagogia de Projecto como um estudo em profundidade de um determinado tema que uma ou mais crianças levam a cabo. Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, consoante a idade das crianças e a natureza do tema abordado. Ao contrário das brincadeiras do dia a dia das crianças, os projectos envolvem as crianças num planeamento e

manutenção de esforço durante vários dias ou semanas (Katz e Chard, 1997, p. 3-4).

De acordo com os autores acima citados, é importante que o Educador tenha em conta todos os factores que fazem parte do projecto. E esses factores são: a realidade humana, a realidade externa à escola, os objectivos comuns, os valores, a colaboração, a responsabilidade e a tecnologia.

Quanto à realidade humana, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança a construção de um projecto que a anime, que motive e que a ajude a adquirir e a aprender determinados conceitos da vida.

A colaboração de todos os intervenientes num projecto é de facto primordial porque todas as sugestões são consideradas uma mais valia. Todos devem fazer parte da execução do projecto e cada um deve ter o seu papel, assim como, uma visão partilhada, para que seja um projecto com sucesso.

Os objectivos comuns são outro factor indispensável à realização do projecto. Na verdade, cada participante tem os seus objectivos individuais, os quais poderão relacionar-se com os objectivos do projecto colectivo.

Quanto ao factor responsabilidade, deve haver uma interdependência entre as fases, entre as partes, entre as diversas funções. Para a realização do projecto é fundamental que cada uma saiba exactamente qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade, o que esses limites permitem e quais são os eventuais benefícios ou prejuízos inerentes a essas funções e responsabilidades.

Os valores são outro factor primordial na elaboração do projecto. É necessário e importante que haja respeito mútuo entre as crianças, Educadores e educandos e, principalmente, tolerância na tomada de decisões.

A tecnologia irá permitir um conhecimento mais alargado e vasto de toda a informação, assim como uma maior aproximação com o Mundo, num curto espaço de tempo.

A metodologia de projecto permite às crianças: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros e Aprender a ser.*

Estes são, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, os quatro pilares da Educação. Para Delors (1996), "A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro".

O *Aprender a conhecer* é um tipo de aprendizagem que supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de descoberta implica duração e aprofundamento da compreensão. O desenvolvimento da habilidade e os procedimentos podem levar a criança a aprender e a conhecer. Este conhecimento e essa aprendizagem podem ser adquiridos na escola, em museus, bibliotecas, através dos média e em ambientes educativos fora da escola, desenvolvendo uma educação permanente que permite uma "construção contínua do ser humano, do seu saber e das suas aptidões, como também da sua faculdade de julgar e agir" (Delors, 1996, p. 79).

O *Aprender a fazer* não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa. As aprendizagens devem evoluir e não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar".

(Delors, 1996, p. 90)

Nesta perspectiva, a actuação monitorizada do Educador é essencial para as crianças aprenderem a fazer e a transferir as suas aprendizagens para outras situações, de modo a que possam tomar decisões e resolver problemas quando estes surgem.

O *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, permite desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, ou seja, realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

A educação deve ajudar-nos a descobrir quem somos na realidade, o que pretendemos e porque pretendemos. Só assim poderemos, verdadeiramente, colocar-nos no lugar dos outros e compreender as suas reacções.

Desenvolver esta atitude de empatia na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida. Ensinar às crianças a adoptar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos pode evitar juízos de valores que possam surgir.

“ A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem” (Delors, 1996, p. 84).

Este pilar da educação, *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, irá permitir ao Educador a elaboração de um projecto motivador e fora do habitual, em que as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se. Uma nova forma de identificação nasce através destes projectos que

fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, se valorize aquilo que é comum e, particularmente, as novas diferenças.

O *Aprender a ser* é essencial para o desenvolvimento individual da criança e para a sua autonomia, compreensão e responsabilidade pessoal. O desenvolvimento tem por objectivo a realização completa do ser humano, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus objectivos de vida. O desenvolvimento e as aprendizagens que fazem parte do crescimento da criança e do adulto são um processo dialéctico e contínuo, porquanto surgem com o conhecimento que a criança vai tendo de si própria e, de seguida, do outro e do mundo que a rodeia.

Como nos refere Delors (1996), "As crianças e jovens devem, pois, poder dispor de todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas." (p. 87).

Em suma a pedagogia de projecto permite ao Educador valorizar o espaço e os materiais que o constituem. O espaço é um local cheio de interacções, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

Os projectos trazem uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples acto de memorização e passa a ser espaço de experimentação. Todo o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo.

As crianças aprendem participando, vivenciando, tomando atitudes mediante factos, escolhendo procedimentos e soluções. Contudo, ensina-se não só pelas

respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas pelos projectos que, na realidade, são preocupações, curiosidades e interesses que as crianças apresentam.

O Educador tem um papel fundamental, na medida em que pode proporcionar à criança a oportunidade de participar e de ser o agente activo de um projecto. Ao participar num projecto a criança está envolvida numa experiência educativa em que o processo de construção de conhecimentos está integrado nas práticas vividas.

## Capítulo 2

### Os Educadores na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas

---

#### 2.1. O papel do Educador de Infância enquanto mediador do processo da leitura e da escrita no pré-escolar

Assumindo uma perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa realçar o papel do Educador no processo da leitura e da escrita no pré-escolar. Os estudiosos desta matéria advogam que o Educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destes momentos chave que o Educador deve agir e conseqüentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir.

Niza e Alves Martins (1998) afirmam que é necessário que os Educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. “sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita” (p. 40).

Também Silva (1991) é da opinião de que o acto educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o Educador lhe reconheça.

Para Niza e Martins (1998), até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem

alfabetizadas. No entanto, hoje, sabe-se que, muito antes de entrar para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado.

De acordo com os autores acima citados, o Educador tem como principal papel estar atento e valorizar essas tentativas de escrita, pois quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer tradução da garatuja da criança para uma escrita correcta. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes,

Neste sentido, o Educador deve desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras da compreensão, por parte da criança, da relação entre estas duas formas de linguagem, ou seja, estas suas formas de expressão e a comunicação. Contudo, deve existir um contínuo entre a linguagem oral e linguagem escrita, nas práticas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.

Segundo Martins e Niza (1998), o que se pretende é que o Educador desenvolva, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. O conteúdo destas situações de relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita pode ser mais ou menos formal.

O Educador deve promover actividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, ele tem o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências que dizem directamente respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

Fernandes (2005, p. 10) é da opinião de que o “Educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto”.

Quando o Educador lê ou escreve em frente à criança, está indirectamente a servir de modelo. É durante estas situações que a criança compreende e assimila que existe uma forma convencional de escrita e de leitura. Também presencia determinadas situações importantes como o facto de o Educador escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Deste modo, Niza e Martins (1998, p. 46) referem que “quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções”.

Perante o que foi anteriormente referido, o Educador deve encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança, ele deve organizar ambientes educativos que proporcionem estes processos, e especialmente, que despertem curiosidade e empenhamento por parte da criança. Para isso, é fundamental formarmos Educadores inovadores que sejam da opinião de que a leitura e a escrita são processos a serem adquiridos no pré-escolar e não apenas com a entrada para o 1º ciclo.

## **2.2. As concepções do Educador de Infância relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.**

A literacia (reading literacy) tem sido encarada pelos estudiosos e investigadores dos fenómenos educativos como uma competência básica (a foundation skill) para a aprendizagem escolar, o processo de socialização e o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos (Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD, PISA, 2000).

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo complexo que começa com o nascimento (UNESCO, 2007) e se prolonga ao longo da vida, importa lembrar que este domínio da língua envolve várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

Segundo as Orientações Curriculares, emanadas pelo Ministério da Educação (1995), “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (1997, p. 65).

No entanto, é primordial 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.

Estudos realizados no âmbito das concepções dos Educadores de Infância, relativamente à aquisição da leitura e da escrita no jardim-de-infância, demonstram que os Educadores são da opinião de que a abordagem à leitura e à escrita são processos que se devem iniciar no jardim-de-infância. É por isso que os Educadores se preocupam “em fazer exercícios de coordenação grafo-motora,

discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetidas vezes" (Santos,2007, p. 259).

Quanto ao papel desempenhado pela criança neste processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, a investigadora acima mencionada, refere que os Educadores questionados no seu estudos são da opinião de que "a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os actos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos" (Santos, 2007, p. 260).

Para Marques (1999) na Educação Pré-Escolar, os Educadores, na maior parte das vezes, não envolvem as crianças em actividades que visem o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita. Neste ponto de vista, afirma que "a utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de "stress" e angústia para muitas delas" e que "obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens" (p. 46).

O Educador deve ter em mente que é necessário criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem e tirar partido dos conhecimentos que a criança tem, "permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas, sim, uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente" (M.E., 1997, p. 65-66).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 296) advogam que copiar não é escrever e que ao “obrigar” a criança a fazer algo que esta não quer, estamos a condicionar que esta aprenda e explore livremente. Segundo estas autoras o Educador, ao evitar os erros que as crianças apresentam, está a “impedir a criança de pensar”.

Um estudo realizado por Fernandes em 2003 (cit. em Horta, 2008, p. 10) permitiu verificar que “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”.

Neste contexto, Horta (2008) sugere que o Educador não deve apenas cingir-se a uma área de conteúdo, contribuindo assim para um ensino formal, mas sim proporcionar actividades lúdicas, de modo a que “se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem” (p. 10).

Como principal mediador do processo educativo, o Educador, à partida, defende as suas próprias concepções relativamente à leitura/escrita no desenvolvimento da criança. Mas, para isso, também importa que o Educador saiba quais são as concepções das crianças, relativamente ao processo da aquisição e da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Segundo Mata (2006, p. 56), no que diz respeito às concepções sobre o acto de ler, “constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo, e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o

saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores”.

Quanto às concepções sobre a escrita, estas surgem mais cedo do que a leitura. Desde cedo a criança começa a diferenciar o desenhar do escrever. As crianças apercebem-se que existem formas distintas, características diferenciadas e até mesmo momentos e utilizações diferentes para essas duas formas de registo (ler/escrever).

Para facilitar este processo, o Educador deve deixar que as crianças rabisquem, experimentem e se sintam livres de experimentar os materiais, que lhes permitem descodificar o que pensam e sentem, através do papel, das canetas e dos lápis. “A atitude do Educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (M.E., 2002, p. 69).

A leitura e a escrita deverão ter uma funcionalidade e uma vertente a explorar a partir do momento em que as crianças demonstram interesse e vontade. O jardim-de-infância e a escola podem e devem desempenhar um importante papel ao nível da apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e da leitura.

Para Mata (2006, p. 70), “é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura”.

O Educador deve ter em atenção ao modo como aborda e explora a leitura/escrita, deve criar estes momentos a partir de outros, é importante que a criança se sinta cativada e incentivada. Não devemos nunca cair num ensino

retrógrado, pelo contrário, devemos inovar, partir das ideias das crianças, explorar o que elas sabem e dar-lhes a oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora. O Educador tem o privilégio de abordar a leitura/escrita no jardim-de-infância através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita.

Nas suas investigações e práticas, Mata (2007) concluiu que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia, não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora acima referida, " a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados" (p. 20).

### **2.3. A linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância**

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança. Através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo determinados conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento. À medida que a criança se desenvolve, o seu sistema sensorial, incluindo visão e audição, tornam-se mais aperfeiçoados e o seu nível linguístico e cognitivo mais elevado.

Existem três grandes teorias que abordam o desenvolvimento da linguagem: a teoria desenvolvimentista (1936) que tem como principais defensores Brown, Cadzen e também Piaget, a teoria behaviorista (1957), que se baseia nos

estudos de Skinner, e a teoria maturacionista (1965), que tem Chomsky como seguidor.

Na abordagem desenvolvimentista, a imitação é importante mas não é essencial, e ao contrário do que afirmam os autores behavioristas, a linguagem aprende-se mas não se ensina.

Schachter (1982, p. 82) aponta ainda “que as crianças aprendem o uso linguístico correcto porque são provavelmente melhor compreendidas assim e mais aptas a conseguirem obter o que desejam”. Na realidade, quando as crianças aprendem a linguagem, elas falam em primeiro lugar sobre o aqui e o agora. Sobre o que está à sua volta, para que o significado do que elas dizem seja óbvio a partir do contexto.

Na teoria desenvolvimentista de Brown e Cadzen acredita-se que as crianças produzem palavras e enunciados que nunca ouviram e compreendem frases que ouvem pela primeira vez.

Schachter (1982, p. 81) argumenta que “a questão central do processo de aprendizagem da linguagem envolve descobrir e dominar certas regras abstractas ou gerais e não apenas a imitação dos sons particulares que se ouvem”.

Segundo Piaget (2000) e as suas investigações, podemos verificar que a inteligência surge muito antes do aparecimento da linguagem, ou seja, muito antes do pensamento interior que implica o uso de sinais verbais e uma linguagem interiorizada. Todas as conversas das crianças podem ser divididas em dois grupos: a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada. A linguagem começa por ser muito egocêntrica, no período dos dois aos sete anos de idade, e pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não

consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjectivo e o objectivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral, traduz, "por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objectiva...e por outro, a deformação do real em função da opção e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjectivo e o objectivo" (1984, p.87).

Quanto à posição behaviorista esta tem sido seguida por Becker e Engelman e tem como fundamento o pressuposto de que a linguagem é um comportamento verbal que se aprende por imitação dos modelos dos adultos, e tem como base o reforço. Para estes autores, o ensino da linguagem ocorre quando se corrige os erros e se coloca as crianças perante a solução correcta.

Segundo Chomsky e a teoria maturacionista, o desenvolvimento da linguagem está ligado às capacidades inatas da criança, que nasceria com as estruturas necessárias ao despertar da linguagem. Este mesmo autor afirma que o desenvolvimento da linguagem é um processo natural que dispensa o ensino e apenas exige tempo e condições normais.

A linguagem representa um papel fundamental na interacção do ser humano com o meio e subsequente formação de vínculos. Permite, também ao indivíduo estruturar o seu pensamento, expressar o que sente e conhece e, particularmente comunicar com o mundo e com as pessoas que o rodeiam.

Para Sim-Sim (1998, p. 19) "através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento".

A mesma autora considera, ainda, que a utilização da linguagem por parte da criança passa por um processo contínuo, ela desenvolve a linguagem através da sua utilização, ou seja, ao falar e falando.

Para Sim-Sim (1998) "o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos" (p.33).

As crianças, quando ingressam no jardim-de-infância, possuem já um certo domínio da linguagem falada, mas não dominam o código e as estruturas da língua.

Assim sendo, um dos grandes objectivos do ensino da linguagem no jardim-de-infância é ajudar a criança a desenvolver progressivamente a sua competência linguística.

O nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita. Para isso tornar-se possível, o Educador deve proporcionar às crianças momentos de diálogo quer em grupo ou individualmente.

Cadzen (1981) considera que a estrutura ambiental da pré-escola deve ser organizada de modo a estabelecer "certos períodos para o professor e um pequeno grupo de crianças falarem juntos, para que a conversação não esteja apenas dependente da iniciativa da criança." (p. 11)

Tradicionalmente, os Professores/Educadores julgavam que a melhor forma de ajudar o desenvolvimento da linguagem é emendarem a criança, corrigindo-a de imediato. A investigação conduzida pelos autores desenvolvimentista tem

mostrado que essa estratégia prejudica a confiança da criança apesar de indicar a direcção para o aprofundamento da linguagem.

A linguagem ao ser considerada um sistema abstracto de signos linguísticos, cujas partes devem ser consideradas em relação ao todo, de uma maneira sincrónica, não pode ser considerada como uma simples junção de frases. Não se pode estimular o desenvolvimento do conhecimento da linguagem apenas por repetição de sons ou letras isoladas. A linguagem é um sistema dinâmico de comunicação de ideias entre interlocutores, um emissor e um receptor.

A aquisição da linguagem, por parte da criança, requer uma aprendizagem contínua. Para Sim-Sim (1998) o desenvolvimento da linguagem inicia-se, portanto, num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida.

“O alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança proporcionando-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso” (ibidem, p. 30)

Enquanto mediadores, o principal papel do Educador é ajudar a criança neste processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Como Educadores, devemos ser capazes de estimular verbalmente as crianças e de criar empatia e responsividade, promovendo a linguagem da criança, através de interacções recíprocas, e o seu desenvolvimento sócio-emocional. Activar e otimizar as capacidades verbais da criança pré-escolar requer estimulações adequadas, qualidade nas interacções e saber escutar.

Contudo, é necessário preparar o caminho para que a criança fale e oiça. O Educador deve cuidar e ter em atenção a sua linguagem, utilizar frases simples e

curtas e de fácil compreensão, explicar sempre que possível o significado das palavras e, sobretudo, pronunciar correctamente as palavras, para não induzir a criança em erro.

O jardim-de-infância é um local privilegiado porque aqui a criança pode brincar e ao mesmo tempo aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam as crianças a fixar as construções sintácticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido.

Num ambiente estimulante e facilitador, a linguagem da criança fluirá naturalmente, levando o Educador a respeitar o ritmo próprio de cada criança. Simultaneamente, o mesmo deve criar um ambiente propício na sala, através de actividades ou até mesmo utilizando o diálogo em grupo ou individualmente com a criança.

No entanto, a intervenção do Educador, no sentido de activar e estimular a aprendizagem da língua materna, só será possível se existir a compreensão do desenvolvimento biológico da criança. Também é fundamental que o educador tenha conhecimento da situação social da criança, caso surjam problemas na linguagem.

#### **2.4. A aquisição da linguagem escrita no pré-escolar**

Em Vygotsky (1998) a linguagem escrita constitui um sistema particular de símbolos e signos, num simbolismo que vai gradualmente tornando-se num simbolismo directo. Constituída por um sistema de signos que designam os sons e palavras verbalizadas (signos das relações e entidades reais) representa na criança o longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais

complexas. Este é constituído de evoluções e também de involuções. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é, por isso, plena de descontinuidades.

Segundo Vygotsky (1998), "Somente a visão ingénuas de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma a outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos" (p. 141).

Para este autor a primeira tarefa da investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita, compreender o que leva as crianças a escrever e a distinguir quais os pontos importantes desse desenvolvimento e quais as grandes mudanças que ele proporciona à criança.

De acordo com Vygotsky a pré-história da linguagem surge com o aparecimento do gesto, como signo visual para a criança, que corresponde à "escrita no ar", e significa simbolizar actos, acções, sentimentos e objectos dentro do imaginário, enquanto os signos escritos representam simples gestos fixados. Esta passa posteriormente pelo desenvolvimento do simbolismo do brinquedo, na capacidade de a criança usar alguns objectos como brinquedos e realizar com eles gestos representativos, que podem ser compreendidos como um sistema complexo de fala através de um gestual que adquire gradualmente significado, neste caso a representação simbólica do brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva à linguagem escrita.

O desenvolvimento do simbolismo no desenho é outra etapa de desenvolvimento pelo qual a linguagem passa. Este surge com a transição do desenho de objectos para o desenho de palavras, para isso, a criança deve diferenciar o desenho da escrita. "Foi esta descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao

brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (Vygotsky, 1998, p. 153).

Assim, Vygotsky (1998) realça, por um lado, a importância de se conhecer a “pré-história” da linguagem escrita, de forma a compreender os conhecimentos que a criança possui sobre esta matéria antes de entrar para o 1.º ano do ensino básico, bem como a importância de se agir na zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com este conceito, a criança beneficia da interacção com um adulto ou com um par mais competente porque poderá resolver problemas mais avançados do que seria capaz individualmente. Assim, as interacções sociais que dão lugar à aquisição e aprofundamento das aprendizagens são aquelas que se situam na ZDP.

Relativamente à linguagem escrita, o autor anteriormente referido defende que as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever, da mesma forma que falar. Para isso, a linguagem escrita deve ser ensinada como uma actividade cultural de forma natural e não como uma habilidade motora.

A linguagem escrita surge como resultado de um ambiente sócio-cultural cujo desenvolvimento está directamente relacionado com as pessoas, com os seus padrões de comunicação, e a linguagem escrita é utilizada como forma de mediar as actividades da vida quotidiana (McName, 1996).

É importante mencionar que não é o ambiente que alfabetiza, nem tão pouco o facto de a criança ver mensagens escritas expostas. É necessário criar um ambiente pensado para proporcionar inúmeras interacções com a língua escrita, interacções mediadas por pessoas capazes de ler e escrever.

Na perspectiva cognitiva, Dowing e Leong (1982) formularam a teoria da clareza cognitiva sobre a aprendizagem da leitura, constituída por três fases: cognitiva,

de domínio e de automatização. Martins e Niza (1998) referem que muitas das dificuldades que aparecem na aprendizagem da escrita acontecem quando a fase cognitiva não foi bem ultrapassada. Estas dificuldades estão ligadas a incertezas que as crianças têm quanto às funções e à natureza da linguagem escrita, ou seja, a problemas conceptuais e não relacionados com a aquisição e técnica da escrita.

Nas perspectivas psicogenéticas temos Ferreiro e Teberosky (1984) que, de acordo com Piaget, defendem que a criança é activa na construção do seu conhecimento. Para estas autoras, a construção do saber dá-se através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas, mas são inteligentes, porque a criança, de forma construtiva, coloca hipóteses sobre a linguagem escrita (sobre o que escreve). É neste sentido que as autoras valorizam os erros construtivos, pois, segundo elas, estes podem levar à solução do problema.

Na perspectiva cultural, Chauveau (1994) defende que as crianças se devem apropriar das principais funções da linguagem escrita e que as práticas culturais do meio circundante vão influenciar esta apropriação, vão contribuir para a construção do projecto pessoal de leitor/escritor, que consiste nas razões funcionais que a criança tem para querer aprender a ler e a escrever. Segundo este autor, o projecto pessoal de leitor/escritor vai influenciar o sucesso na aprendizagem de leitura/escrita no 1º ano de escolaridade do ensino básico.

No âmbito da dimensão discursiva, Smolka (1993) defende que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade e que a criança deve construir gradualmente a representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de leitor e escritor. A autora refere que quando a criança começa a escrever o que pensa, escreve fragmentos do seu discurso interior. e a escola

deve considerar o processo de alfabetização como um diálogo, senão estará a reduzir a dimensão da linguagem escrita.

Quanto às interacções sociais, Gilly (1988) e Mata (1995) salientam a importância das crianças confrontarem os seus pontos de vista, no que diz respeito à linguagem escrita, pois isto possibilita o esclarecimento de algumas confusões conceptuais favorecendo a construção de hipóteses mais evoluídas.

A investigação dos últimos anos tem evidenciado, de forma inequívoca, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita (Martins, 1994; Chauveau, 1994; Clay, 2000; Ferreiro, 1987; Goodman, 1996). Estas concepções surgem precocemente, pelos contactos que as crianças vão estabelecendo com a linguagem escrita em situações informais, quer estas sejam dentro ou fora da escola, como, por exemplo, ao verem escrito nas embalagens dos seus cereais, nos seus livros de histórias, nas placas de sinalização de trânsito. Naturalmente as crianças reflectem sobre essa escrita, tal como reflectem sobre qualquer outro objecto do conhecimento. (Ferreiro, 1992). Assim, procuram identificar as características da escrita, as suas funções, procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades. Vão construindo múltiplas concepções, que se desenvolvem gradualmente, à medida que lhes são dadas mais oportunidades de interacção e de reflexão sobre a linguagem escrita.

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. É a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.

Segundo Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das

actividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem directamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com o seu próprio conteúdo e função.

A mesma opinião é defendida por Neves e Martins (2000) quando afirmam que as crianças, muito antes de iniciarem o seu percurso escolar, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem representações mentais e elaboram hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite quando ensina.

A criança não aprende só através dos conhecimentos que lhe são transmitidos. Com efeito, ela tem um papel activo e participante, num meio em que a linguagem escrita é um instrumento cultural. Tal como observa e pensa sobre muitos aspectos do meio envolvente, também acontece o mesmo com a linguagem escrita. Ela observa e reflecte, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica.

Nem todas as crianças chegam à escola a saber ler, mas muitas já são capazes de compreender o significado e a essência da linguagem escrita, ou seja, para que serve e como é utilizada.

A natureza e a qualidade das experiências precoces com a linguagem escrita, assim como o trabalho individual que cada criança desenvolve segundo os seus esquemas conceptuais, terão como consequência o surgir de muitos níveis diferentes de conhecimento e *performance*.

Segundo P. Pinsent (1964, p. 125-140) há que aproveitar os diferentes modos de abordagem da linguagem escrita que a criança já conhece e ajudá-la a descobrir

outros de forma a que ela aprenda, sem perder a espontaneidade que, subsequentemente, a faz escrever por prazer antes de frequentar qualquer tipo de ensino formal.

É importante que o educador saiba ir ao encontro das necessidades e dos conhecimentos que as crianças possuem. É necessário procurar conhecer as características dos seus conhecimentos.

Para Goodman (1987, p. 118), cada vez mais se começa a tomar consciência que esta aprendizagem não pode escapar às regras nem às características das várias aprendizagens que a criança faz.

Há que potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem escrita, mesmo quando a criança ainda não conhece nem domina grande parte dos seus convencionalismos.

De acordo com Martins e Niza (1998), existem seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar:

1. Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (texto informativo, ex. jornal, revista, etc.).
2. Ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (texto enumerativo, ex. lista telefónica, etc.).
3. Ler/escrever para seguir/dar instruções (texto prescritivo, ex. receita de culinária, instruções de construção de um objecto, etc.).
4. Ler/escrever por prazer e sensibilidades estética (texto literário, ex. histórias, poesias, etc.).
5. Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos (texto expositivo, ex. livro temático, enciclopédia, etc.).

6. Ler para rever um escrito do próprio – não corresponde a nenhum tipo de texto, mas é uma acção que decorre após qualquer escrita.

Autores como Chauveau (1989), Ferreiro (1988), Mata (1988), Mendes (1985), Martins e Niza (1988) acreditam que a escrita passa por quatro níveis distintos, sendo estes:

**1º Nível. Escrita Pré-Silábica:** A criança utiliza letras, pseudoletas ou números para escrever. A escrita pode ter semelhanças com o objecto referido (hipóteses quantitativa do referente). Ao escrever frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou frase é próxima. A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes ao encontrar-se isolada ou inserida numa frase. Não existe verbalização antes nem durante a escrita. Quando se pede que indique as palavras de uma frase, a criança pode recusar-se a fazê-lo ou assinala de forma vaga. Não respeita a ordem das palavras na frase e pode assinalar no mesmo lugar palavras diferentes.

**2º Nível. Escrita Silábica:** A criança utiliza uma letra para representar uma sílaba. Varia as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Por vezes, a mesma palavra é escrita de maneiras diferentes conforme o momento em que surge na frase.

**3º Nível. Escrita com Fonetização:** A escrita pode ainda ser silábica, no entanto a escolha das letras para representar as sílabas já não é aleatória.

**4º Nível. Escrita alfabética:** A criança já escreve mais ou menos uma letra por cada fonema, mas ainda não conhece as regras da ortografia.

Porque o desenvolvimento da escrita depende de etapas de desenvolvimento, é primordial que a motricidade fina esteja plenamente estabelecida, para que a criança possa adquirir a capacidade de escrever.

Para Rebelo (1993, p. 49), " as fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nos da leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas". Trata-se, assim, de certa forma, de pôr em acção o mecanismo contrário à leitura, ou seja, o sujeito terá de reproduzir a ideia por escrito.

## **2.5. A aquisição da leitura no pré-escolar**

Os modelos de aquisição da leitura têm utilizado dois paradigmas diferentes: enquanto uns afirmam que o processo da leitura é o mesmo para os leitores principiantes ou experientes e que as diferenças entre ambos são apenas qualitativas, outros acreditam que existem diferenças qualitativas e definem diferentes estágios que se distinguem entre si pelos processos utilizados pelo leitor (Juel, 1996, p. 759)

Segundo Goodman (1977, p. 317), o desenvolvimento da leitura é paralelo ao desenvolvimento da linguagem e é facilitado pela exposição da criança a textos significativos o que quer dizer que não é necessário termos consciência das unidades que compõem a escrita, como também não precisamos de ter consciência dos sons da fala para a entendermos.

Também Smith (1971, p. 76) desvaloriza a importância da informação gráfica dizendo que quanto mais dificuldade o leitor tem na leitura, mais depende da informação visual. Esta sua afirmação aplica-se tanto aos leitores fluentes como aos aprendizes.

Lembra-nos ainda Smith que a aprendizagem da leitura é contínua e natural e as crianças fazem aprendizagens sempre que sejam confrontadas com algo que lhes pareça útil e com sentido e que pensem que serão capazes de aprender.

As condições necessárias à aprendizagem são as demonstrações, o envolvimento e a sensibilidade de querer aprender. Assim sendo, a aprendizagem da leitura torna-se difícil porque são frequentemente transmitidas às crianças expectativas de fracasso que provocam uma ausência de sensibilidade que as impede de se envolverem nas demonstrações (Smith, 1971).

Segundo Chall (1993, p. 10) a natureza da leitura varia com o desenvolvimento. Em consequência disto, os processos implicados na leitura diferem conforme a idade e o nível de leitura.

Para Lopes *et al.* (2004) um dos primeiros modelos desenvolvimentais da leitura que surgiu foi o modelo de Uta Frith (1985). Este modelo considera que a leitura se desenvolve em três etapas. As etapas de desenvolvimento são as mesmas para a leitura e para a escrita, mas nem sempre as estratégias utilizadas são iguais.

De acordo com Lopes *et al.* (2004), Uta Frith descreve três etapas e designa-as por: etapa logográfica, alfabética e ortográfica, conforme a estratégia dominante que a criança utiliza para ler.

Na etapa logográfica, as crianças reconhecem algumas palavras utilizando a sua configuração total ou alguns indicadores gráficos mais salientes. Enquanto a

leitura desta etapa se caracteriza por estas estratégias logográficas, na fase alfabética, a criança utiliza as correspondências grafema-fonema. Para isso a criança tem de aprender as letras, aprender a segmentar palavras e a aplicar as correspondências de cada uma.

Na última etapa, a ortográfica, o reconhecimento da palavra é feito de forma directa, pois a prática de leitura permite à criança reconhecer imediatamente os padrões ortográficos da sua língua.

A aprendizagem da leitura é, sobretudo, uma construção de regras. Como qualquer outra construção feita pela criança, a tarefa de aprender a ler implica um conhecimento de tipo lógico-matemático, ou seja, não pode ser adquirida apenas a partir das informações prestadas por outros sujeitos, mas sim através da coordenação da relação entre objectos ou factos. Sendo assim, as estruturas que dão significado à leitura são idênticas às que dão significado à conservação do número, pressupondo a capacidade para seriar e classificar.

A habilidade que a criança tem para ordenar e agrupar os objectos, de acordo com um ou mais atributos, faz parte de uma competência que surge por volta dos sete anos de idade, com o acesso ao estágio das operações concretas. Mas, esta afirmação não significa que seja necessário esperar por essa idade para se iniciar o contacto da criança com a leitura.

Sendo uma construção a aprendizagem da leitura faz-se com lentidão e acompanhamento. O acesso aos pré-requisitos cognitivos que a tornam possível deve começar assim que a criança mostre capacidades para compreender todo o processo da leitura.

A teoria de Piaget parte do pressuposto que a construção do conhecimento ocorre quando acontecem acções físicas ou mentais sobre objectos que,

provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação. Em resultado da assimilação dessas acções, assim surge a construção de esquemas ou conhecimento (Kamii, 1971). Por outras palavras, podemos dizer que uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e depois uma assimilação e o equilíbrio é então alcançado. A adaptação é então um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

De acordo com esta teoria, os princípios do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura são semelhantes aos princípios do desenvolvimento e da aprendizagem em geral.

Wadsworth (1984, p. 173) propõe a tese de que aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são letras e palavras. A construção de regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da actividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras de escrita em estruturas cognitivas. Para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê.

É papel do Educador estimular todo este processo de aprendizagem desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística da criança em idade pré-escolar.

Toda a criança que desenvolve a sua competência linguística, reflectindo sobre os segmentos mínimos como os sons, vai favorecer uma melhor aquisição da leitura, porque vai redescobrir os segmentos gráficos a partir dos que vai trabalhando a nível oral (Sim-Sim, 1998).

Marques (1991) refere que é fundamental ter em conta que as letras são configurações que têm mais uma carga linguística do que visual. É também com as letras que procedemos à descodificação exacta das mesmas, procurando qual está antes, qual está depois, ou prolongando o som da sequência dessa palavra. Só assim a criança consegue descobrir a ordem em que aquelas se encontram nas palavras.

Para preparar a criança para a leitura é fundamental que o Educador proporcione à criança tarefas em que esta tenha de trabalhar com materiais orais e escritos.

## **2.6. O ensino da escrita e da leitura no jardim-de-infância: métodos e estratégias utilizados pelos Educadores de Infância.**

Nos últimos anos têm sido evidentes as mudanças verificadas no processo da aprendizagem da linguagem escrita quanto ao papel no jardim-de-infância.

O conhecimento do papel activo que a criança tem na construção do seu saber e das concepções precoces sobre a linguagem escrita, das suas características e do seu processo de desenvolvimento, tem tido repercussões directas não só ao nível da organização dos contextos educativos, como também nas opções do Educador, nas suas intervenções e apoios a dar cada criança.

As concepções emergentes de literacia, que as crianças desenvolvem precocemente, são muito diversificadas, direccionando-se para aspectos distintos, como, por exemplo, para o acto de ler e escrever (o que a criança faz para ler e escrever), para o funcionamento da escrita (como se escreve, o que se pode ler, simbologia utilizada) e para a sua utilização (função social da linguagem escrita).

Sendo verdade que todas as actividades escolares incluem momentos de linguagem oral e escrita, é importante que o Educador experimente e introduza actividades de enorme interesse para a aprendizagem das crianças.

Existem inúmeras actividades que permitem familiarizar a criança com a linguagem escrita. São elas a diferenciação entre letras, desenhos e números. Ao mostrar livros, folhetos, revistas, o Educador deve, em conjunto com o grupo, identificar as diferenças de cada um. Após realizar uma actividade a criança deverá escrever o seu nome na folha onde realizou o trabalho. O nome da criança deve estar escrito em letras de imprensa e de modo visível para que a criança consiga transcrever.

O ensino da leitura pode ser para muitos Educadores uma tarefa difícil de se concretizar, mas não impossível. Ensinar uma criança a ler, requer diversas estratégias por parte do Educador, de modo a incentivar e a encorajar a criança. A dúvida de ensinar primeiro a ler ou a escrever surge para muitos Educadores, contudo estes devem observar e avaliar as capacidades cognitivas de cada criança.

A pedagoga Maria Montessori (cit. em Morais, 1997) defendia que primeiro a criança devia ler e escrever depois. Estas duas capacidades não necessitam de ter uma ordem, mas a escrita deve ser prioritária. Para a maioria das crianças que consegue ler mesmo antes de entrar na escola, a escrita foi a opção mais indicada. Nestes casos, a criança já desenvolve uma ortografia espontânea. Ela escreve de maneira fonética, sem transcrever todos os fonemas duma palavra.

Segundo Chomsky (1981), as crianças revelam conhecer algumas consoantes e vogais e, a partir daí, podem começar a construir palavras. "As palavras formadas pelas crianças reflectem a sua própria organização e capacidade

linguística" (p. 148). Para este mesmo autor, a formação de palavras de acordo com os sons é o primeiro passo em direcção à leitura.

O papel dos Educadores e também dos pais deve ser, então, o de estimular a escrita assim que a criança mostre vontade em querer aprender. É importante transmitir à criança ideias válidas e com significância.

Para Chomsky (1981) o papel do adulto nesta fase de aprendizagem é importante porque a criança está a passar por um processo que não tem retorno. Isto acontece porque a criança irá descobrir e interligar todas as palavras que encontra no dia a dia. A partir deste momento a criança "tenta ler tudo e manifesta bons conhecimentos na forma de traduzir a pronúncia em escrita." (p. 152)

De acordo com o que foi anteriormente referido, o jardim-de-infância deverá desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e gosto pelos livros e pela leitura.

Segundo Lopes *et al.* (2004, p. 85), " os Educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha um papel relevante".

O ambiente e todo o espaço pedagógico determinam fortemente a conexão que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as actividades de leitura e escrita.

Recorde-se que para Lopes *et al.* (2004, p. 85), " a língua assume um duplo papel na actividade pedagógica: se por um lado ela é instrumental para organizar a acção e actividade entre os diversos indivíduos, ela possui também

um conjunto de características que a tornam objecto de trabalho, de exploração e aprendizagem”.

De seguida, iremos apresentar dois quadros em que podemos verificar o tipo de actividades e estratégias de modo a estimularmos e a promovermos a leitura e a escrita na sala de aula.

No Quadro 2, organizado com base em informação adiantada por Lopes *et al.*, são apresentadas estratégias para promover a leitura e a escrita na criança dos três aos quatro anos de idade.

**Quadro 2.** Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos segundo Lopes *et al.* (2004, p. 85).

<b>1. Consciência e exploração (dos três aos quatro anos)</b>	<p>A criança explora o ambiente e inicia a construção das bases de um processo de leitura e escrita.</p>
	<p><b>Actividades que a criança deverá experimentar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros.</li> <li>b. Experimentar actividades que destaquem a função da escrita como suporte de mensagem.</li> <li>c. Envolver-se em tarefas de leitura e escrita.</li> <li>d. Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente.</li> <li>e. Participar em jogos de linguagem: lenga-lengas, rimas, etc.</li> <li>f. Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras)</li> <li>g. Usar letras que conhece para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).</li> </ul>
	<p><b>O que os Educadores podem fazer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direccionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.).</li> <li>b. Falar sobre letras e sobre o seu valor sonoro.</li> <li>c. Organizar um ambiente literário rico.</li> <li>d. Rer histórias favoritas do grupo.</li> <li>e. Envolver as crianças em jogos de linguagem.</li> <li>f. Promover actividades de jogo que envolvam tarefas de literacia.</li> <li>g. Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos.</li> <li>h. Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas.</li> <li>i. Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam.</li> <li>j. Utilizar a biblioteca ou ludoteca local.</li> <li>k. Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando lápis e canetas sobre papel.</li> </ul>

Lopes *et al.* (2004) referem que o trabalho a realizar com as crianças possui características relevantes. As competências linguísticas devem ser exploradas ao longo das diversas actividades de forma integrada; as rotinas estabelecidas

devem compreender tempo de exploração linguística (registos, hora do conto, marcação de presenças, identificação de produções, etc.); as produções individuais devem ser encorajadas e, por último, as actividades propostas devem ter em conta os desempenhos individuais.

No Quadro 3, seguindo ainda as orientações dadas por Lopes *et al.* (2004, p. 87), serão descritas aprendizagens e estratégias que contribuem para a promoção da leitura e da escrita na criança com cinco anos de idade.

**Quadro 3.** Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos segundo Lopes *et al.* (2004, p. 87).

<b>2. Experimentar tarefas de leitura e escrita (aos cinco anos)</b>	<p>A criança desenvolve um conjunto de conceitos básicos e inicia o seu envolvimento e experiência em tarefas de leitura e escrita.</p>
	<p><b>Actividades que a criança deverá experimentar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Envolver as crianças em conversas sobre actividades de leitura e escrita.</li> <li>b. Encorajar actividades de leitura e escrita na sala de actividades.</li> <li>c. Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som-grafia em contextos significativos.</li> <li>d. Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente).</li> <li>e. Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humanas, etc.).</li> <li>f. Assegurar tempos para a escrita nas actividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho).</li> <li>g. Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato).</li> <li>h. Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária).</li> <li>i. Permitir o envolvimento da criança em actividades que impliquem leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.).</li> <li>j. Realizar jogos e actividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como "o rei manda", ou realização de recados).</li> </ul>

Como podemos observar nos Quadros 2 e 3, os Educadores devem utilizar diversas estratégias no jardim-de-infância de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e a escrita nas crianças. Para este efeito, recorrem à utilização de jogos de computador como uma forma da criança entrar em contacto com as letras e, a partir daí, construir e brincar com elas até formar uma palavra. As actividades de culinária também podem ajudar a criança a reconhecer determinadas palavras, que estão presentes em muitas receitas,

como, por exemplo: ovos, manteiga, farinha, etc. Para além destas estratégias, existem muitas mais como: colocar etiquetas com o nome da criança, contar histórias e mostrar às crianças as palavras da história, brincar com a linguagem, coleccionar embalagens de supermercado e recortar a palavra para depois transcrever.

Todas estas estratégias ajudam a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. É relevante que, numa primeira fase, a criança tenha o acompanhamento de um adulto, como defende Vygotsky na sua tese de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

## **Capítulo 3**

### **Espaços, Materiais e Modelos Curriculares Utilizados na Abordagem da Leitura e da Escrita**

---

#### **3.1- A organização dos espaços no ensino pré-escolar**

O espaço e a sua organização devem transmitir valores e os fundamentos pedagógicos do Educador, no que diz respeito à sua concepção de intervenção baseada na realidade local (Rizzo, 2005).

A criança necessita de espaço para se movimentar, construir, experimentar, expressar-se, brincar, jogar, aprender e, sobretudo, desenvolver projectos importantes ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens.

A sala de actividades deve criar um ambiente de vida que responda de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento. Deve ser um lugar agradável, confortável e adaptado ao grupo de crianças que frequenta o jardim-de-infância.

Para Craidy e Kaercher (2001) é importante que o Educador observe o que as crianças fazem com mais frequência, como se desenvolvem as brincadeiras, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais a atenção. Este é para os autores anteriormente referidos “um conhecimento fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado” (p.66).

A forma de organizar o espaço, os materiais e as actividades deve possibilitar o envolvimento das crianças na sua construção, poderá ocorrer de diferentes modos, se tivermos em conta a idade e o grau de desenvolvimento de aprendizagem do grupo de crianças.

Como nos recordam Craidy e Kaercher (2001, p. 73) “ ao pensarmos no espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

É importante ensinar e educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interacções com diversos elementos.

Craidy e Kaercher (2001) referem que a utilização e exploração dos materiais, espaços e equipamentos podemos desenvolver nas crianças as seguintes competências essenciais à sua aprendizagem:

- Promover a identidade pessoal das crianças, personalizando os espaços e os objectos. A identidade pessoal permite que as crianças consigam compreender que são indivíduos inseridos numa comunidade, ou seja, num espaço onde eles possam tomar as suas próprias decisões e procurar as suas soluções.

- Promover a construção de diferentes aprendizagens, através de jogos, e livros e experiências dentro e fora da sala de aula, com ou sem a ajuda do Educador.

Actualmente, as salas de jardim-de-infância são divididas em áreas definidas, contribuindo para uma aprendizagem activa das crianças. O número de áreas varia consoante as necessidades e interesses do grupo.

Não existe de momento nenhuma orientação curricular do pré-escolar que exija um número determinado de áreas como também nem a indicação de nomes específicos para as áreas da sala do jardim-de-infância. Segundo o modelo curricular High-Scope as áreas mais indicadas são: a área de blocos (estes podem ser lógicos ou de encaixe); área da casa (bonecas e onde tem a área da

cozinha); área de expressão plástica, área de computador; área de leitura e escrita; área de brinquedos (para brinquedos pequenos) e a área da mesa dos feijões (também usada para experiências com areia e água).

Podemos considerar estas áreas acima descritas as mais utilizadas pelos Educadores, mas para além destas existem outras, como, por exemplo: a área da garagem, a área da carpintaria, a área da pintura, recorte/colagem; a área dos fantoches; a área do diálogo, a área do acolhimento, entre outras.

Conforme recordam Brickman e Taylor (1991, p. 154) “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas”.

No entanto, Zabalza (1998, p. 242) refere que “organizar os espaços da sala de aula é um processo complexo que exige a activação de conhecimentos e habilidades de diversos tipos”.

Este mesmo autor defende que para uma organização adequada, é necessário que haja um bom ambiente de aprendizagem, é fundamental que tanto o Educador como o Professor exerçam um papel activo em todo o processo que envolve a organização e que implica a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por áreas, oficinas, unidades didácticas, projectos de trabalho, etc.). Todos estes aspectos irão incidir directamente na tomada de decisões para o planeamento e para a posterior organização do espaço e respectivos materiais.

Relativamente à abordagem da leitura e da escrita, os Educadores acreditam que podemos abordar, explorar e desenvolver estes processos em qualquer área existente na sala. Contudo, existem áreas específicas da leitura e da escrita, como é o caso da área do diálogo, área do acolhimento, área da biblioteca, a

área do computador, área da escrita, área dos fantoches e da dramatização, entre outras, ficando ao critério de cada Educador.

De uma maneira ou outra, o que importa reter é que a organização de um ambiente especialmente voltado à estimulação da leitura/escrita numa sala de aula é realmente um factor essencial à promoção da alfabetização.

A descoberta da leitura a par do uso da escrita é uma das consequências evidentes numa sala de aula, onde todos os meios servem de auxílio e estímulo. O Educador é o sujeito que facilita o processo de ensino/aprendizagem da leitura porque organiza a sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura e escrita. Essas experiências devem proporcionar um nível tal de convivência, que as mesmas passem a fazer parte das necessidades das crianças.

A organização de espaços de estimulação à leitura/escrita podem originar actividades e garantir a presença de materiais que propiciem experiências específicas de pré-leitura e escrita e também de expressão oral.

Como foi anteriormente referido, existem áreas que podem estar directa ou indirectamente ligadas ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. No entanto, há que definir o que o Educador pretende com determinada área e de que modo integra a leitura e a escrita em cada uma delas.

Na área do acolhimento, por exemplo, em que todas as crianças se encontram sentadas em roda, ou não, dependendo da organização de cada Educador, pretende-se promover a integração do grupo e o seu envolvimento nas planificações diárias. É durante este momento que as crianças desenvolvem o seu diálogo, elas comentam os acontecimentos mais importantes e marcantes do seu dia-a-dia e da sua família. Também apresentam brinquedos ou objectos

curiosos, decidem como vão ou não fazer determinadas actividades, combinam entre si as regras da sala, contam e exploram histórias através do suporte de imagens entre outras situações que surgem no momento e que, por vezes, podem originar projectos.

Durante este momento o Educador deve assumir um papel de líder, orientador, ou seja, deve dar a oportunidade para que todas as crianças possam dar a sua opinião, mas nunca deve forçar nem exigir que falem, contra a sua vontade.

Também importa que o Educador tome nota e escreva em frente às crianças, todas as sugestões de actividades propostas pelo grupo.

Em relação à área da leitura ou da biblioteca, e segundo Rizzo (2005, p. 76), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à vontade”.

Contudo, é necessário que o Educador tenha em conta diversos factores em relação a esta área, nomeadamente: colocar os livros num local de fácil acesso; seleccionar os livros consoante a faixa etária das crianças; diversificar sempre que puder os livros e fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca.

Para além dos livros expostos, o Educador deve ilustrar este espaço com histórias elaboradas pelas crianças. Deve proporcionar às crianças momentos de leitura e exploração de histórias, sendo elas próprias os leitores. Todos estes momentos são favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como ao contacto directo com o mundo das letras e da leitura.

As histórias, além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam do Educador, por imitação e memorização, durante as suas narrativas.

“ A leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”. (Marques, 1990, p. 34).

A área dos jogos estimula e organiza o pensamento e a linguagem. Para Rizzo (2005) os jogos são excelentes estímulos à construção de esquemas de raciocínio lógico e constituem parte integrante do currículo de actividades de alfabetização. Este espaço deve estar organizado de modo a oferecer às crianças diversos tipos de jogos e, para além dos jogos de construção, encaixe e de memória, dever-se-á também oferecer jogos relacionados com a leitura/escrita.

Rizzo (2005) afirma que, no processo de alfabetização, existem duas fases, nas quais os jogos desempenham um papel fulcral. Na fase da pré-leitura, o objectivo do jogo é o de produzir a sensação de ler, para além de auxiliar na memorização das palavras do vocabulário básico. Na fase da leitura, os jogos permitem a análise, síntese e leitura de palavras, baseadas na discriminação de sons e sua associação a determinados grafemas.

Na área da dramatização as crianças podem dramatizar e explorar as histórias e as personagens das mesmas. Também têm a oportunidade de criar com o auxílio do Educador um guião de uma peça de teatro, para apresentar ao grupo ou à escola. Este é um espaço livre, onde a criança pode realizar diversas actividades alusivas à dramatização.

Em relação à área do computador, esta permite que as crianças possam fazer registos de diversas actividades, como, por exemplo, elaborar uma história, jogar jogos relacionados com a leitura/escrita e reconhecer e identificar as letras no teclado.

Para além das áreas referidas existem também materiais e equipamentos utilizados na abordagem da leitura e escrita, como os livros infanto-juvenis e banda desenhada que podem ser utilizadas tanto pelo Educador como pelas crianças. A criança pode não saber o que está escrito nos livros, mas com o auxílio das imagens narra as histórias.

As revistas e os jornais são materiais que podem ser úteis, pois são utilizados no recorte e identificação de letras. Os diferentes tipos de lápis e canetas podem servir para a criança rabiscar, experimentar e tentar reproduzir letras. Este tipo de material está presente no dia-a-dia da criança.

O uso de materiais diversificados, que atendam aos interesses, das gerações mais novas, proporcionam um ambiente propício, favorecendo a aprendizagem pela acção. Para Hohmann *et al.* (1995, p.7) “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades para tomarem decisões”.

Para além destes materiais o Educador pode elaborar cartões com letras, palavras e associações de imagens a palavras. Também é muito comum haver um espaço na sala de aula, onde são colocados e afixados, todos os trabalhos, registos e diários realizados pelas crianças.

O jornal de parede é um recurso utilizado para publicar todos os trabalhos realizados pelas crianças e outros textos, nomeadamente a canção da semana, a história, o desenho, a receita, a lengalenga, etc. Todos os trabalhos são ilustrados pelas crianças. Esta ilustração pode ser feita através de desenhos ou pela escrita.

Relativamente aos equipamentos estes podem ser muito diversificados e podem ser utilizados como instrumentos de apoio para o Educador. Do conjunto de equipamentos, a sala deve integrar a televisão e o DVD; o rádio com leitor de

CD; o projector de vídeo; o retroprojector; o projector de slides; o computador; o computador com ligação à Internet; a máquina de escrever; o limógrafo; a máquina fotográfica e o gravador áudio. Todos estes equipamentos descritos podem auxiliar a criança e o Educador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo deste ponto referimos a importância dos materiais, espaços e equipamentos utilizados no jardim-de-infância pelo Educador e pelas crianças e que são necessários e fundamentais à estimulação de competências linguísticas, numa perspectiva construtivista.

De seguida, analisaremos a organização dos espaços e materiais, segundo os modelos curriculares relevantes, na perspectiva a abordagem à leitura e à escrita.

### **3.2. O Modelo High-Scope e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita**

Sendo o modelo curricular High-Scope um modelo de orientação construtivista, visando a manipulação e exploração de novas experiências, situações e acontecimentos, o espaço é segundo este modelo, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do Educador um investimento na organização da sala, dos materiais e equipamentos.

Segundo Formosinho (1996) "A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção do Educador ao nível do currículo High-Scope. Assim permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela manipula), e permite-se ao Educador uma

consonância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas. De facto, para Piaget, a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equilibração são factores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento” (p. 69).

O conceito de aprendizagem activa do modelo High-Scope apoia-se em quatro pilares: a acção directa sobre os objectos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Deste modo, a criação do espaço de aprendizagem (sala de actividades) é a primeira etapa de implementação do currículo High-Scope.

Uma outra característica de abordagem do High-Scope é a avaliação diária das crianças feita pelos Educadores e baseada na observação e interacção com as crianças e nos registos diários das crianças acerca das suas actividades.

Para este modelo a organização de um espaço requer materiais de aprendizagem, sem estes não é possível criar oportunidades e desafios à criança. Assim, é fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, diversos, organizados e guardados de forma visível e acessível. Os espaços devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança os possa usar de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles.

Formosinho (1996) faz referência a um espaço nítido em que a condição fundamental para a criança não se perder, e assim poder ser independente do adulto; é oferecer-lhe materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente.

Segundo Formosinho *et al.* (1996), a proposta de organização do espaço e dos materiais da sala do currículo High-Scope deve respeitar as seguintes orientações (cf. Quadro 4).

**Quadro. 4** Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope

<b>Espaço</b>	- Deve ser amplo para se incluir os materiais e equipamentos necessários.
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala deverá ser dividida em diferentes áreas indefinidas deixando espaço central para movimentação entre áreas.</li> <li>- No início do ano devem-se definir quatro ou cinco áreas: a área da casa, área dos livros e/ou jogos calmos, área dos blocos e construção e a área da plástica. Mais tarde outras áreas surgirão como a música, areia e água, animais e computadores.</li> <li>- O Educador deve atribuir nomes às áreas que sejam perceptíveis pela criança e que reflectam o que nelas existe;</li> <li>- Ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança.</li> <li>- As áreas deverão ser aumentadas ou modificadas para fornecer novas experiências às crianças quando estas alcançarem novos níveis de desenvolvimento.</li> <li>- Distanciar as áreas mais calmas das mais ruidosas.</li> <li>- Localizar as áreas da biblioteca/leitura e da plástica, próximo de locais com luminosidade.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter materiais de tamanho real (jogo simbólico).</li> <li>- Os materiais deverão reflectir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças.</li> <li>- Ordenar materiais, por cor, tamanho, etc.</li> <li>- Usar materiais de desperdício.</li> <li>- Cada criança deve ter um símbolo para os seus materiais e trabalhos.</li> </ul>

Desde muito cedo deve-se implicar a criança na organização do espaço da sala e materiais, para fomentar o espírito de trabalho em equipa, ajudá-las a fazer opções ou a tomar decisões e estimulá-las a conversarem e auxiliarem-se uma às outras.

Para Hohman (1995) preparar o espaço e os materiais e criar um ambiente de aprendizagem interactiva para criança é garantir igualdade de oportunidades. Responder aos interesses e necessidades educacionais da criança, criar situações de socialização, proporcionar oportunidades de escolha de liderança e de expressão individual constitui o essencial do modelo curricular High-Scope.

Segundo Formosinho *et al.* (1996), o modelo High-Scope apoia o Educador na sua primeira forma de fazer currículo, criando o espaço de aprendizagem, um

espaço convidativo e dividido em áreas de interesse, áreas com visibilidade e de fácil movimentação entre elas, áreas com variedade de materiais, diversidade de jogos, materiais que reflectam o nível de desenvolvimento, interesse e cultura das crianças; materiais que permitam à criança manipular, explorar, descobrir, classificar e usar.

Concluindo, a organização do espaço da sala que aposta em materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação e promove o desenvolvimento sócio-moral, a partir da base experimental da criança, onde as interacções sociais se desenrolam no mundo físico dos objectos.

Santos (1983, p.126) afirma que é necessário “que os pais e Educadores profissionais percebam que o saber observar, falar e actuar pelo jogo e pelo trabalho precede e é portanto mais importante que o ler e escrever. Sem saber ver e descrever, não se pode aprender a ler”.

Como temos vindo a referir, o Modelo High-Scope tem como base o planejar/fazer/rever, o que pressupõe uma interacção directa entre pais/Educadores e Educadores/pais. Este modelo baseia-se na construção do conhecimento através da acção no mundo. Este modelo, criado inicialmente para dar suporte a crianças de famílias pobres que obtinham resultados inferiores em testes de inteligência e rendimento escolar, actualmente é utilizado na Educação infantil como um modelo pedagógico e de orientação.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, os seguidores deste modelo acreditam que o educador deve, especialmente, promover interacções com a criança, permitindo-lhe expressar pensamentos, sustentada por uma relação de confiança entre eles.

É estabelecida uma rotina diária na qual a criança tem oportunidade de expressar, as suas vontades e colocá-las em prática com o uso de materiais disponíveis e, por fim, reflectir sobre as suas próprias acções, utilizando a linguagem oral, desenhos ou outra forma de expressão.

Mediante o princípio base deste modelo – a aprendizagem pela acção – acredita-se que a criança aprende através da acção sobre os objectos, pessoas e ideias, o que favorece o seu desenvolvimento cognitivo e geral.

Hohmann *et al.* (1995) defende que “nas salas de aula e nos centros onde se põe em prática a abordagem High-Scope, as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacção em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção, por criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam sobre as suas experiências que descrevem com as suas próprias palavras” (p. 22).

Desta forma e dentro desta abordagem, o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita é abordado através do uso dos mais diversos materiais e através da interacção que é proporcionada à criança. Contudo, este modelo debruça-se mais na aquisição e no desenvolvimento da linguagem por parte da criança, do que propriamente pela escrita e pela leitura. Para Santos (2007, p. 81) o modelo High-Scope contemplou a linguagem oral como principal forma de comunicação possível para as crianças em idade pré-escolar, dando menor destaque à linguagem escrita”.

Ao expressar as suas intenções, ao utilizar livros, ao explorar histórias, ao reproduzir a escrita, ao decifrar letras e palavras, ao associar as palavras a objectos que surgem no dia-a-dia e ao explorar diversos materiais, tudo isto faz

com que as experiências das crianças promovam um aumento do seu vocabulário e, por sua vez, desenvolvam a sua linguagem. A necessidade de expressar, as suas intenções, na promoção de actividades diárias, estimula o prazer da linguagem, na medida em que a criança é ouvida e, com isto, consegue agir de maneira satisfatória ao executar as suas ideias.

Falar, ouvir, ler histórias, escrever de qualquer forma, tudo isto é estimulante ao desenvolvimento da linguagem.

### **3.3. O Movimento da Escola Moderna (MEM) e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.**

O Movimento da escola Moderna faz parte de um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática de gestão das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da acção dos Educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e o desenvolvimento sócio-moral das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida e da sala do jardim-de-infância.

O espaço educativo está organizado por áreas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem tarefas previamente escolhidas e por uma área e polivalente de trabalho colectivo.

Segundo Niza (1996, p. 146) " o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para trabalho colectivo. (...)

As áreas básicas desenvolvem-se num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construção; num outro de actividades

plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

No Quadro 5 apresentamos a organização do espaço e dos recursos materiais do Movimento da Escola Moderna.

**Quadro. 5** Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna

<b>Espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ser agradável e estimulante.</li> <li>- Bem organizado.</li> <li>- Deve atender aos interesses das crianças.</li> <li>- Deve facilitar a interacção da criança com os materiais.</li> </ul>
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe uma área central polivalente (constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que serve para encontros colectivos de grande grupo: acolhimento, reuniões de conselho, comunicações e outros encontros).</li> <li>- A área da biblioteca dispõe de um grande tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos, livros, revistas e trabalhos produzidos pelas crianças, existentes nesta área.</li> <li>- Na oficina da escrita podemos encontrar uma máquina de escrever ou o computador com impressora, o limógrafo ou outro qualquer dispositivo de reprodução de textos e de ilustração. Neste espaço expõem-se os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pelo Educador e as tentativas de pré-escrita e escrita realizadas nesse e noutro espaço.</li> <li>- No atelier de actividades plásticas e artísticas está incluído a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria.</li> <li>- O laboratório de ciências proporciona actividades relacionadas com a matemática e com as ciências, permitindo a criança realizar experiências nestes âmbitos.</li> <li>- A área dos brinquedos inclui a dramatização e actividades de “faz de conta”.</li> <li>- No espaço da cozinha as crianças têm a oportunidade de entrar em contacto com livros de receitas e utensílios básicos para confecção rudimentar de alimentos. Também nesta área estão afixadas regras de higiene e algumas normas sociais de estar à mesa, realizadas pelas crianças.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os materiais são autênticos.</li> <li>- Os materiais aproximam-se dos objectos reais utilizados no dia-a-dia.</li> <li>- Os materiais devem atender aos interesses e interacção das crianças.</li> </ul>

Para Niza (1996) as salas de actividades estão organizadas de forma a que as crianças todos os dias possam escolher o que querem fazer, as áreas em que se organiza a sala são determinantes para o tipo de actividades e materiais que oferece às crianças. O fundamental é que todos os materiais sejam autênticos, correspondam aos instrumentos que a humanidade utiliza a sério, fazendo com que estas áreas se aproximem o mais possível dos espaços sociais originais.

Procura-se evitar o estereótipo infantilizante das miniaturas ou dos instrumentos artificialmente construídos para o público infantil. “Evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Cada uma dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (ibidem, p. 148).

Segundo Niza (1995), a sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. Contudo, as crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação.

Segundo este modelo, existe um dia na semana (sexta-feira) em que o grande grupo se reúne e este é considerado o momento de regulação, em que existe uma leitura dos instrumentos utilizados ao longo da semana (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. Podemos considerar um dos momentos chave do desenvolvimento da linguagem e da leitura por parte da criança.

O Educador deve ser o promotor do desenvolvimento linguístico. Nesta qualidade deve ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo, uma vez que isso ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas. Com estas estratégias, tal como na aquisição da literacia, a criança experiencia a abordagem sociocêntrica na vida do grupo antes de a poder produzir ou até mesmo de a entender.

Em relação à aquisição da leitura e da escrita e sobretudo do desenvolvimento da linguagem, o modelo do Movimento da Escola Moderna procura proporcionar um ensino de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do acto de

ler e escrever. Quanto à linguagem escrita esta é portadora de significado para a criança qualificando o seu quotidiano. No entanto, a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino (motor) que é imposto do exterior (Niza, 1995).

A concepção de Vygotsky chama-nos a atenção para a importância dos diferentes códigos simbólicos como o gesto, a fala, o jogo simbólico e o desenho que constituem simbolismos de primeira ordem representando as ideias e a realidade. A escrita, antes de se tornar um simbolismo de primeira ordem, começa por ser o desenho da fala a que Vygotsky chamou simbolismo de segunda ordem. Os Educadores no Movimento da Escola Moderna ajudam a que a criança se aproprie deste código simbólico, tão importante para o avanço cultural da humanidade, quando funcionam como “escribas” que registam pensamentos e ideias das crianças.

Uma área de escrita com um computador, máquina de escrever, fotocopiadora, e outros materiais como dicionários, papel e canetas, convidam também a criança a escrever e a formular hipóteses acerca da linguagem escrita. O texto “livre”, que a criança dita ao Educador, pode ser o ponto de partida para muitas outras actividades, como, por exemplo, o drama, a música, o desenho, a pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do Movimento da Escola Moderna pois funcionam como representações e ampliam as formas de comunicação, ou seja, desenvolvem os diferentes tipos de linguagem da criança (gestual, corporal, oral).

Para Folque (1999) a escrita é utilizada como uma estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão. A partir do texto individual, as crianças envolvem-se na descoberta do código escrito,

reproduzindo-o no computador e imprimindo-o na impressora, começando assim a produzir textos sem ainda saber escrever.

Os simples nomes que se escrevem para identificar as produções das crianças (desenhos e pinturas) convidam também a criança a envolver-se na sua produção e posterior compreensão. Primeiro começam por usar os seus próprios rabiscos idiossincráticos até que descobrem que os seus nomes têm uma certa forma que deve ser respeitada. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta até que conseguem memorizá-la sem copiarem. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses, como, por exemplo, juntar palavras.

Partindo da perspectiva de Vygotsky “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite, escrever deve ser relevante para a vida” (2000, p. 156). Esta característica é fundamental na metodologia do Movimento da Escola Moderna.

Concluindo, podemos afirmar que o papel do Educador é o de proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

#### **3.4. O Modelo Curricular Reggio Emília e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.**

As escolas de Reggio Emília procuram integrar “ o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interacção máximos” (Edwards *et al.*, 1999, p. 73). Assim, nestas escolas, há um cuidado primordial de criar um ambiente amigável, onde crianças, famílias e professores se sintam bem e confortáveis. Nestas escolas, há

também uma preocupação especial com “ a aparência do ambiente, juntamente com os desenhos dos espaços, que favorece a interacção social, elementos essenciais da cultura (...)”.(ibidem, p. 150) A concretização destas preocupações depende, em grande parte, da cuidada organização do ambiente educativo, onde os espaços e os materiais têm um papel determinante.

Assim, a organização do espaço, segundo o modelo curricular Reggio Emilia, permite informar, documentar e antecipar a forma e organização da escola. Uma sala de refeições com uma cozinha que é um lugar muito importantes nestas escolas, pelas actividades que permitem às crianças. O hall de entrada conduz ao espaço central da escola, chamado “piazza”, que é o local privilegiado para os “encontros, jogos e outras actividades que complementam aquelas da sala” (ibidem, p. 73). Ao espaço central estão ligadas as salas de aula e outras salas. Cada sala é dividida em duas zonas e estes espaços são usados de muitas formas. Aqui as crianças brincam e trabalham em áreas “separadas por divisórias baixas que permitem à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço oferece” (ibidem, p. 108). Ainda segundo Edwards *et al.* (1999, p. 155) materiais e objectos são seleccionados e organizados “de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo com as crianças reagirão a eles”, de modo a manter o interesse e o exercício contínuo entre o pensamento e a acção da criança. Além das salas de aula, existe o atelier, o estúdio e o laboratório que possibilitam um leque diversificado de actividades. Há também uma sala para música e uma biblioteca de toda a escola com livros de histórias, documentação, enciclopédias e computadores, e um local de arquivo para guardar vários tipos

de materiais como "correio, notícias, documentação dos trabalhos e experiências das crianças" (ibidem. 1996, p. 107).

Neste modelo as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber colocar questões (aos pares, aos adultos, a pessoas especializadas em diferentes temas, em visitas, etc.); e saber representar.

A importância que Reggio Emilia atribui à criança, aos professores e aos pais leva a que as suas escolas sejam pensadas de modo a proporcionar a estes protagonistas um ambiente confortável, que garanta a atenção aos problemas educacionais e active a realização de pesquisas. É neste contexto que Edwards *et al.* (1999, p. 75) afirma que a escola Reggio Emilia procura incorporar meios para que "todos os envolvidos – crianças, professores e pais – [se] tornem mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efectivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados"

Para tal, a organização do ambiente é pensada e planificada e sobre ela há reflexões e reformulações sempre que é necessário porque se pretende que a escola propicie um bom acolhimento, uma atmosfera estimulante e a vontade de participação dos adultos. Isto acontece quando a escola consegue criar um ambiente que convida à troca de ideias, possui um estilo aberto e democrático e, deste modo, tende a ampliar horizontes. No Quadro 6 apresentamos a organização do espaço segundo o Modelo Curricular Reggio Emilia.

**Quadro. 6** Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Reggio Emilia.

<b>Espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O espaço é planeado por Educadores, artista plástico, pedagogos, pais e arquitecto.</li><li>- O espaço funciona como terceiro Educador.</li><li>- Reflecte ideias, valores e atitudes do património cultural.</li><li>- Facilita a exploração e a aprendizagem cooperativa.</li><li>- Proporciona às crianças oportunidades de escolha, incentivando-as a tomarem decisões e a resolver problemas.</li><li>- É um foco de interacção entre todas as pessoas ligadas à instituição.</li><li>- É um local seguro, agradável e acolhedor para as crianças poderem interagir.</li></ul>
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hall de entrada que contém todo o tipo de informação que informa e documenta o modo de organização da escola.</li><li>- Área das construções.</li><li>- Área dos disfarces destinada ao jogo simbólico.</li><li>- Área da biblioteca com livros de histórias, de documentação, enciclopédias, etc. Nesta área as crianças podem encontrar computadores e jogos lógico-matemáticos e de linguagem.</li><li>- Área onde as crianças podem ouvir músicas, canções e histórias contadas pelos adultos, etc..</li><li>- Área da motricidade, é a área das grandes construções, na qual é colocado um móvel com diversos materiais de jogo, de diferentes tamanhos, texturas e cores.</li></ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Em cada sala, existem materiais característicos do tipo de jogo ou brincadeira que nela se podem realizar.</li><li>- Os materiais são seleccionados pelos adultos e são escolhidos mediante o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida, indo ao encontro das necessidades, níveis de desenvolvimento e interesses das crianças.</li><li>- A selecção dos materiais requer por parte do Educador um estudo prévio das possíveis reacções das crianças.</li></ul>

Segundo Edwards et al. (1999), a metodologia do movimento curricular de Reggio Emilia surge como um lugar de partilha, em que se estabelecem vínculos e múltiplas relações entre adultos e crianças na complementação de tarefas.

Nesta perspectiva os materiais e os espaços são fonte de aprendizagem e inter-relações que dão prioridade à autonomia das crianças. Lino (1996) descreve que a proposta pedagógica de Reggio Emilia pretende encorajar as crianças a explorarem ambientes e a expressarem-se por meio das diferentes linguagens, sendo capazes de representar, a partir dessas linguagens, observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos que vão desde o jogo dramático ao desenho.

De acordo com este modelo, os espaços são descritos por meio de um cronograma de rotinas, calendários, cartazes com o nome do grupo e das

crianças e todos os objectos são identificados por etiquetas, as quais permitem que a criança entre em contacto com o mundo da leitura e da escrita. Através disto a criança poderá reconhecer, identificar e associar as palavras aos objectos e os objectos às palavras.

Para o modelo curricular Reggio Emilia, e segundo Bernardin (2003), proporcionar uma cultura de escrita na sala significa estabelecer uma relação entre dois contextos de escrita: o extra-escolar e o escolar, remetendo assim as crianças para práticas de linguagem escrita.

Este é um modelo que procura ensinar a criança através do contacto com a música, arte, dança, drama, pintura. Segundo Lino *et al.* (1996, p.101) " as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música" (Lino et al. 1996, p. 101)

Ao viver para a arte e ao aprender com a arte a criança é considerada uma artista que aprende com outros artistas. Contudo, a leitura e a escrita são processos menos valorizados, por este modelo curricular, mas em contrapartida a linguagem tem um papel relevante. Utilizar "diferentes formas de linguagem, quer ela seja verbal ou gráfica, para representar um mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo" (Forman, 1994, cit. em Lino, 1996, p. 102).

"Ao fazer parte integrante de um projecto, as crianças desempenham um papel importante e são encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guache ou tinta de água, modelam barro ou plasticina, fazem construções com

madeira, cartão, papel, etc. É durante estes momentos que a criança poderá imitar e reproduzir a escrita" (Edwards *et al.*; 1999. p. 45).

### **3.5. A Pedagogia de Projecto e a organização dos espaços e materiais na abordagem à leitura e à escrita.**

Falar em Pedagogia do Projecto é falar da diferença, é falar do respeito pela individualidade de cada criança, do seu ritmo próprio de desenvolvimento. É não reduzir o grupo a uma simples justaposição de crianças, mas atribuir a cada uma delas um valor próprio.

A Pedagogia de Projecto no jardim-de-infância tem características próprias. O grupo é por vezes constituído por crianças dos três aos seis. Há conquistas que cada criança tem que fazer, primeiramente individualmente, depois em pequenos grupos e, por fim, em grupo: conquista do espaço próprio, conquista de autonomia em relação aos materiais, às outras crianças, ao adulto, descoberta do sentimento de grupo.

O grupo é composto por uma comunidade infantil que se afirma pelas iniciativas que reflectem a sua personalidade própria e uma visão particular da realidade. Torna-se numa comunidade cultural infantil, pelos múltiplos laços que a criança estabelece com o mundo que a rodeia e pelos dados culturais que integra em cada novo projecto.

É neste espaço humano que, segundo Tinoco *et al.* (1987), os interesses se manifestam dando lugar a uma diversidade de "problemas" que não são mais que a expressão do valor atribuído ao que as rodeia.

É pelo confronto com esse mundo que se vão desencadear interrogações e verificações, e que a criança toma consciência de si e da situação.

Os problemas levantados, que não são mais que interesses expressos, são o ponto de partida para o encontro de elementos do grupo que vão manifestar o que gostariam que acontecesse.

A pedagogia de projecto parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de acção construído pelas crianças com o Educador, que coordena. Assenta num programa flexível e aberto, tendo como objectivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade de imaginação criadora, de autonomia e socialização da criança.

Este tipo de metodologia funciona como um suporte à dimensão social, na medida em que todo o seu processo engloba todos os sistemas ecológicos subjacentes à educação (micro, meso, exo, macro sistema).

De acordo com Portugal e segundo Bronfenbrenner (1992) os contextos em que está inserido e participa, o indivíduo realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais, factores determinantes no seu desenvolvimento, como determinantes acabam por ser igualmente as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. Os contextos assumem, deste modo, na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, uma importância capital. O ambiente sociológico é encarado como uma série de estruturas que se encaixam umas nas outras. Umas mais imediatas que ele vive e experiencia directamente, outras mais afastadas, mas também elas influenciadoras das condições do seu desenvolvimento. Este contexto mais imediato, integrador das experiências e vivências do sujeito, é denominado por Bronfenbrenner como *micro-sistema*, enquanto os contextos menos imediatos são o *exo-sistema*, o *macro-sistema* e o *meso-sistema*. O *exo-sistema* tem a ver com os ambientes que, não implicando a acção directa do sujeito, acabam por

afectá-la ou por ela serem afectados, enquanto o *macro-sistema* é constituído pelo conjunto de valores e padrões sócio-culturais que sustentam as actividades que ocorrem nos vários contextos de cultura, e o *meso-sistema* tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente. Assim, a escola será um meso-sistema no micro-sistema do aluno.

Este é um processo evolutivo e recíproco, ou seja, do mesmo modo em que o indivíduo é influenciado, também ele influencia todas as estruturas do sistema ecológico.

Para Portugal (1992, p. 37) “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico de interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”

De acordo com a metodologia da pedagogia de projecto, a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e isto pressupõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.

A pedagogia de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação “dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (Katz e Chard, 1989, p. 7).

Segundo estes autores, este tipo de metodologia “dirige-se à mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta. Permite, portanto, aprendizagens significativas” (Katz e Chard, 1989, p. 3).

No Quadro 7 podemos observar a organização dos espaços, das áreas e o tipo de materiais existentes no modelo curricular de pedagogia de projecto.

**Quadro 7-** Organização do Espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular de Pedagogia de Projecto.

<b>Espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço abrange todo o recinto escolar e extra-escolar.</li> <li>- O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e aprendizagem.</li> <li>- A organização do espaço contempla a possibilidade de trabalho em pequenos grupos, no grande grupo ou mesmo individualmente.</li> <li>- O Educador tem um espaço reservado com uma mesa, uma estante, uma cadeira confortável.</li> <li>- Tem um espaço para a criança expor os seus trabalhos.</li> </ul>
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área da expressão plástica.</li> <li>- Área do jogo simbólico (casa, hospital, o café, mercearia, etc.).</li> <li>- Área da leitura e da escrita.</li> <li>- Área reservada a livros.</li> <li>- Área reservada à experimentação.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os materiais da área de expressão plástica são variados e de boa qualidade, existindo reciclados e também não reciclados.</li> <li>- A área da leitura e da escrita tem materiais de documentação (jornais, revistas, listas telefónicas, etc.)</li> <li>- Na área reservada à leitura, podemos encontrar livros de história, enciclopédias, colecções de livros de arte, atlas, etc.</li> <li>- O material é exposto em prateleiras acessíveis, segundo uma determinada ordem que favorece o trabalho autónomo e a iniciativa da criança.</li> <li>- As paredes proporcionam a ampla organização de painéis de exposição que descrevem o desenvolvimento dos diferentes projectos coexistentes na sala.</li> <li>- Existem mapas enrolados num cesto.</li> <li>- As plantas, animais, conchas, rochas, etc., fazem também parte da sala.</li> <li>- As lupas, lanternas, gravador, portátil, máquina fotográfica, microscópio, martelos, alicates, chaves de parafuso, etc., são também imprescindíveis à medida que os projectos forem surgindo.</li> </ul>

O espaço, em pedagogia de projecto abrange toda a área interior e exterior da sala de aula e sobretudo o espaço extra-escolar (bairro, aldeia, cidade, etc.).

Segundo o Ministério da Educação (1998, p. 147) " a sala de actividades transforma-se num local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

O espaço é um local privilegiado porque proporciona trocas entre os diferentes elementos do grupo, bem como a interacção social, a exploração de situações e de novas aprendizagens.

Fazem parte deste espaço diversas áreas, que se complementam, dando resposta às necessidades das crianças e do grupo em geral, ao nível do jogo

simbólico, da representação e de exploração de uma multiplicidade de linguagens (M.E., 1998).

A pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz de investigar e pesquisar, motivado para solucionar, explorar e descobrir a solução para os problemas.

Todas as ideias, sugestões, experiências e resultados são registados através de desenhos, esquemas ou até mesmo através da escrita, com o apoio do Educador. Este pode ajudar as crianças através da construção de uma “teia” ou “rede” de ideias sobre o que as crianças sabem e pretendem descobrir (Katz e Chard, 1997).

A pedagogia de projecto passa por diversas fases em que a linguagem, a escrita e a leitura têm um papel fundamental. É, sobretudo, na fase da definição do problema, que o Educador está receptivo a qualquer sugestão por parte da criança. Durante este momento existe um diálogo profícuo que contribuirá para o desenvolvimento da linguagem por parte da criança.

Outras situações de comunicação irão verificar-se no decorrer da realização das tarefas. Por exemplo, na fase da planificação, organizam-se as ideias, dividem-se as tarefas através de registos escritos.

Durante a fase da execução, preparam-se previamente entrevistas, pesquisas documentais em enciclopédias, livros, atlas, revistas, etc. Ao longo do processo de pesquisa, as crianças procuram registar, tomar notas através de desenhos ou esquemas. Todas as informações fornecidas e observadas pelas crianças e pelo grupo são registadas, seleccionadas e posteriormente organiza-se um dossier, que poderá conter gráficos, fotografias, notas, mapas, grelhas, “teias” e tudo o quanto a criança ache pertinente.

Segundo o Ministério da Educação, no documento intitulado *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (1998), é ao longo desta fase que “as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêem, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem ao Educador, aos pais, etc;) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas” (p. 143)”.

A área da leitura e da escrita, com a diversidade de materiais e actividades que a caracteriza, deverá fomentar o interesse que a criança tem em querer explorar em livros, enciclopédias, colecções de livros, etc. Em relação à escrita, a criança poderá ter acesso aos registos, observações, notas, grelhas e gráficos reproduzidos e elaborados pelo grupo.

Como podemos constatar, neste modelo curricular existe uma forte ligação entre a criança e a aquisição e aprofundamento das suas competências linguísticas através da leitura e da escrita.



***PARTE 2***

---

**ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 4

### Metodologia de Investigação

---

#### 4.1. Delimitação do problema, objectivos e questões de investigação

Como refere Kerlinger (1980, p. 335) a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, ou seja, permite articular problemas, objectivos, métodos de observação, recolha, análise e interpretação de dados de formas diversificadas.

Na investigação em apreço, o problema a estudar está intimamente relacionado com a evidência de que a educação pré-escolar desempenha um papel primordial na aprendizagem da escrita e da leitura, amenizando diferenças substanciais que as crianças provenientes de contextos sociais desfavorecidos trazem ao chegar à escola, comparativamente aos seus pares que, no lar, junto das famílias, são expostos a actividades de leitura, escrita e/ou a outros fenómenos de índole cultural (UNESCO, 2007).

Para além disto, está confirmado que as crianças em idade pré-escolar estão cognitivamente preparadas para iniciar aprendizagens formais de leitura e de escrita, o que contraria substancialmente o trabalho que, no século passado, foi desenvolvido nas escolas portuguesas. Durante muitos anos, acreditou-se que só no primeiro ano de instrução formal (a antiga primeira classe, frequentada a partir dos 7 anos) se deveria introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita (Sequeira, 1989). Hoje sabe-se que muitas crianças chegam ao 1º Ciclo com vastos conhecimentos de leitura e de escrita, com um nível de desenvolvimento linguístico, curiosidade e interesse que lhes permite avançar nestes domínios (Israel, 2008).

Ora assim sendo, surgiu a necessidade de conhecer, por um lado, o trabalho desenvolvido pelos Educadores Cooperantes, junto dos Estagiários de educação de infância, relativamente à abordagem da leitura e escrita no jardim-de-infância e, por outro, as actividades promovidas pelos Estagiários nos referidos domínios. Em busca de respostas para o problema em questão, tentámos compreender de um modo geral o processo educativo, a prática pedagógica, e sobretudo a metodologia e o desempenho dos Educadores e Estagiários na promoção da leitura e da escrita na sala de aula do jardim-de-infância.

Considerando o contexto em investigação, este estudo tem como principais objectivos: 1) Conhecer o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários relativamente às habilitações académicas e à formação recebida sobre leitura e escrita, 2) Conhecer as concepções do Educador Cooperante e do Estagiário sobre a abordagem da leitura/escrita no pré-escolar; 3) Caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita; 4) Conhecer as actividades de leitura e escrita que os Estagiários promovem na sua prática pedagógica; e 5) Averiguar a organização dos espaços, materiais e equipamentos utilizados pelos Estagiários nas actividades de leitura e de escrita, relacionando estes aspectos com os Modelos Curriculares de Educação de Infância.

Com base nestes objectivos, pretendíamos responder a algumas questões de investigação, como: 1) Que formação receberam os Educadores Cooperantes e os Estagiários sobre a Leitura, Escrita e Modelos Curriculares? 2) Até que ponto os Educadores Cooperantes e Estagiários valorizam a aprendizagem da Leitura e da escrita no Pré-Escolar? 3) Qual o papel do Educador Cooperante como orientador de estágio e como promotor da leitura/escrita no pré-escolar? 4) Que

actividades promovem os Estagiários junto do grupo de crianças no âmbito da leitura e da escrita? 5) Como organizam os Estagiários os espaços, materiais e equipamentos na sala de aula?

#### **4.2. População-Alvo/Amostra**

Definimos como população-alvo três grupos distintos: 1) todos os Educadores Cooperantes, a colaborar com a Universidade dos Açores – Pólo de Angra do Heroísmo, Terceira, na orientação de estágios dos alunos da Licenciatura de Educação de Infância; 2) todos os Estagiários a frequentar o referido estágio no ano lectivo de 2007-08 na mesma cidade; 3) os Docentes da Universidade dos Açores, do Pólo de Angra do Heroísmo, a exercer funções de Orientadores de Estágio na licenciatura em apreço.

A nossa opção pela ilha Terceira deveu-se ao facto de esta licenciatura ser oferecida, à data, apenas naquela ilha, o que nos impossibilitou de investigar o mesmo fenómeno na ilha de S. Miguel, onde vivemos e trabalhamos.

Aplicados os instrumentos de trabalho elaborados para este estudo, a nossa amostra ficou assim constituída: 20 Educadores Cooperantes, pertencentes a jardins-de-infância da rede pública de Angra do Heroísmo e arredores, 19 Estagiários do curso de Educação de Infância dos 3º e 4º anos do Pólo de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores e apenas um Orientador de Estágio da Universidade dos Açores, uma vez que este era o único docente a exercer tais funções. Em resultado destas participações, a amostra deste estudo é composta por um total de 40 respondentes.

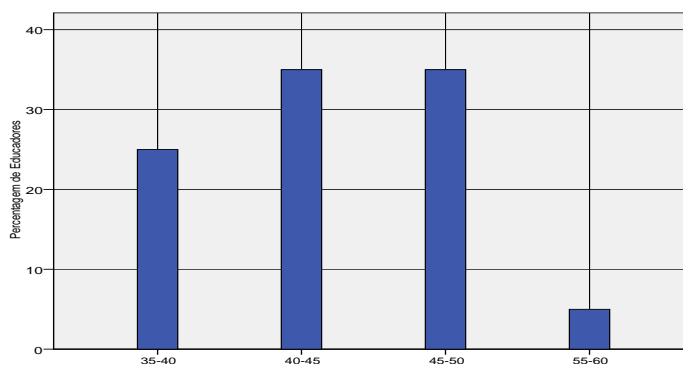
Refira-se que, de um total de 28 questionários enviados a Educadores Cooperantes, 20 foram devolvidos, e de um total de 25 questionários a

Estagiários de Educação de Infância 19 foram preenchidos. A percentagem de retorno foi, portanto, a seguinte: para os Educadores Cooperantes de 71,4% e para os Estagiários de 76%, número significativo uma vez que, na generalidade das investigações, a taxa de retorno é de aproximadamente de 50%.

Mais se acresce que, apesar do número de inquiridos não ser significativo para um estudo desta natureza, foram enviados questionários para todos os indivíduos a orientar ou a realizar estágio na ilha Terceira neste nível de ensino, esgotando, assim, a globalidade das possibilidades de estudo deste fenómeno nos Açores, porquanto o curso de Educação de Infância só era oferecido naquela ilha, como já referimos.

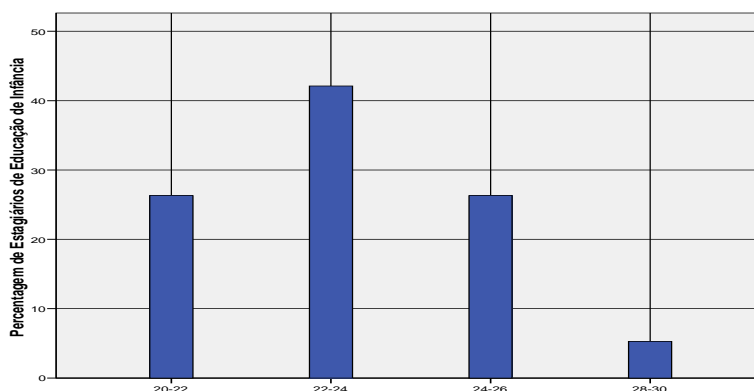
Em relação à distribuição por género, 100% dos Educadores Cooperantes, Estagiários de Educação de Infância e Orientadores de Estágio são do sexo feminino.

A idade média da amostra dos Educadores Cooperantes é de 44 anos com valores que variam entre os 35 e os 57 anos. Os grupos etários mais representados têm idades compreendidas entre os 40-45 e os 45-50 com 35%. Cada, correspondendo a 14 sujeitos, como se observa no Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Grupos etários dos Educadores Cooperantes

Relativamente aos Estagiários de Educação de Infância podemos verificar, no Gráfico 2, que as suas idades se situam maioritariamente entre os 22-24 anos, sendo a média de 22,8 anos de idade.



**Gráfico 2-** Grupos etários dos Estagiários

### **4.3. Instrumentos**

A fim de analisar, compreender e aprofundar a temática central deste trabalho de investigação, recorreu-se a vários instrumentos de trabalho: 1) um questionário para os Educadores Cooperantes; 2) um questionário para os estagiários; e 3) um guião da entrevista feita ao docente da Universidade dos Açores como complemento de informação aos instrumentos referidos anteriormente. Dados relevantes para o estudo foram igualmente obtidos através de outra fonte de informação: documentos fornecidos pelos Estagiários a nosso pedido. Com efeito, tivemos acesso a um conjunto de documentos utilizados pelos Estagiários nas suas práticas pedagógicas, como planificações, projectos, reflexões e avaliações de forma a validar a informação fornecida nos questionários e entrevistas.

#### 4.3.1. O Questionário

A abordagem do inquérito por questionário implica, por definição, o recurso a “um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 121). Na verdade, as questões são iguais para todos os indivíduos, adquirindo características muito peculiares: não há explicações adicionais, nem qualquer espécie de interferência por parte do investigador; as respostas são registadas por escrito e a sua análise é quantitativa.

Como se sabe, o questionário é utilizado, geralmente, “em casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189), ao qual não se pode chegar de outra forma. Como nos diz Sousa (2005), “aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização” (p. 204). Quer uma asserção quer outra não poderá ser levada às últimas consequências no nosso estudo, uma vez que a amostra é diminuta e pouco representativa não permitindo generalizações.

As características de um bom questionário têm sido explanadas por vários autores. A primeira impressão que temos é a de que “é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário (Hill & Hill, 2005, p. 83)”. Para tal, há vários princípios e directrizes equacionados por alguns autores os quais Fowler (2005, p. 78) designa por “regras gerais para conceber bons instrumentos [guiões] de pesquisa”, que não fazendo deles um modelo taxativo, poderão ser eficazes no inquérito por questionário.

Sendo assim, “a ordenação das perguntas, a preparação dos *itens* e a escolha do modo de responder são os principais pontos de reflexão na preparação de um

teste ou questionário” (Sousa, 2005, p. 207). Este deve ser construído “depois de ter escolhido os temas de investigação, de ter explicitado os seus objectivos e de ter redigido as perguntas que se vão realizar” (Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1989, p. 153).

Tivemos, também, outros cuidados com a organização interna do questionário de modo a evitar o desinteresse por parte do respondente, tentando que o questionário não fosse muito longo. De qualquer forma, o questionário deve conter as perguntas fundamentais à obtenção dos dados necessários a uma boa investigação. Sobre a configuração deste, faremos, mais à frente, a abordagem necessária à sua explicitação.

Deste modo, o questionário surge, nesta investigação, como um instrumento que, neste contexto, ajuda, em nossa opinião, a chegar à complementaridade de concepções, opiniões e referências, que nos permitem retirar conclusões e inferências, com algum grau de objectividade, reforçando a validade desta investigação.

No que respeita à configuração do questionário e tendo subjacente o seu objectivo, decidimos incluir, no início dos questionários, “um breve texto (informativo), que explicava os objectivos do mesmo, pedia a inestimável colaboração das pessoas (...) e, acima de tudo, garantia o rigoroso anonimato” (Santos, 2001, p.101).

Foram construídos dois Questionários: um que foi aplicado aos Educadores Cooperantes que supervisionam o estágio em educação de Infância na Ilha Terceira e o outro aos respectivos estagiários, alunos da Universidade dos Açores, Pólo de Angra do Heroísmo.

### **4.3.2. Inquérito por questionário a Educadores Cooperantes**

O questionário aos Educadores Cooperantes (Anexo 1) foi dividido em cinco partes, descritas e caracterizadas a seguir.

#### Grupo I – Perfil dos Educadores Cooperantes

A este grupo corresponde um conjunto de itens que comportam as seguintes dimensões: sexo; idade; tempo de serviço; formação inicial; frequência de disciplinas sobre conteúdos relacionados com a leitura/escrita no pré-escolar; designação das mesmas e ano de realização; orientações recebidas acerca dos modelos curriculares e, em caso afirmativo, indicação do modelo utilizado na prática.

#### Grupo II – Concepções do Educador Cooperante sobre a abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar

Esta parte do questionário corresponde às concepções dos inquiridos relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar, nomeadamente a opinião dos mesmos quanto ao momento em que as crianças devem iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as actividades que os educadores de infância devem promover nestes domínios junto das crianças, e as competências adquiridas pela criança pré-escolar exposta a aprendizagem da leitura e da escrita; quais as actividades que devem ser valorizadas pelos Educadores; quais as competências que a criança pré-escolar poderá desenvolver caso os Educadores promovam a leitura e a escrita.

#### Grupo III – O papel do Educador Cooperante em contexto superviso

Foi nossa preocupação caracterizar o papel dos Educadores Cooperantes como orientadores de estágio e como promotores da leitura e da escrita junto dos Estagiários. Neste sentido, questionámos os inquiridos quanto às suas práticas

supervisivas, bem como quanto às actividades desenvolvidas em torno dos referidos domínios da língua.

#### Grupo IV – Prática dos Estagiários no âmbito da literacia

As questões relacionadas com a prática dos Estagiários, ao nível das actividades de leitura e de escrita, promovidas nas aulas assistidas, prendem-se com as seguintes dimensões: praticas de planificação das actividades de leitura e de escrita; as atitudes mais imediatas dos Estagiários face às tentativas de leitura e escrita das crianças; as actividades de leitura que os Estagiários promovem; as actividades de escrita; visitas e frequência a bibliotecas com as crianças.

#### Grupo V – Organização de Espaços e Materiais

Nesta parte do questionário focalizámos a atenção do Educador Cooperante para as questões da organização do espaço e dos materiais utilizados pelos Estagiários. Neste seguimento, solicitámos que indicassem as áreas de actividades existentes na sala onde os Estagiários desenvolvem as actividades sujeitas a observação e o tipo de material que os Estagiários utilizam para explorar a leitura e escrita com as crianças. Também foi pedido neste grupo que identificassem o modo como os Estagiários organizam os espaços, os materiais e os equipamentos na sala e o modelo curricular utilizado nas práticas pedagógicas dos Estagiários.

### **4.3.3. Inquérito por questionário a Estagiários de Educação de Infância**

Relativamente ao questionário dirigido aos Estagiários de educação de Infância (Anexo 2) e não diferenciando do questionário dos Educadores Cooperantes,

decidimos organizá-lo em cinco grupos de questões, sendo estas divididas do seguinte modo:

#### Grupo I – Perfil dos Estagiários de Educação de Infância

O principal objectivo deste grupo do questionário consistiu na caracterização do perfil dos Estagiários. Solicitou-se que estes identificassem o sexo; a idade e o ano curricular em que se encontram. Ainda neste grupo, solicitámos que referissem se até à data frequentaram ou tiveram alguma disciplina que abordasse a leitura e a escrita no pré-escolar e, se ao longo do curso, receberam orientações acerca dos modelos curriculares a usar na prática.

#### Grupo II – Concepções do Estagiário sobre a abordagem à leitura e escrita

Nesta parte do questionário os Estagiários de educação de infância tinham de escolher a opção que mais se aproximava da sua opinião em relação aos seguintes aspectos: momento ideal para o início da aprendizagem da leitura e da escrita, actividades de leitura e de escrita que os educadores de infância devem promover, e competências que a criança pré-escolar poderá desenvolver caso os Educadores promovam a leitura e a escrita na sala.

#### Grupo III – O papel dos Educadores Cooperantes em contexto superviso

Nesta parte do questionário, os Estagiários teriam de indicar as acções/estratégias promovidas pelos Educadores Cooperantes em contexto superviso, sem descurar as actividades de leitura e de escrita que estes desenvolvem directamente com os Estagiários em sede dos ciclos supervisivos.

#### Grupo IV – Prática dos Estagiários no âmbito da literacia

O terceiro grupo do questionário teve como principal objectivo avaliar a opinião dos Estagiários acerca da sua prática, no âmbito da leitura e da escrita. Assim solicitou-se que respondessem a determinadas questões, tais como: se nas aulas

assistidas pelos Educadores, os Estagiários propõem actividades de leitura às crianças; se têm por hábito planificar essas actividades e quais os critérios utilizados nas suas planificações quanto aos domínios da leitura e da escrita. Ainda neste ponto do questionário pedimos que identificassem quais as atitudes mais utilizadas pelos Estagiários, face às tentativas de leitura e de escrita por parte da criança e, por fim, as actividades de leitura e de escrita que os Estagiários promovem com mais regularidade.

#### Grupo V- Organização de Espaços e Materiais

As questões colocadas nesta última parte do questionário estão relacionadas com os espaços e materiais utilizados pelos Estagiários de educação de infância nas suas práticas pedagógicas que directa ou indirectamente utilizam para abordar a leitura e a escrita.

#### **4.3.4. A Entrevista**

Relativamente à preparação da entrevista, esta foi realizada de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão atenta na sua elaboração. Assim, delineados os respectivos objectivos, construímos um guião orientador que, pela sua maleabilidade, permitisse um aprofundamento das questões levantadas nos questionários aplicados aos Estagiários e Educadores Cooperantes.

Como refere Estrela (1994), a definição clara dos objectivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adoptar.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado.

O referido guião incidia no tema “A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo” e tinha como objectivo obter informações dos Orientadores de Estágio da Universidade dos Açores, quanto às práticas e percurso académico dos Estagiários e Educadores Cooperantes.

#### **4.3.5. Entrevista aos Orientador de Estágio da Universidade dos Açores**

A entrevista (Anexo 3) preparada para o Orientador de estágio da Universidade dos Açores, com o objectivo de complementar a informação recolhida através dos questionários, incidiu em 16 aspectos: 1) disciplinas com conteúdos de leitura e escrita frequentadas pelos Estagiários; 2) acções de formação oferecidas pela Universidade dos Açores; 3) início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças em idade pré-escolar; 4) actividade de leitura e de escrita que os Educadores, em geral, devem valorizar na sua prática pedagógica; 5) competências que a criança pré-escolar poderá adquirir ou desenvolver na eventualidade de os Educadores promoverem actividades de leitura e escrita; 6) modelo curricular utilizado nas práticas dos Educadores; 7) papel que os Educadores Cooperantes desempenham em contexto superviso junto dos Estagiários; 8) frequência com que os Educadores Cooperantes reúnem com os Estagiários; 9) os educadores cooperantes enquanto profissionais promotores da leitura e da escrita no pré-escolar; 10) proposta de actividades de leitura e de escrita, por parte dos Estagiários, aos seus alunos; 11) planificação das actividades de leitura e de escrita; 12) atitudes mais imediatas dos Estagiários perante as tentativas de escrita, por parte da criança;

13) frequência dos estagiários em espaços de biblioteca com as crianças; 14) áreas de trabalho existentes nas salas onde os estagiários desenvolvem as actividades; 15) materiais utilizados pelos estagiários para explorar a leitura e a escrita e 16) equipamentos utilizados para abordar a leitura e a escrita.

#### **4.3.6. Documentos de Estágio**

Como forma de validar os dados recolhidos através dos questionários e entrevista, solicitámos aos Estagiários os documentos, utilizados por estes nas suas práticas pedagógicas.

Pretendíamos retirar dados relevantes ao estudo em questão, nomeadamente no que diz respeito às actividades desenvolvidas e promovidas pelos Estagiários no âmbito da leitura e da escrita. No total conseguimos obter três planificações de unidade; dezanove planificações de aulas; três projectos curriculares; dezoito reflexões, e nove avaliações.

#### **4.4. Procedimentos**

Considerando o objectivo da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineámos um estudo faseado, com objectivos específicos e recolha e análise de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita.

Numa primeira fase do estudo procedemos, essencialmente, ao enquadramento teórico. Considerou-se, então, que era fundamental apresentar e caracterizar alguns dos conceitos fundamentais à investigação. A fundamentação teórica fez-se, também, pela necessidade de se construir uma base científica que

abrangesse toda a informação respeitante aos Educadores Cooperantes e Estagiários de Educação de Infância inquiridos.

A segunda fase da investigação caracterizou-se pela construção dos dois questionários, os quais foram elaborados com base na revisão de literatura, nos objectivos e questões da investigação deste estudo. Ainda nesta fase do estudo, procedeu-se à pré-testagem dos questionários junto de um pequeno grupo de Educadores, que não fizeram parte deste estudo, de modo a que estes pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas quanto ao preenchimento, bem como ouvir as suas propostas a possíveis modificações.

Na opinião de Damas e Ketele (1985), com a pré-testação pode-se, entre outras coisas, compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do questionário, a facilidade/dificuldade de descodificação, a extensão ou redundância das informações, evitando-se, deste modo, falhas.

Após a pré-testagem e a devolução dos questionários e analisadas as respostas, foram efectuadas algumas modificações, de acordo com as sugestões dos inquiridos, até chegarmos às versões definitivas, mais tarde aplicadas à amostra do estudo em questão.

Posteriormente, solicitou-se a colaboração de uma docente do Departamento de Ciências de Educação do Pólo de Angra de Heroísmo, a qual se disponibilizou para a distribuição dos instrumentos a aplicar aos Educadores Cooperantes e aos Estagiários de Educação de Infância na Ilha Terceira.

Aplicados os questionários, passou-se ao levantamento dos dados e, por último, à análise dos mesmos.

Como a nossa amostra era muito reduzida, decidimos elaborar uma entrevista aos Orientadores de Estágio da Universidade dos Açores do curso de Educação

de Infância. Via correio electrónico, entrámos em contacto com a Direcção do Curso, tendo obtido a informação de que havia apenas um docente a exercer tais funções. Feita uma abordagem junto do docente, foi-nos autorizada a realização da entrevista, a qual não teve carácter presencial.

Ainda na tentativa de complementar a informação, bem como credibilizar e validar os dados, solicitámos, via e-mail e contacto telefónico, aos Estagiários documentos produzidos ao longo do estágio, relacionados com as actividades pedagógico-didácticas. Ao nosso pedido corresponderam seis Estagiários, enviando os materiais de estágio por via electrónica.

#### **4.5. Métodos de análise dos dados**

Correspondendo a nossa investigação a um estudo descritivo da actual situação da abordagem da Leitura e da Escrita no jardim-de-infância, houve a necessidade de utilização do método misto de análise de dados (o método quantitativo e o qualitativo). Esta abordagem metodológica, correspondente ao paradigma investigativo mais recente no campo educacional (Creswell, 2004), permitiu o uso do método quantitativo, na análise dos questionários, e do método qualitativo na análise da entrevista e dos documentos fornecidos pelos alunos estagiários.

Castanho (2007, p.41), com base nos estudos de Creswell, 2004; 2002; DeCuir, 2004; Adger, Snow & Christian, 2002; Patton, 2002, defendeu que "the mixed method approach allows the use of quantitative and qualitative research methods for data collection and analysis in the same study. Due to the strengths of the two methods, proponents of mixed-methods advocate that both

approaches are advantageous, so they should be used together when it best serves the research purpose”.

Patton (2002, p. 22), por exemplo, advoga que “the classic qualitative-quantitative debate has been largely resolved with the recognition that a variety of methodological approaches are needed and credible, that mixed methods can be especially valuable, and that the challenge is to appropriately match methods to questions rather than adhering to some narrow methodological orthodoxy”.

Para Adger, Snow & Christian (2002, p. 17) “a research program that incorporates a range of quantitative and qualitative methodologies is essential to ensure rigor in answering the research questions and to generate practical and useful knowledge”.

No que concerne à análise quantitativa dos dados, todas as respostas e questões foram tratadas estatisticamente com base na ferramenta de cálculo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), a qual, de acordo com Pereira (2004, p. 15) “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”.

Não nos foi, contudo, possível explorar todo o potencial da ferramenta SPSS, uma vez que a nossa amostra, constituída por 20 Educadores Cooperantes e 19 Estagiários, não nos permitiu cruzar, com fidelidade e objectividade, os dados obtidos nem retirar conclusões generalistas. Assim sendo, limitamo-nos a analisar os dados através da explicitação da frequência de resposta e respectivas percentagens como ponto de partida para a compreensão da matéria em estudo. As percentagens apresentadas são apenas referências para análise e discussão da problemática em estudo, não podendo, pela sua falta de representatividade,

ser consideradas *per si*. Assim sendo, serão tidas em conta em conjunto com os dados obtidos nos restantes instrumentos de trabalho.

Para além do método quantitativo, recorreremos à abordagem qualitativa para análise da Entrevista realizada a um Orientador de Estágio e dos documentos produzidos pelos Estagiários.

Num primeiro momento foi necessário recorrer a códigos de identificação dos testemunhos da Orientadora de Estágio da Universidade dos Açores (OEU) e dos documentos fornecidos pelos estagiários, tendo nós estabelecido letras que facilmente indicassem a natureza dos mesmos - Planificações de Unidade (PU); Planificações de Aula (PA); Projectos Curriculares de Turma (PCT); Reflexões (R); e Avaliações (A). Para além disto, houve necessidade de identificar os seis Estagiários, autores dos documentos em apreço. Assim sendo, usámos os códigos E1 a E6, representando cada um deles um participante no estudo, a saber Estagiário 1 (E1); Estagiário 2 (E2), etc.

Com vista a uma melhor compreensão deste procedimento metodológico, apresentamos, de seguida, um quadro no qual identificamos os Estagiários que nos enviaram os documentos para análise complementar.

**Quadro 8.** Identificação dos Estagiários Autores dos Documentos

<b>Tipo de Documento</b>	<b>Nº de Doc.</b>	<b>Identificação dos Estag.</b>
Planos Curriculares de Turma (PCT)	3	E1, E2, E5
Planificação de Unidades (PU)	3	E1, E2, E3,E4, E5, E6
Planificação de Aulas (PA)	18	E1, E2, E3,E4, E5, E6
Reflexões (R)	18	E1, E2, E3,E4, E5, E6
Avaliações (A)	9	E2, E3

No desenrolar do trabalho combinaremos amiudadas vezes os códigos referentes aos tipos de documentos com o Estagiário que nos enviou tais textos. A título de exemplo, registre-se a presente situação: "PCTE5", o que significa Plano Curricular de Turma Estagiário 5.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados obtidos através da análise qualitativa são simultaneamente as provas e as pistas. Redigidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Afirmam também os mesmos autores que “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam uma investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p. 150).

Para uma análise rigorosa procedermos a uma listagem preliminar de categorias de codificação da entrevista e dos documentos enviados pelos Estagiários. De acordo com os autores acima citados, ao desenvolvermos categorias é necessário “procurar as palavras e frases que os sujeitos utilizam e que não lhe sejam familiares, ou que são utilizadas de uma forma habitual. Se as frases não constituírem por si só categorias de codificação, é fundamental destacar palavras específicas e agrupá-las dentro de um código genético” (1994, p. 233). Assim sendo, definimos uma lista de palavras que pudessem corresponder e dar resposta aos objectivos por nós definidos.

Por último, importa referir que, para facilitar a leitura dos quadros e gráficos resultantes da análise quantitativa e qualitativa, tivemos a preocupação de referir nos títulos dos mesmos a proveniência dos dados, nomeadamente Questionário dos Educadores Cooperantes (Quest. Ed. Coop.); Questionário dos Estagiários (Quest. Est.); Entrevista do Orientador de Estágio da Universidade dos Açores (Ent. Ori.); e Documentos dos Estagiários (Doc. Est.).

## Capítulo 5

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

---

Referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a consecução deste estudo, passaremos, no presente capítulo, à apresentação e, posteriormente, à análise e discussão dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que o suporta, as questões de pesquisa que nos orientaram no decorrer da investigação, bem como os dados recolhidos junto dos Educadores Cooperantes, os Estagiários, o Orientador da Universidade dos Açores e os documentos produzidos pelos Estagiários no decorrer do processo formativo.

#### **5.1. Conhecer o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários**

Ao longo deste ponto, iremos explorar a formação académica dos Educadores Cooperantes e Estagiários inquiridos, assim como a frequência dos mesmos em cursos e acções de formação contínua relacionados com a leitura e a escrita no pré-escolar. É nosso propósito concluir também acerca da preparação recebida no âmbito dos modelos curriculares mais utilizados no ensino pré-escolar.

##### **5.1.1. Habilitações Académicas**

De acordo com os dados obtidos constatamos que 45% dos Educadores Cooperantes possuem o Bacharelato, enquanto 35% tem o Magistério Primário. Em relação à Licenciatura, apenas 20% afirma ter concluído a Licenciatura.

Relativamente aos Estagiários, incidimos a nossa atenção no ano que frequentam na Universidade dos Açores. Dos 19 Estagiários que participaram no

estudo, cinco, o correspondente a 26,3%, frequentam o 3º ano de Educação de Infância, e os restantes 14 Estagiários (73,7%) o 4º ano.

### 5.1.2. Formação sobre Leitura e Escrita dos Educadores Cooperantes e Estagiários

No que concerne à frequência de alguma disciplina, ao nível da formação inicial, sobre a abordagem à escrita e leitura, 60% (12 Educadores Cooperantes) afirmam não ter frequentado qualquer disciplina. Os restantes 40% (oito Educadores Cooperantes) certificam que obtiveram formação na área em questão.

Oito dos inquiridos que asseguram ter recebido formação sobre a abordagem à escrita, na sua formação inicial, afirmaram que a mesma se configurou nos conteúdos de uma disciplina específica, enquanto componente integrante do currículo do Curso de Educação de Infância.

No Quadro 9 podemos encontrar as disciplinas que fizeram parte do currículo destes oito Educadores Cooperantes que receberam formação nas áreas da leitura e da escrita.

**Quadro 9.** Disciplinas relacionadas com a leitura e a escrita, frequentadas no curso de Educação de Infância, (Quest. Ed. Coop.)

<b>Nomes das Disciplinas relacionadas com a leitura e a escrita</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
- Literatura Infantil.	5	62
- Projecto Educativo sobre Linguagem.	2	25
- Abordagem à leitura e Escrita no Pré-Escolar.	1	13
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Foi igualmente nossa preocupação verificar a formação recebida pelos Educadores, ao longo da sua carreira profissional, em acções de formação contínua. Sobre este aspecto, 60% dos inquiridos, o correspondente a 12 dos

Educadores Cooperantes, receberam formação sobre a abordagem da leitura, enquanto 40%, ou seja, oito Educadores não frequentaram qualquer formação.

Sobre a formação frequentada, relativamente à leitura, bem como a data da sua realização, obtivemos um leque diversificado de acções, tendo a sua frequência ocorrido entre 1993 e 2006 (cf. Quadro 10).

**Quadro 10.** Acções de formação frequentadas no âmbito da leitura (Quest. Ed. Coop.)

**Designação e ano de frequência das Acções de formação relacionadas com a leitura no pré-escolar**

- "Educação expressiva como meio facilitador" (1993).
- "Área da biblioteca no Jardim-de-infância" (1987 e 1993).
- "Pré-Requisitos da leitura e Escrita" (1993).
- "A fluência da comunicação do professor/técnica de dicção" (1995).
- "Iniciação à Pré-Escrita" (1997).
- "Abordagem sobre os livros" (1997).
- "Observações de situações educativas" (1998).
- "As imagens também falam" (1999).
- "Usos e abusos da Língua Portuguesa" (1999).
- "Projecto Educativo de linguagem oral" (1999).
- "Literatura Infantil" (2000).
- "Literatura infantil – fonte de prazer" (2000).
- "Psicogénese da leitura e escrita" (2000).
- "Literatura para a infância em interacção com a prática da leitura, escrita e comunicação oral" (2006).

Relativamente a acções de formação acerca de conteúdos relacionados com a escrita no pré-escolar, verificámos que 45% (nove Educadores Cooperantes) declara ter recebido formação no âmbito da escrita, enquanto os restantes 11 Educadores, não receberam ou frequentaram qualquer formação que abordasse esta área específica.

No Quadro 11, procedemos à elencagem das acções de formação relacionadas com a escrita e respectivas datas de realização, conforme informação fornecida pelos respondentes. Como facilmente se comprova, existem acções de formação do Quadro 10 que são idênticas às do Quadro 11. Perante este facto, podemos concluir que essas acções de formação abordaram em simultâneo os processos de Leitura de Escrita, como é o caso de: "Área da biblioteca no Jardim-de-

infância”; “ Pré-Requisitos da leitura e Escrita”; “Abordagem sobre os livros”; “Literatura infantil – fonte de prazer”; “Psicogénese da leitura e escrita”; “Literatura para a infância em interacção com a prática da leitura, escrita e comunicação oral” e “Observações de situações educativas”.

Verificámos também, a partir do Quadro 11, que existe um menor número de formações dedicadas à escrita, em comparação com as acções direccionadas à leitura.

**Quadro 11.** Acções de formação frequentadas no âmbito da escrita (Quest. Ed. Coop.)

**Nomes e ano de frequência das Acções de formação relacionadas com a escrita no pré-escolar**

- “Área da biblioteca no Jardim-de-infância” (1987 e 1993).
- “Pré-Requisitos da leitura e Escrita” (1993).
- “Iniciação à Pré-Leitura “ (1997).
- “Abordagem sobre os livros” (1997).
- “Literatura Infantil” (2000).
- “Uma das disciplinas do Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica.”<sup>1</sup>
- “Observações de situações educativas”. (1998)
- “Literatura infantil – fonte de prazer”. (2000)
- “Psicogénese da leitura e escrita”. (2000)
- “Literatura para a infância em interacção com a prática da leitura, escrita e comunicação oral” (2006).

Quanto à formação que os Estagiários receberam ao longo do curso sobre conteúdos relacionados com a leitura e escrita no Pré-Escolar concluímos que os 17 Estagiários (89,5%) frequentaram uma ou mais disciplinas, enquanto 10,5% assegura que nunca frequentou nenhuma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a leitura e escrita.

O Quadro 12 permite conhecer as disciplinas que frequentaram os Estagiários, ao mesmo tempo que revela o ano curricular em que as mesmas são oferecidas.

---

<sup>1</sup> Os inquiridos não nos forneceram a data de frequência desta disciplina.

**Quadro 12.** Disciplinas relacionadas com a leitura e a escrita frequentadas no curso de Educação de Infância (Quest. Est.)

**Nomes das disciplinas que abordam conteúdos relacionados com a leitura e escrita no Pré-Escolar**

- "Desenvolvimento Infantil" (1º ano curricular).
- "Projecto Educacional em Linguagem " (2º ano curricular).
- "Projecto Educacional Integrado" (3º ano curricular).
- "Intervenção Educativa e Seminário" (4º ano curricular).

De acordo com a entrevista fornecida pelo Orientador de Estágio e docente do Curso de Educação de Infância da Universidade dos Açores, constatámos que os Estagiários frequentaram disciplinas que abordam a leitura e a escrita, sendo estas: a disciplina de Desenvolvimento Infantil (1º Ano Curricular); a disciplina de Projecto Educacional em Linguagem ( 2º Ano Curricular); a disciplina de Projecto Educacional Integrado (3º ano curricular) e Intervenção Educativa, correspondente ao estágio (4º ano curricular).

Quanto aos conteúdos específicos de leitura e de escrita explorados nestas disciplinas o entrevistado refere que "na disciplina de Desenvolvimento Infantil, os conteúdos estiveram mais direccionados para a linguagem oral e menos para as questões da leitura e da escrita". Quanto às disciplinas de Projecto Educacional e Intervenção Educativa, o entrevistado menciona que estas abordam conteúdos de leitura, nomeadamente: "desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura; estratégias de intervenção para promover competências de leitura em crianças pré-escolares (organização de espaços, tempos e estratégias directas de intervenção)", quanto aos conteúdos de escrita, estas disciplinas abordam: "desenvolvimento das concepções infantis sobre escrita; estratégias de intervenção para promover competências de leitura em crianças pré-escolares (organização de espaços, tempos e estratégias directas de intervenção)" (OEU).

Sabendo nós da possibilidade de os Estagiários frequentarem acções de formação oferecidas pela Universidade ou outras instituições, interrogámo-los sobre esta vertente formativa.

Relativamente à introdução da escrita no pré-escolar podemos notar que somente um Estagiário frequentou, mas não indicou nem o nome nem a data da acção de formação.

Quanto à leitura, mostram-nos os resultados que os Estagiários não frequentaram nenhuma acção de formação relacionada com a leitura no pré-escolar.

Quanto às informações recolhidas na entrevista, confirmamos que, no decorrer da licenciatura, a Universidade dos Açores não ofereceu formação complementar aos Estagiários sobre a leitura e a escrita.

## **5.2. Conhecer as concepções do Educador Cooperante e dos Estagiários sobre a abordagem à leitura e à escrita.**

Nesta parte, pretendemos conhecer as concepções e ideias dos Educadores Cooperantes e Estagiários em relação ao processo da leitura e da escrita, em contexto pré-escolar. Nesta perspectiva, procurámos saber qual a opinião dos inquiridos sobre as seguintes dimensões: (1) o momento ideal para as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita; (2) as actividades de leitura e de escrita que devem os Educadores de Infância promover junto das crianças; e (3) as competências que as crianças desenvolvem quando expostas à abordagem destes domínios.

### 5.2.1. Momento ideal para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita

O Quadro 13 apresenta-nos a opinião dos Educadores Cooperantes no que respeita ao momento em que as crianças devem iniciar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

**Quadro 13.** Momento em que as crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Quest. Ed. Coop.)

<b>O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciado:</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
	(n)	(%)
a. Antes da entrada para o pré-escolar.	10	50
b. No pré-escolar.	16	80
c. Apenas no 1º ciclo.	2	10

Perante os dados, verificamos que uma expressiva maioria dos Educadores Cooperantes (80%, ou seja, 16 dos Educadores Cooperantes) concorda que a aprendizagem da leitura e da escrita comece antes do 1º Ciclo. Em relação a este processo ser iniciado “antes da entrada para o pré-escolar”, ou seja, ser aplicado na creche ou no lar, estão de acordo 50% (10 Educadores Cooperantes). É importante referir que os inquiridos seleccionaram mais do que um *item*, perfazendo um total superior ao da amostra.

No concernente à opinião dos Estagiários sobre o momento mais adequado para a criança pré-escolar dar início à aprendizagem da leitura e da escrita, concluímos que 63,2% (12 Estagiários) são da opinião de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciado no “pré-escolar”. (cf. Quadro 14) e 47,4% concorda que seja antes da entrada para o pré-escolar.

**Quadro 14.** Momento em que as crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Quest. Est.)

<b>O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciado:</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
	(n)	(%)
a. Antes da entrada para o pré-escolar.	9	47,4
b. No pré-escolar.	12	63,2
c. Apenas no 1º ciclo.	3	15,8

Relativamente à opinião do Orientador de Estágio da Universidade dos Açores, este afirma que “a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes da entrada das crianças para o jardim-de-infância”.

A partir dos Projectos Curriculares de Turma, enviados por três Estagiários (E 1; E 2 e E3), é possível concluir, na parte da caracterização geral do grupo de crianças, que as faixas etárias, onde são desenvolvidas e promovidas actividades de leitura e escrita, variam entre os três e cinco anos de idade. Trata-se portanto, de que estão inscritas no jardim-de-infância.

### **5.2.2. Actividades de Leitura e Escrita que os Educadores de Infância devem promover**

De um universo de 20 Educadores Cooperantes, podemos constatar que 90% (18 sujeitos) acredita que os “Educadores devem fornecer materiais promotores de actividades de leitura e de escrita em espaços para o efeito”. Também com 90% temos a opinião de que “os Educadores devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina, junto da criança pré-escolar” (cf. Quadro 15).

**Quadro 15.** Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador (Quest. Ed. Coop.)

<b>Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador</b>	<b>F(n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Os Educadores devem ler para as crianças.	17	85
b. Os Educadores devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	17	85
c. Os Educadores devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita).	16	80
d. Os Educadores devem ensinar o valor da escrita e da leitura no mundo actual.	13	65
e. Os Educadores devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos.	12	60
f. Os Educadores devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina, junto da criança pré-escolar.	18	90
g. Os Educadores devem fornecer materiais promotores de actividades de leitura e de escrita em espaços para o efeito.	18	90

Ainda segundo os dados do Quadro 15, as opções “os Educadores devem ler para as crianças” e “os Educadores devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens” receberam a concordância de 85% dos respondentes. Verificamos também que 80% dos inquiridos (16 sujeitos) defendem que os “Educadores devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita) “. Com 65% de respondentes (13 sujeitos) temos as actividades em que os “Educadores devem ensinar o valor da escrita e da leitura no mundo actual”. Por último, com 60% (12 respondentes), surgem as actividades em que os “Educadores devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos” (cf. Quadro 15).

No Quadro 16 apresentamos as actividades que devem, na opinião dos Estagiários, ser valorizadas pelos Educadores no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita

**Quadro 16.** Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador (Quest. Est.)

<b>Actividades de leitura e escrita valorizadas pelo Educador</b>	<b>F(n)</b>	<b>P(%)</b>
a. Os Educadores devem ler para as crianças.	16	84,2
b. Os Educadores devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	16	84,2
c. Os Educadores devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita).	14	73,3
d. Os Educadores devem ensinar o valor da escrita e da leitura no mundo actual.	7	36,8
e. Os Educadores devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos.	14	73,7
f. Os Educadores devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina, junto da criança pré-escolar.	16	84,2
g. Os Educadores devem fornecer materiais promotores de actividades de leitura e de escrita em espaços para o efeito.	16	84,2

Quanto à opinião dos Estagiários, podemos verificar que as actividades mais valorizadas pelos mesmos, com 84,2% de inquiridos, são: “os Educadores devem ler para as crianças”; “os Educadores devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina, junto da criança pré-escolar”; “os Educadores devem promover materiais promotores de actividades

de leitura e de escrita em espaços para o efeito” e “os Educadores devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens”. Com 73,3% surgem nos “os Educadores devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita” e “os Educadores devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos”.

No que se refere às actividades de leitura e de escrita que os Educadores, em geral, devem valorizar na sua prática pedagógica, a informação retirada da entrevista feita ao Orientador de Estágio da Universidade dos Açores refere que todas as actividades de leitura e escrita devem ser exploradas, “desde que devidamente contextualizadas e significativas para as crianças”.

### **5.2.3. Competências adquiridas pela criança pré-escolar quando exposta à aprendizagem da leitura e da escrita**

Também é importante para o nosso estudo saber qual a percepção dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários sobre as competências que a criança pré-escolar poderá desenvolver caso os Educadores promovam a leitura e a escrita na sala.

No Quadro 17 encontram-se registadas as respostas dadas pelos Educadores Cooperantes, tendo a opção “interesse pelos livros” sido seleccionadas como a competência mais óbvia nas situações em que os Educadores apostam na Leitura e na Escrita.

**Quadro 17.** Competências desenvolvidas através da leitura e da escrita (Quest. Ed. Coop.)

<b>Competências que a criança poderá desenvolver</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
	(n)	(%)
a. Interesse pelos livros.	19	95
b. Criação e desenvolvimento do gosto pela escrita.	18	90
c. Facilitação da aprendizagem da escrita ao longo da vida.	15	75
d. Desenvolvimento cognitivo.	14	70
e. Desenvolvimento linguístico.	17	85
f. Aquisição de hábitos de leitura.	16	80
g. Desenvolvimento global da criança.	15	75
h. Desenvolvimento da motricidade fina e global.	14	70
i. Reconhecimento de palavras e letras.	13	65
j. Valorização pessoal, competências pessoais e sociais (integração no mundo adulto).	7	35
k. Promoção da capacidade de compreender as regras do código escrito.	16	80

Para além da opção “interesse pelos livros”, que acolhe a concordância de 19 Educadores Cooperantes (95%), seguiram-se outras competências igualmente relevantes, como se pode observar no Quadro 16. Com 90% temos a “criação e desenvolvimento do gosto pela escrita”. O “desenvolvimento linguístico” apresenta-nos uma percentagem de 85%. A “aquisição de hábitos de leitura” a par da “promoção da capacidade de compreender as regras básicas do código escrito” são competências a desenvolver na opinião de 80%. Com 75%, ou seja 15 respondentes, temos os que são a favor do “desenvolvimento global da criança” e da “facilitação da aprendizagem da escrita ao longo da vida”. O “desenvolvimento da motricidade fina e global, assim como o “desenvolvimento cognitivo” apresentam-se com uma percentagem de 70% de respostas afirmativas, o correspondente a 14 Educadores Cooperantes.

O que pensam os Estagiários sobre as competências que a criança pré-escolar poderá desenvolver no caso de se promover a leitura e a escrita na sala de aula é o aspecto que, de seguida, passamos a apresentar (cf. Quadro 18).

**Quadro 18.** Competências desenvolvidas através da leitura e da escrita (Quest. Est.)

<b>Competências que a criança poderá desenvolver</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Interesse pelos livros.	16	84,2
b. Criação e desenvolvimento do gosto pela escrita.	16	84,2
c. Facilitação da aprendizagem da escrita ao longo da vida.	11	57,9
d. Desenvolvimento cognitivo.	12	63,2
e. Desenvolvimento linguístico.	12	63,2
f. Aquisição de hábitos de leitura.	16	84,2
g. Desenvolvimento global da criança.	9	47,4
h. Desenvolvimento da motricidade fina e global.	8	42,1
i. Reconhecimento de palavras e letras.	17	89,5
j. Valorização pessoal, competências pessoais e sociais (integração no mundo adulto).	7	36,8
k. Promoção da capacidade de compreender as regras básicas do código escrito.	16	84,2

De acordo com o Quadro 18, concluímos que 89,5% dos Estagiários consideram que o “reconhecimento de palavras e letras” é uma competência relevante que a criança pré-escolar poderá desenvolver. A “promoção da capacidade de compreender as regras do código escrito”; “interesse pelos livros”; “criação e desenvolvimento do gosto pela escrita” e “aquisição de hábitos de leitura” são competências que apresentam 84,2%, cada uma. De seguida, e ainda com base no mesmo Quadro, observámos que o “desenvolvimento cognitivo” e o “desenvolvimento linguístico” obtiveram 63,2%. A “facilitação da aprendizagem da escrita ao longo de vida é considerada por cerca de 57,9%.

Relativamente a este ponto, a entrevista fornecida pelo Orientador de Estágio da Universidade indica-nos que “na educação de infância não se pretende que as crianças aprendam a ler e a escrever formalmente, como aliás é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, as competências que as crianças destas idades devem desenvolver prendem-se com o progressivo desenvolvimento daquilo que são os aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da escrita, isto é, com a construção de conceitos cada

vez mais aproximados do real sobre o que são a leitura e a escrita, para que servem e como se utilizam”.

Relativamente a este assunto, os documentos analisados fazem referência a um conjunto de objectivos que os Estagiários pretendem que as crianças desenvolvam, e que estão intimamente ligados aos que foram apresentados no Quadro 18. Por exemplo, os Estagiários pretendem que as crianças sejam capazes de identificar e escrever o seu nome (RE1; RE2; RE3; RE4; RE5 e RE6); seguir a orientação correcta (PCTE5); identificar e escrever palavras para além do seu nome (RE1; RE2; RE3; RE4; RE5 e RE6); copiar letras e palavras (PUE1; PE2; PE3; PE4; PE5 e PE6); fazer o seu nome sem copiar (PCTE2); compreender que a escrita é linguagem falada (PCTE1); escrever através de ditados (RE1; RE2; RE3; RE4; RE5 e RE6); enunciar palavras através de uma letra ou som (PCTE1; PCTE2; RE4 e RE6); escrever sem copiar (RE1; RE2; RE3; RE4; RE5 e RE6); desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem escrita (PCTE1); distinguir palavras e outros termos técnicos da linguagem (números, imagens e letras), (PCTE1); compreender que a imagem é para ver e o texto para ler (PCTE1; PCTE2 e PCTE5) e compreender a importância da escrita (PCTE1; PCTE2 e PCTE5).

### **5.3. Caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo**

#### **5.3.1. O Educador Cooperante como orientador de estágio**

Analisados os questionários ao nível das concepções, passaremos de seguida ao estudo do papel desempenhado pelo Educador Cooperante ao longo da prática pedagógica do Estagiário. Para esta análise contribuíram os resultados dos

Educadores Cooperantes e dos Estagiários acerca desta matéria, bem como a informação obtida na entrevista e nos documentos elaborados pelos Estagiários. De acordo com o Quadro que se segue (Quadro 19) observamos que as acções mais privilegiadas e significativas para os Educadores Cooperantes são: “promover uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários” com cerca de 90%, correspondendo a 18 dos inquiridos.

**Quadro 19.** Atitudes/acções do Educador Cooperante em contexto supervisivo (Quest. Ed. Coop.)

<b>Atitudes do Educador Cooperante</b>	<b>F (n)</b>	<b>P(%)</b>
a. Promover uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários.	18	90
b. Promover interacções positivas entre os Estagiários.	15	75
c. Realizar seminários semanalmente.	1	5
d. Para além dos seminários negociados no princípio do ano, realiza encontros de trabalho sempre que os alunos revelam falta de conhecimento ou capacidades específicas numa área específica.	3	15
e. Planificar com os alunos durante todo o ano lectivo.	16	80
f. Investir numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dar aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez maior autonomia.	16	80
g. Dinamizar encontros supervisivos de pré-observação.	4	20
h. Fornecer aos alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino.	17	85
i. Durante as observações, ajudar os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos.	17	85
j. Realizar seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações realizadas.	5	25
k. Ajudar os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas.	14	70
l. Compreender as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidade de aperfeiçoamento da prática.	17	85

De seguida, com 85% cada, temos “fornecer aos alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino”; “durante as observações, ajudar os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos” e “ver as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidade de aperfeiçoamento da prática”. Com 80% temos duas atitudes, o “planificar com os alunos durante todo o ano lectivo” e “investir

numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dar aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez mais autonomia”, correspondendo a um total de 16 Educadores Cooperantes, cada uma das afirmações. Com 75% (15 Educadores) temos a atitude de “promover interações positivas entre Estagiários”, seguida de “ajudar os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas” com 70% (14 Educadores).

No Quadro seguinte (Quadro 20) constam as respostas dadas pelos Estagiários acerca das atitudes e tarefas do Educador Cooperante em contexto supervensivo.

**Quadro 20.** Atitudes/acções do Educador Cooperante em contexto supervensivo (Quest. Est.)

<b>Atitudes do Educador Cooperante</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Promovem uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários.	15	78,9
b. Promovem interações positivas entre os Estagiários.	12	63,2
c. Realizam seminários semanalmente.	0	0
d. Para além dos seminários negociados no princípio do ano, realizam encontros de trabalho sempre que os alunos revelam falta de conhecimento ou capacidades numa área específica.	0	0
e. Planificam com os alunos durante todo o ano lectivo.	10	52,6
f. Investem numa planificação conjunta, no início do ano lectivo, e dão aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez maior autonomia.	10	52,6
g. Dinamizam encontros supervensivos de pré-observação.	2	10,5
h. Fornecem aos alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino.	13	68,4
i. Durante as observações, ajudam os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos.	15	78,9
j. Realizam seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações realizadas.	2	10,5
k. Ajudam os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas.	10	52,6
l. Compreender as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidade de aperfeiçoamento da prática.	15	78,9

A partir dos dados do Quadro 20, observamos que 78,9% dos Estagiários (15) afirmam que os Educadores Cooperantes têm por hábito “promover uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários”; “durante as observações, ajudam os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos” e, por fim, “compreendem as

dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática”.

Com 63,2% de respostas surge-nos a atitude “promovem interações positivas entre os Estagiários”, de seguida com 52,6% cada “planificam com os alunos durante todo o ano lectivo”, “investem numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dão aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez mais autonomia” e “ajudam os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas”. Com uma percentagem de 10,5%, temos os que “dinamizam encontros supervisivos de pré-observação” e “realizam seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações realizadas”.

Quanto às restantes acções, torna-se evidente que os Educadores Cooperantes não “realizam seminários semanalmente” nem “encontros sempre que os alunos revelam falta de conhecimento ou capacidades numa área específica” ambas com 100%, correspondendo ao total da amostra (19 Estagiários).

A Entrevista realizada com o Orientador de Estágio da Universidade dos Açores, bem como as Reflexões fornecidas pelos Estagiários permitiram-nos conhecer as áreas de actuação dos Educadores cooperantes (cf. Quadro 21).

**Quadro 21.** Áreas de intervenção do Educador Cooperante (Ent. Ori e Doc. Est.)

CATEGORIA Áreas de Intervenção	Testemunhos
<b>Mediação de dificuldades</b>	<i>Neste dia fiquei frustrada, pois não consegui fazer o que tinha proposto na planificação, fiquei com a impressão que não consegui ensinar, porém, depois numa conversa com a Educadora ela fez-me ver que nem sempre é possível cumprir as planificações. (RE1)</i>
<b>Aconselhamento</b>	<p><i>Em relação à Educadora Cooperante gostou da ideia e deu-me algumas sugestões sobre como realizar o jornal com as crianças. (RE2)</i></p> <p><i>Depois de dialogar com a Educadora Cooperante, decidi dividir o grupo de crianças em três pequenos grupos, separando-os pelas actividades livres, por uma actividade planificada, mas que a pudessem realizar de forma autónoma e por outra actividade orientada onde fosse necessária a minha presença. (RE4)</i></p> <p><i>Considero que fui capaz de reflectir prudentemente sobre a minha intervenção, para que a próxima corra melhor. Para além disso, eu esforço-me para continuar o trabalho da educadora cooperante e escutar os conselhos que ela tem para me dar. (RE4)</i></p> <p><i>Esta semana de intervenção correspondeu às minhas expectativas. Antes de realizar esta intervenção tive o cuidado de dialogar com a Educadora Cooperante,</i></p>

	<p><i>como sempre faço antes das minhas planificações, para saber o que devo planificar. (RE4)</i></p> <p><i>O papel do Educador Cooperante é o de auxiliar e cooperar, enquanto recurso permanente para os formandos, introduzindo-os nas suas responsabilidades e papéis profissionais, acompanhando e participando nas actividades formativas a levar a cabo e colaborando na avaliação formativa periódica dos formandos. (OEU)</i></p>
<b>Colaboração na sala</b>	<p><i>O facto de a Educadora ter aceite participar nesta iniciativa. Foi muito importante, com a ajuda dela, tornou-se tudo mais fácil, pois, ela também trabalhou com as crianças, falou dos mesmos temas que eu, participando activamente nesta iniciativa. (RE2)</i></p> <p><i>A Educadora Cooperante ofereceu-se para efectuar o Jornal junto das crianças enquanto eu realizava o Projecto sobre a extinção dos animais, pois eu já tinha pedido para realizar um dos Projectos, que a educadora cooperante desejasse realizar, e esta foi a oportunidade certa, dado que eu vou estagiar pouco tempo este semestre. (REE2)</i></p> <p><i>Como estes dias não correram conforme a planificação, então dividimos o grupo de crianças em dois grupos e a Educadora Cooperante trabalhou com um grupo na execução do livro e eu trabalhei com outro grupo a fazer a televisão e a roldana. (RE3)</i></p> <p><i>Nesta actividade tive a ajuda da Educadora, de forma a terminarmos tudo hoje. Ela voluntariamente foi ajudar-me. (RE4)</i></p> <p><i>A Educadora seguiu a minha planificação, de forma a que eu atingisse os objectivos propostos. (RE4)</i></p> <p><i>(...) a Educadora trabalhou comigo em conjunto, para os preparar para a campanha de forma a que as crianças perceberem o seu sentido. (RE5)</i></p>
<b>Reforço positivo</b>	<p><i>Para além disso, a Educadora Cooperante elogiou o trabalho e referiu que as crianças estavam interessadas. (RE2)</i></p>
<b>Promoção de autonomia</b>	<p><i>Entendo que tive uma participação activa, pois para além da Educadora Cooperante ter-me deixado sozinha com as crianças também estive disponível quando precisei de apoio e sempre que eu tinha alguma dúvida a educadora mostrou-se disponível para me ajudar e esclareceu todas as minhas dúvidas. (RE4)</i></p>
<b>Educador como Modelo</b>	<p><i>Embora este seja o primeiro Projecto que eu estou a concretizar junto das crianças, já tive a oportunidade de observar a Educadora Cooperante a realizar outros e, por isso mesmo, já tinha a noção de como fazer um Projecto. (RE2)</i></p> <p><i>Para além disso, esforço-me para dar continuidade ao trabalho da Educadora, e seguir os seus conselhos. (RE2)</i></p>

### 5.3.2 O Educador Cooperante como promotor de actividades de leitura e de escrita junto dos Estagiários

Relativamente às actividades que os Educadores Cooperantes desenvolvem com os Estagiários, no que diz respeito à leitura/escrita, 90% dos respondentes (18 Educadores Cooperantes) afirmam como mais importante “partilhar com os alunos Estagiários histórias, contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula”. O partilhar material é colocado, assim, na primeira posição de escolhas (cf. Quadro 22).

**Quadro 22.** Actividades de leitura/escrita desenvolvidas com os Estagiários (Quest. Ed.Coop.)

<b>Actividades desenvolvidas no âmbito da leitura/escrita</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Convidar os alunos Estagiários a assistir a actividades de leitura e de escrita dinamizadas na sala de aula do Educador Cooperante.	6	30
b. Planificar com os alunos Estagiários actividades de leitura e de escrita.	16	80
c. Partilhar com os alunos Estagiários histórias, contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula.	18	90
d. Ensinar como organizar as áreas da leitura e da escrita.	15	75
e. Incentivar a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo com as crianças a estes espaços.	15	75
f. Envolver os alunos Estagiários em actividades de promoção da leitura e da escrita junto da comunidade em geral e dos encarregados de educação em particular.	9	45
g. Discutir com os alunos Estagiários as potencialidades das práticas de escrita e de leitura junto das crianças.	15	75

A segunda posição, com 80% de respondentes (16 Educadores Cooperantes), traduz-se em “planificar com os alunos Estagiários actividades de leitura e de escrita”. Continuando a observar as percentagens obtidas pelas diferentes escolhas dos Educadores Cooperantes, surgem em terceiro lugar com 75% de respostas (15 Educadores Cooperantes): “ensinar como organizar as áreas da leitura e da escrita”; “incentivar a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo com as crianças a estes espaços” e “ discutir com os alunos Estagiários as potencialidades das práticas de escrita e de leitura junto das crianças”.

No Quadro 23 pretendemos analisar as actividades de leitura/escrita que, segundo os Estagiários, são desenvolvidas pelos Educadores Cooperantes em contexto supervisoivo.

**Quadro 23.** Actividades de leitura/escrita desenvolvidas com os Estagiários (Quest. Est.)

<b>Actividades desenvolvidas pelo Educador Cooperante no âmbito da leitura/escrita</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Convida os alunos Estagiários a assistir a actividades de leitura e de escrita dinamizadas na sala de aula do Educadora Cooperante.	4	21,1
b. Planifica com os alunos Estagiários actividades de leitura e de escrita.	6	31,6
c. Partilhar com os alunos Estagiários histórias, contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula.	16	84,2
d. Ensina como organizar as áreas da leitura e da escrita.	6	31,6
e. Incentiva a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo com as crianças a estes espaços.	7	36,8
f. Envolve os alunos Estagiários em actividades de promoção da leitura e da escrita junto da comunidade em geral e dos encarregados de educação em particular.	4	21,1
g. Discute com os alunos Estagiários as potencialidades das práticas de escrita e de leitura junto das crianças.	7	36,8

Segundo os dados do Quadro 23 apurámos que cerca de 84,2% dos Estagiários afirmam que o Educador Cooperante partilha com o grupo de estágio “contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula”.

No que concerne à perspectiva do Orientador de Estágio da Universidade dos Açores, relativamente à questão em foco foi-nos dito que “alguns cooperantes estão bastante despertos para a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância e incentivam os estagiários a dar continuidade ao seu trabalho; outros, mesmo não tendo muitos conhecimentos acerca de como promover a linguagem escrita, dão bastante espaço aos estagiários para porem em prática actividades de leitura e escrita, aprendendo mutuamente; outros há, infelizmente, que consideram a linguagem escrita como algo que diz respeito ao ensino básico e que, não promovendo a leitura e a escrita, não incentivam os alunos e valorizam muito pouco os esforços que estes possam desenvolver nesse sentido.

De seguida, passaremos a classificar os testemunhos dos Estagiários que comprovam algumas das actividades de leitura e escrita promovidas pelos Educadores Cooperantes, mencionadas nas reflexões elaboradas por estes.

**Quadro 24.** Actividades de leitura/escrita que o Educador Cooperante desenvolve (Doc. Est.)

CATEGORIA	Testemunhos
Actividades de leitura/escrita que o Educador Cooperante desenvolve	
<b>Exploração de comentários e temas para a área da escrita</b>	<i>Durante o acolhimento a Educadora Cooperante aproveita todos os momentos e todos os comentários das crianças para explorar certo assunto, como, por exemplo, novidades que podem ser, posteriormente, aproveitadas na área da escrita. (RE4)</i>
<b>Dramatização e exploração de histórias</b>	<p><i>Esta tarde teve início com uma dramatização de uma história de uma galinha que queria pôr ovos de chocolate para dar à filha da dona da quinta onde vivia. A Educadora contou esta história às crianças e de seguida pequenos grupos de crianças dramatizaram a história para as outras que se encontravam sentadas na manta a aguardar a sua vez (...). (RE3)</i></p> <p><i>Da parte da tarde a Educadora contou uma história do “Pintainho Pintarola”. (RE4)</i></p> <p><i>A Educadora leu o final da história e depois juntou o grupo todo de crianças e juntos dramatizavam todos os animais: fizeram o som dos animais, andavam como eles e faziam o que anteriormente disseram que cada animal fazia. (RE4)</i></p> <p><i>A história, foi contada por capítulos, ou seja, todos os dias a Educadora leu um capítulo e conversavam em grupo sobre o assunto e, deste modo, todos os dias as crianças dialogavam sobre o que era cidadania (...). (RE6)</i></p>

<b>Recontar histórias</b>	<i>A Educadora chamou a respectiva criança para junto dela, para que pudesse recontar a história, que os pais haviam contado, no fim-de-semana, e haviam registado no caderno (desenhos e escrita). (RE4) A Educadora aproveitou a história, pois as crianças tiveram oportunidade de trabalhar esta de diferentes formas. (RE6)</i>
<b>Identificação de palavras com o mesmo som</b>	<i>A Educadora sentou-se com as crianças e perguntou o que havia de comum em todas as palavras, ao qual as crianças responderam acertadamente (ola), pedindo assim a elas que dissessem outras palavras também terminadas com as mesmas letras. A educadora aproveitou a história para as crianças desenvolverem o domínio da linguagem escrita, mas também oral, pois as crianças através dos sons das palavras referiam outras terminadas da mesma forma. (RE4)</i>
<b>Aquisição de livros</b>	<i>A Educadora, com dinheiro dado pelos pais, a pedido dela, comprou três livros, com a ajuda das crianças, ou seja, perguntou-lhes quais os livros que gostavam de comprar. (RE5)</i>

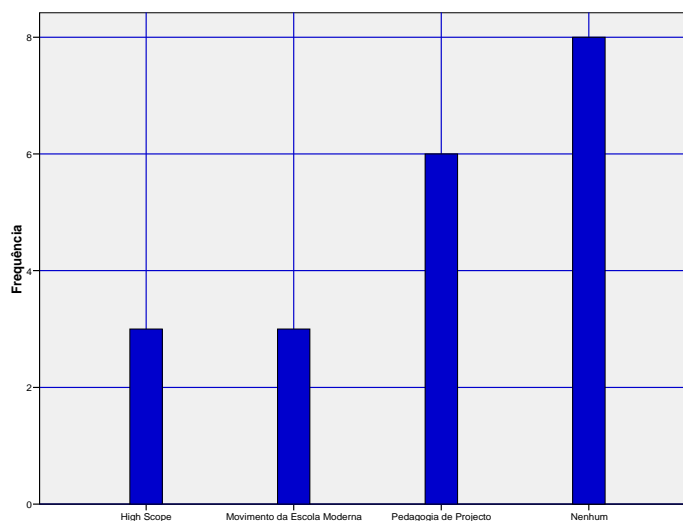
### 5.3.3. Modelos Curriculares utilizados pelos Educadores Cooperantes

É nossa intenção perceber se os Educadores Cooperantes receberam orientações acerca dos Modelos e quais os utilizados pelos mesmos, na qualidade de orientadores de estágio, servindo, assim, de modelo para os Estagiários em processo de formação inicial.

Como podemos aferir, com base nas informações obtidas, 45% dos Educadores Cooperantes (nove) receberam orientações, enquanto 55% (onze Educadores) afirma não ter recebido. Curiosamente, as mesmas percentagens foram obtidas nas respostas dadas à questão sobre a utilização dos respectivos modelos.

Conseguimos apurar que 45%, o correspondente a nove Educadores Cooperantes, utiliza um dos Modelos Curriculares apresentados no questionário, ao contrário de 55%, 11 Educadores, que afirmam não utilizar nenhum.

Mostra-nos o Gráfico 3 os Modelos Curriculares utilizados pelos Educadores Cooperantes.



**Gráfico 3.** Modelos utilizados pelos Educadores Cooperantes

Em relação ao Modelo High-Scope e ao Modelo do Movimento da Escola Moderna, ambos são utilizados por três Educadores Cooperantes, enquanto a Pedagogia do Projecto é o modelo curricular que mais se destaca, com seis utilizadores, a seguir a “nenhum modelo”.

Com base na documentação obtida, conseguimos retirar, a partir das reflexões, mais particularmente, dos momentos de observação dos Estagiários, informações importantes, que se enquadram neste ponto. Abaixo pretendemos dar a conhecer ao leitor alguns testemunhos que consideramos relevantes para esta análise.

**Quadro 25.** Métodos Curriculares Usados pelos Educadores Cooperantes ( Ent. e Doc. Est.)

CATEGORIA	Testemunhos
<b>Método Curricular</b>	
<b>Movimento da Escola Moderna</b>	<i>O tempo que estive a observar, embora tenha sido pouco, foi muito importante para a minha prática. Em relação ao ano passado, notei muita diferença, tanto pela educadora como pelo método que ela usa nesta escola – Movimento da Escola Moderna. Durante o curso, nós ouvimos tantas vezes falar neste movimento que pensamos que já sabemos tudo sobre ele. No entanto, só comecei a perceber o que era o movimento, a partir do momento em que comecei a estagiar neste Jardim-de-Infância. (RE6)</i>
<b>Pedagogia de Projecto</b>	<i>Já tive a oportunidade de observar a educadora cooperante a realizar outros e, por isso mesmo, já tinha a noção de como fazer um Projecto. (RE2)</i>
<b>Modelo Eclético</b>	<i>Os Educadores de Infância deverão seguir o modelo pedagógico que melhor se adequa à sua forma de estar e pensar a profissão, tendo ele partido da sua formação inicial ou da formação contínua e da experiência que foram adquirindo enquanto profissionais da educação. (OEU)</i>

#### **5.4. Conhecer as actividades de leitura e de escrita promovidas pelos Estagiários na sua prática pedagógica**

Nesta parte do trabalho, procedemos também à identificação das experiências de aprendizagem proporcionadas pelos Estagiários no âmbito da abordagem à leitura e escrita na sala de aula. Para tal, socorremo-nos da informação recolhida junto dos Educadores Cooperantes e junto dos próprios Estagiários no que diz respeito à planificação de actividades, atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de escrita, actividades de leitura e de escrita promovidas por estes sujeitos e, por último, visita ou frequência de bibliotecas.

Através dos dados vimos que a totalidade dos Educadores Cooperantes, o correspondente a 20, afirmaram que os Estagiários, nas suas aulas assistidas, propõem às crianças actividades de leitura e escrita.

Em relação aos questionários dos Estagiários, verificamos que um deles não desenvolve actividades no âmbito da leitura e da escrita.

As declarações prestadas, no âmbito da entrevista, permitiram averiguar que os Estagiários, de facto, têm por hábito propor aos seus alunos actividades de leitura e de escrita.

Na documentação recolhida, nas planificações, nos projectos curriculares de turma e nas reflexões observamos que, na maioria das vezes, as actividades de leitura e escrita são alvo de escolha por parte dos Estagiários, chegando a tornar-se rotina no dia-a-dia junto do grupo de crianças, visto fazerem parte directa e indirectamente da maioria dos temas abordados ao longo do estágio.

### 5.4.1. Planificação das actividades de leitura e de escrita pelos Estagiários

Relativamente à opinião dos Educadores Cooperantes sobre se os Estagiários têm por hábito planificar actividades de leitura/escrita, pudemos constatar que 100% dos Educadores Cooperantes partilham da convicção de que o grupo de estágio assim procede.

Quanto à opinião dos Estagiários sobre as suas actividades de planificação, ficamos a saber que 89,5% dos Estagiários, correspondendo a 17, têm o hábito de planificar actividades no domínio da leitura e da escrita. No entanto, 10,5% (dois inquiridos) afirma não planificar este tipo de actividades.

De acordo com o Orientador de Estágio, e com a entrevista, averiguámos que as actividades de leitura e escrita, implementadas nas práticas pedagógicas dos Estagiários, são planificadas.

De seguida, analisaremos os critérios mais utilizados nas planificações realizadas pelos Estagiários, relativamente ao domínio da Leitura e abordagem à Escrita.

O Quadro 26 descreve os critérios que, de acordo com os Educadores Cooperantes, os Estagiários utilizam na elaboração das suas planificações.

**Quadro 26.** Critérios utilizados pelos Estagiários nas suas planificações (Quest. Ed. Coop.)

<b>Os critérios mais utilizados pelos Estagiários</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Interesse das crianças.	19	95
b. Sugestão por parte do grupo de crianças.	11	55
c. Sugestão por parte do Educador Cooperante	10	50
d. Sugestão por parte dos colegas Estagiários.	2	10
e. Material disponível.	5	75
f. Orientações Curriculares.	13	65"

Pela leitura do Quadro 26, verificamos que o "interesse das crianças" é para 95% dos Educadores Cooperantes o critério mais utilizado pelos Estagiários, seguido do "material disponível" com 75%, das "orientações curriculares" que

apresentam 65%, da “sugestão por parte do grupo de crianças” com 55% e da “sugestão por parte do Educador Cooperante” com 50%. Por fim, segue-se com 10% a atitude menos valorizada “sugestão por parte dos colegas Estagiários”.

No Quadro 27 registámos a informação recolhida, junto dos Estagiários, sobre os critérios que os próprios usam nas suas planificações.

**Quadro 27.** Critérios utilizados pelos Estagiários nas suas planificações (Quest. Est.)

<b>Os critérios mais utilizados pelos Estagiários</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Interesse das crianças.	17	89,5
b. Sugestão por parte do grupo de crianças.	15	78,9
c. Sugestão por parte do Educador Cooperante.	6	31,6
d. Sugestão por parte dos colegas Estagiários.	2	10,5
e. Material disponível.	7	36,8
f. Orientações Curriculares.	5	26,3

Segundo os dados relativos aos Questionários dos Estagiários, apurámos que o critério mais seleccionado é “o interesse das crianças” com 89,5% dos respondentes. O segundo critério é a “sugestão por parte do grupo de crianças” (78,9%).

Quanto à informação retirada da Entrevista e dos Documentos enviados pelos Estagiários, foi-nos possível constatar a presença de diferentes critérios na elaboração das planificações. Retiramos dados relevantes sobre esta dimensão das Planificações de Aula e de Unidade, dos Projectos Curriculares de Turma, das Reflexões e das Avaliações. (cf. Quadro 28)

**Quadro 28.** Critérios utilizados pelos Estagiários nas Planificações ( Ent. e Doc. Est.)

<b>CATEGORIA</b>	
<b>Critérios</b>	<b>Testemunhos</b>
<b>Necessidades e Interesses dos Alunos</b>	PAE4; OEU; RE4
<b>Sugestões do Cooperante</b>	PAE5; RE4; AE3; OEU
<b>Sugestões do Estagiário</b>	PUE1;PUE2; PUE3,PUE4; PUE5; PUE6 PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE1; RE2;RE3;RE4; RE5;RE6
<b>Sugestões das crianças</b>	RE4; RE5;
<b>Orientações Curriculares</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU

Foi igualmente preocupação da investigadora estudar o conjunto de atitudes promovidas pelos Estagiários sempre que as crianças revelam interesse pela leitura e escrita. O Quadro 29 apresenta as respostas dadas pelos Educadores Cooperantes sobre esta particularidade do processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 29.** As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de escrita (Quest. Ed. Coop.)

<b>As atitudes face às tentativas de leitura e escrita por parte da criança</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Valorização das tentativas de leitura e de escrita.	17	85
b. Encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção.	14	70
c. Modelação de como se lê e/ou escreve	2	10
d. Preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios.	13	65
e. Correcção das tentativas de escrita e/ou leitura da criança, sobrevalorizando a correcção ortográfica.	0	0
f. Fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer.	12	60
g. Leitura expressiva para as crianças de textos do interesse das mesmas.	9	45
h. Dinamização de um espaço de leitura e escrita.	16	80
i. Indiferença perante o interesse dos alunos.	1	5

Averiguámos que 85% das opiniões recaem sobre a “valorização das tentativas de leitura e de escrita”, com 80% “dinamização de um espaço de leitura e escrita”. De seguida, com 70%, temos “encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção”. A “preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios” surge-nos com 65% e o “fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer” com 60%.

As percentagens apresentadas no Quadro 30 indicam-nos as atitudes que os Estagiários têm perante situações em que as crianças revelam motivação na área da leitura e da escrita.

**Quadro 30.** As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de escrita (Quest. Est.)

<b>As atitudes face às tentativas de leitura e escrita por parte da criança</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Valorização das tentativas de leitura e de escrita.	17	89,5
b. Encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção.	13	68,4
c. Modelação de como se lê e/ou escreve	7	36,8
d. Preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios.	7	36,8
e. Correcção das tentativas de escrita e/ou leitura da criança, sobrevalorizando a correcção ortográfica.	3	15,8
f. Fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer.	19	100
g. Leitura expressiva para as crianças de textos do interesse das mesmas.	15	78,9
h. Dinamização de um espaço de leitura e escrita.	8	42,1
i. Indiferença perante o interesse dos alunos.	2	10,5

Todos os Estagiários são da opinião de que o “fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer” deverá ser a atitude mais imediata face às tentativas de leitura e escrita por parte da criança pré-escolar. De seguida, surge-nos a “valorização das tentativas de leitura e de escrita” com 89,5% das respostas. Com 78,9% foi seleccionada a “leitura expressiva para as crianças de textos do interesse das mesmas”. O “encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção”, com 68,4% de respostas, é outra forma de estimular na criança hábitos de leitura/escrita e a “preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios”.

Em relação a esta parte foi nossa preocupação encontrar, na Entrevista e nos Documentos, mais propriamente nas Reflexões e nas Planificações de Aula, enviados pelos Estagiários, informação que pudesse realçar as atitudes destes alunos universitários face às tentativas de leitura e de escrita por parte da criança (cf. Quadro 31).

**Quadro 31.** As atitudes dos Estagiários face às tentativas de leitura e de Escrita ( Ent. e Doc. Est.)

CATEGORIA	Testemunhos
<p><b>Valorizar</b></p>	<p><i>Em papel de cenário, escrevi a letra da canção e todas as crianças participaram no registo da mesma. Houve crianças que quiseram escrever, embora eu não tivesse planificado (mas como me pediram), não achei conveniente negar-lhes o pedido. (RE4)</i></p> <p><i>No meu entender, esta actividade correu bem, pois as crianças registaram a Lenda, conforme as suas limitações, e pude perceber que elas compreenderam a Lenda, pois quando apresentamos os trabalhos e fizemos a avaliação dos mesmos, todas as crianças falaram dos pormenores mais importantes e da moral da Lenda. (RE4)</i></p> <p><i>Durante a campanha, as crianças que haviam feito os cartazes, puderam andar pela rua a dizer em voz alta, o que estava escrito nos mesmos. (RE5)</i></p> <p><i>As tentativas de leitura e de escrita, por parte da criança “não são desaproveitadas”. O desejável é que, sempre que aconteçam, sejam valorizadas e devidamente exploradas com a criança de forma a perceber como é que a criança pensa a leitura e a escrita. (OEU)</i></p>
<p><b>Ensinar</b></p>	<p><i>De seguida, fui chamando uma criança de cada vez, para fazer a leitura do quadro e realizar o gráfico.</i></p> <p><i>De tarde, sentámo-nos na manta e em grupo dissemos palavras que rimassem com “bebé”. A maioria das crianças disse palavras que terminavam em “é”, mas também disseram palavras que tinham “é” no meio. (RE2)</i></p> <p><i>Depois de eu escrever a história em papel A4, cada criança marcou as palavras que tinham um “e”: com uma cor marcaram as letras que se liam “é” e com outra cor marcaram todas as outras letras “e”. (RE2)</i></p> <p><i>Pude trabalhar com as crianças a linguagem escrita, ensinando-as a escrever letras e a encontrar palavras no quadro das tarefas que iniciassem com a mesma letra. (RE4)</i></p> <p><i>(...) então eu aprofundi, para além da motricidade fina (encaixar as peças do puzzle), a linguagem escrita, matemática e conhecimento do mundo, pois os jogos eram relacionados com letras e nomes (...). (RE4)</i></p>
<p><b>Motivar</b></p>	<p><i>Pedi que as crianças procurassem um objecto na sala, cujo som da letra começasse por l. (PAE1)</i></p> <p><i>À medida que ia escrevendo as novidades ia lendo, para que as crianças compreendessem que estava a escrever o que diziam. (RE2)</i></p> <p><i>Muitas vezes, escrevo à frente das crianças, para que estas observem como se escreve para posteriormente imitar. (RE2)</i></p> <p><i>Para além disso, também houve crianças que em vez de marcarem a presença desenhando um círculo, fizeram letras, então eu aproveitei para perguntar qual era aquela letra e palavras que começavam, ou tinham aquela letra. (RE4)</i></p>

#### 5.4.2. Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários

De seguida, iremos apresentar, com base nos resultados dos questionários dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários, as actividades de Leitura que os últimos promovem com maior frequência (cf. Quadro 32).

**Quadro 32.** Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários (Quest. Ed. Coop.)

<b>Actividades de leitura que os Estagiários promovem</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Identificação de letras/sílabas palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos.	12	60
b. Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	14	70
c. Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	5	25
d. Leitura de livros, por parte da criança com o apoio de imagens.	10	50
e. Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	14	70
f. Reconhecimento do nome de algum conto, algum título e algumas canções.	1	5
g. Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	15	75
h. Reprodução dos nomes comuns que vão aparecendo nas paredes ou móveis da sala.	8	40
i. Diferenciação dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	3	15
j. Leitura colectiva de textos, como, por exemplo, do menu do refeitório.	0	0
k. Leitura de bilhetes que se enviam para casa.	3	15
l. Identificação do som das letras do abecedário.	5	25
m. Incentivo à frequência da área de leitura.	9	45

Verificámos que o “reconhecimento do som da primeira letra do seu nome” é a actividade que apresenta a maior percentagem de resposta, ou seja, 75%, correspondendo à opinião de 15 Educadores Cooperantes.

Com 70% de opiniões surgem “jogos de procura de letras, sílabas e palavras”; e “reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas”. No que concerne à “identificação de letras/sílabas palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos” constata-se que totaliza 60% das escolhas. Quanto à “leitura de livros, por parte da criança, com apoio de imagens” obteve 50% das respostas.

No Quadro 33, pretendemos registar as actividades de leitura que os Estagiários afirmaram desenvolver na sala de aula com as crianças em idade pré-escolar.

**Quadro 33.** Actividades de leitura promovidas pelos Estagiários (Quest. Est.)

<b>Actividades de leitura que os Estagiários promovem</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Identificação de letras/sílabas palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos.	12	63,2
b. Jogos de procura de letras, sílabas e palavras.	10	52,6
c. Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	4	21,1
d. Leitura de livros, por parte da criança com o apoio de imagens.	11	57,9
e. Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	19	100
f. Reconhecimento do nome de algum conto, algum título e algumas canções.	8	42,1
g. Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	12	63,2
h. Reprodução dos nomes comuns que vão aparecendo nas paredes ou móveis da sala.	1	5,3
i. Diferenciação dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	6	31,6
j. Leitura colectiva de textos, como, por exemplo, do menu do refeitório.	2	10,5
k. Leitura de bilhetes que se enviam para casa.	2	10,5
l. Identificação do som das letras do abecedário.	4	21,1
m. Incentivo à frequência da área de leitura.	5	26,3

Segundo os dados verificámos que existe uma actividade com 100% das opiniões, sendo esta o “reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas”.

Esta é uma actividade que a maioria das crianças já é capaz de realizar, visto ter um contacto diário com os seus nomes e os dos colegas, através da marcação de presenças, identificação do nome em fichas de trabalho e outros tipos de actividades. De seguida, com 63%<sup>2</sup>, surgem-nos a “identificação de letras/sílabas palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos” e o “reconhecimento do som da primeira letra do seu nome”. A “leitura de livros, por parte da criança com o apoio de imagens” (57,9%) é outro modo de aprofundar a leitura. Esta atitude permite à criança descodificar o que está escrito no livro, mas através da exploração de imagens. Os “jogos de procura de letras, sílabas e palavras” surgem com 52,6%.

Na Entrevista do Orientador de Estágio da Universidade, bem como nos Documentos encontramos alguns exemplos concretos, que nos indicam o tipo de actividades de leitura promovidas pelos Estagiários, as quais passaremos a descrever no Quadro 34.

**Quadro 34.** Actividades de leitura desenvolvidas pelos Estagiários ( Ent. e Doc. Est.)

CATEGORIA	Testemunhos
<b>Actividades de Leitura:</b>	
<b>Identificação de letras/sílabas</b>	<p><i>Depois de eu escrever a história em papel A4, cada criança marcou as palavras que tinham um "e": com uma cor marcaram as letras que se liam "é" e com outra cor marcaram todas as outras letras. (RE2)</i></p> <p><i>Neste momento pude trabalhar com as crianças a linguagem escrita: fazer letras e encontrar nomes no quadro que tivessem as mesmas letras. (RE2)</i></p> <p><i>Na realização dos cartazes, as crianças identificavam a letra que tinham de escrever, ou seja, em alguns casos eu dizia a letra e a criança tinha de encontrar. Noutros eu dizia a palavra e a criança conseguia dizer e encontrar a respectiva letra (ditava a palavra).</i></p>
<b>Tentativas de leitura</b>	<p><i>Em papel de cenário foi escrita a letra da canção, tinha números (1,2,3), e como estava escrito eles olhavam para o cartaz para saber cantar, embora não soubessem ler, pelo menos estavam em contacto com o código escrito. (RE4)</i></p> <p><i>Durante a campanha, as crianças que elaboraram os cartazes puderam andar na rua e ler o que estava escrito nos mesmos. (RE5)</i></p>
<b>Leitura de quadros</b>	<p><i>De seguida, fui chamando uma criança de cada vez, para fazer a leitura do quadro e realizar o gráfico. Deste modo pude ver, uma a uma, se sabiam fazer a leitura do quadro e realizar o gráfico, para depois analisá-lo. (RE1)</i></p> <p><i>Durante a apresentação do projecto as crianças recorreram à memorização para "ler a página que cabia a cada uma. (RE5)</i></p> <p><i>Enquanto contavam a história, olhavam para as palavras e tentavam ler o que estava escrito e, por vezes, recorriam às imagens da mesma. (RE5)</i></p>
<b>Exploração da leitura</b>	<p><i>Com base na palavra "Carnaval" , solicitei às crianças que associassem outras palavras a esta. De seguida, registamo-las e as crianças puderam lê-las. (RE2)</i></p> <p><i>O Estagiário deve ter atenção ao interesse que as crianças demonstram ao querer ler um livro, cartaz, etc. (OEU)</i></p>
<b>Preenchimento de quadros</b>	<p><i>As crianças preencheram o quadro das tarefas, para ao longo do dia identificarem o que têm de fazer. (RE6)</i></p> <p><i>Todos os quadros utilizados pelos Educadores são de máxima importância, porque permitem que a criança faça uma leitura dos mesmos. (OEU)</i></p>
<b>Trabalho de Projecto</b>	<p><i>O Projecto foi elaborado através dos registos e das ideias das crianças, e posteriormente apresentado em livro. (RE5)</i></p> <p><i>Mobilização de competências de leitura durante as fases de pesquisa, trabalho e comunicação/avaliação. (OEU)</i></p>

### 5.4.3. Actividades de escrita promovidas pelos Estagiários

No Quadro 35 pretendemos observar as actividades que os Educadores Cooperantes afirmaram ser promovidas pelos Estagiários com o intuito de desenvolverem a escrita junto dos seus alunos.

**Quadro 35.** Actividades de escrita promovidas pelos Estagiários (Quest. Ed. Coop.)

<b>Actividades de escrita que os Estagiários promovem</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa).	14	70
b. Ficha de exercícios grafo-motores.	11	55
c. Utilização da máquina de escrever.	0	0
d. Utilização do computador.	17	85
e. Registo de vivências.	16	80
f. Registos no mapa de tarefas.	4	20
g. Registos no diário de grupo.	4	20
h. Registos no jornal de parede.	4	20
i. Copiar um texto curto.	6	30
j. Elaboração de livros e registos de histórias.	10	50
k. Exploração de palavras significativas.	3	15
l. Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida de identificação por parte da criança.	5	25
m. Incentivo à frequência da área de escrita.	7	35

O Quadro 35 apresenta-nos um leque diversificado de actividades de escrita. Como podemos constatar, a “utilização do computador” é a actividade com maior percentagem, ou seja, 85%. O “registo de vivências”, com 80% de respostas, é a segunda actividade de escrita mais fomentada na sala de aula. Logo a seguir com 70% temos o “registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa)”. Com uma percentagem relativamente mais baixa surgem, com 55%, as “fichas de exercícios grafo-motores”, e com 50% a “elaboração de livros e registos de histórias”.

No Quadro 36, estão representadas as respostas dadas pelos Estagiários sobre as actividades de escrita que promovem junto dos seus alunos.

**Quadro 36.** Atividades de escrita promovidas pelos Estagiários (Quest. Est.)

<b>Atividades de escrita que os Estagiários promovem</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa).	16	84,2
b. Ficha de exercícios grafo-motores.	8	42,1
c. Utilização da máquina de escrever.	0	0
d. Utilização do computador.	12	63,2
e. Registo de vivências.	15	78,9
f. Registo no mapa de tarefas.	3	15,8
g. Registos no diário de grupo.	4	21,1
h. Registos no jornal de parede.	1	5,3
i. Copiar um texto curto.	8	42,1
j. Elaboração de livros e registos de histórias.	13	68,4
k. Exploração de palavras significativas.	8	42,1
l. Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida de identificação por parte da criança.	3	15,8
m. Incentivo à frequência da área de escrita.	4	21,1

Do conjunto de possibilidades de escolha, concluímos que o “registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa) ” constitui a actividade mais aplicada pelos Estagiários, uma vez que 85,2% assim o indicou.

O “registo de vivências” surge com 78,2% de respostas, a “elaboração de livros e registos de histórias”, com 68,4%, seguida da opção “utilização do computador” com 63,2%.

No que respeita às actividades de escrita, o entrevistado (OEU) diz-nos que “à semelhança das actividades de leitura, todas aquelas que façam sentido, que sejam significativas para as crianças e que surjam de forma contextualizada”.

Com base nos Documentos elaborados pelos Estagiários, foi-nos possível estabelecer um conjunto de categorias de análise, que nos remetem para tipos específicos de registo (cf. Quadro 37).

**Quadro 37.** Tipos de registos utilizados para abordar a escrita (Doc. Est.)

CATEGORIA		
Tipos de registo	Recursos	Testemunhos
Escrita Livre	Giz	<p><i>De seguida, estas crianças dirigiram-se para a área da escrita e começaram a registar através do desenho e da escrita as suas petas. De modo a desenvolver diferentes métodos de escrita, algumas crianças escreveram no computador a sua peta e outras escreveram com caneta. Deste modo, as crianças tiveram contactos diferentes com o código escrito. Sendo assim, recorri às actividades livres, para trabalhar a linguagem escrita. (RE2)</i></p> <p><i>Andaram de escorrega, demos giz de cor e as crianças escreveram e desenharam à sua vontade. (RE3)</i></p> <p><i>Para além disso, também houve crianças que em vez de marcarem a presença desenhando um círculo, fizeram letras, então eu aproveitei para perguntar qual era aquela letra e palavras que começavam, ou tinham aquela letra. Esta actividade acabou por levar outras crianças também a fazer letras, então sempre que as faziam, eu perguntava palavras com a respectiva letra. (RE4)</i></p> <p><i>Depois da história, as crianças realizaram um postal para o Coelho da Páscoa, onde tiveram a oportunidade de escrever o que queriam dizer e pedir ao "coelhinho". A realização do postal foi uma estratégia, para as crianças abordarem a escrita, (...). (RE5)</i></p>
	Computador	
Canetas		
Postais		
Mapa de presenças		
Cópia de palavras/textos	Desenhos	<p><i>O grupo de crianças terá de copiar a quadra que aparecerá no desenho. (PAE1)</i></p> <p><i>As crianças contam as novidades e de seguida dirigem-se para a área da escrita para as registar. (RE3)</i></p> <p><i>De seguida as crianças desenharam cada animal da história e escreveram os seus nomes, algumas copiavam, outras há medida que eu ditava a palavras iam escrevendo (pois já conhecem as letras) e também desenharam as imagens dos nomes que disseram na manta. (RE4)</i></p> <p><i>As crianças puderam escrever o que queriam dizer ao pai, copiando o que eu havia escrito na manta. Pretendi com esta actividade, acima de tudo, trabalhar a linguagem oral e escrita. (RE4)</i></p> <p><i>De seguida desenharam as diferentes partes da história, eu escrevi a história em cada página e de seguida as crianças copiaram o que eu havia escrito. No final sublinharam as palavras que tinham dito na manta. (RE5)</i></p>
		<p><i>Registrar as observações em relação ao tema do Inverno. (PAE1)</i></p> <p><i>A partir desta canção, as crianças deverão criar uma história, desenhando as imagens e escrevendo os acontecimentos. (PAE2)</i></p> <p><i>(...) as crianças tinham registado no diário de turma que "queriam fazer" a carta ao Pai Natal, por isso, aproveitei que foram as crianças a pedir, para integrar a actividade que havia planificado. (RE3)</i></p> <p><i>Nesta actividade trabalhamos a linguagem oral e escrita, pois as crianças lembraram a Lenda e depois registaram através do desenho assinando no final (algumas assinam copiando o seu nome, outras já fazem sozinhas e outras apenas imitam através de riscos). (RE4)</i></p> <p><i>As crianças registaram a Lenda, conforme as suas limitações, e pude perceber se elas compreenderam a Lenda, (...). (RE4)</i></p> <p><i>Em papel de cenário, escrevi a letra da canção e todas as crianças participaram no registo da mesma. Houve crianças que quiseram escrever, embora eu não tivesse planificado (mas como me pediram), não achei conveniente negar-lhes o pedido. (RE4)</i></p> <p><i>No final da actividade, as crianças registaram, recorrendo ao desenho e à escrita e nesta actividade as crianças não sentiram qualquer dificuldade. (RE6)</i></p>
Registo de actividades	Lendas	<p><i>Registrar as observações em relação ao tema do Inverno. (PAE1)</i></p> <p><i>A partir desta canção, as crianças deverão criar uma história, desenhando as imagens e escrevendo os acontecimentos. (PAE2)</i></p> <p><i>(...) as crianças tinham registado no diário de turma que "queriam fazer" a carta ao Pai Natal, por isso, aproveitei que foram as crianças a pedir, para integrar a actividade que havia planificado. (RE3)</i></p> <p><i>Nesta actividade trabalhamos a linguagem oral e escrita, pois as crianças lembraram a Lenda e depois registaram através do desenho assinando no final (algumas assinam copiando o seu nome, outras já fazem sozinhas e outras apenas imitam através de riscos). (RE4)</i></p> <p><i>As crianças registaram a Lenda, conforme as suas limitações, e pude perceber se elas compreenderam a Lenda, (...). (RE4)</i></p> <p><i>Em papel de cenário, escrevi a letra da canção e todas as crianças participaram no registo da mesma. Houve crianças que quiseram escrever, embora eu não tivesse planificado (mas como me pediram), não achei conveniente negar-lhes o pedido. (RE4)</i></p> <p><i>No final da actividade, as crianças registaram, recorrendo ao desenho e à escrita e nesta actividade as crianças não sentiram qualquer dificuldade. (RE6)</i></p>
	Canções	
	Papel de cenário	
	Diário de turma	

Nas citações apresentadas vimos um amplo leque de actividades de escrita promovidas pelos Estagiários, tais como: o registo de histórias, canções, acontecimentos e lendas; registo livre com giz; utilização do computador e da caneta como forma de registo; elaboração de poemas e postais; cópia de textos, palavras e frases; registo no diário de turma e marcação das presenças.

No ponto seguinte, pretendemos analisar se os Estagiários visitam ou utilizam a biblioteca, como recurso na elaboração das suas planificações e actividades.

#### **5.4.4. Visita ou Frequência de bibliotecas**

A frequência e o tipo de bibliotecas que os Estagiários visitam, com o grupo de crianças, com quem trabalham directamente, pareceu-nos um dado de grande relevância para a matéria em estudo. Seguidamente, apresentaremos os resultados dos questionários dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários sobre esta matéria.

Concluimos que para 75% Educadores Cooperantes, o correspondente a 15, os Estagiários têm por hábito frequentar espaços de biblioteca com as crianças.

Quanto aos resultados dos questionários dos Estagiários mostram-nos que 73,7%, o correspondente a 14 Estagiários, têm por hábito frequentar espaços de biblioteca com as crianças.

Quanto à informação retirada da Entrevista e dos Documentos dos Estagiários, vimos que estes têm por hábito frequentar espaços de biblioteca. O Quadro 38 confirma essa prática.

**Quadro 38.** Tipos de bibliotecas visitadas pelos Estagiários ( Ent. e Doc. Est.)

CATEGORIA	
Tipos de biblioteca	Testemunhos
<b>Biblioteca Municipal</b>	<i>A cópia da carta era enviada pelos CTT, num envelope branco que deveria ser colocado nos CTT na 5ª feira, quando fossem visitar a biblioteca da cidade da Praia da Vitória. (RE3)</i>
<b>Biblioteca Pública</b>	<i>Recorri a esta estratégia porque tinha sido um livro requisitado na visita à Biblioteca Pública e então valorizei o que as crianças tinham trazido, apelando também para a época que estamos a viver (Natal). (RE4)</i>  <i>Os Estagiários têm por hábito frequentar a “biblioteca pública” (OEU)</i>
<b>Biblioteca Infanto-Juvenil</b>	<i>Uma vez que a localização da nossa escola facilita o nosso deslocamento, serão realizadas muitas visitas à biblioteca Infanto-Juvenil. (RE3)</i>  <i>A “biblioteca infantil” é outro tipo de biblioteca frequentada pelos Estagiários, dependendo da proximidade e localização do local onde estagiam. (OEU)</i>

De seguida, no Quadro 39, apresentámos os tipos de bibliotecas que segundo os Educadores Cooperantes, são frequentadas pelo grupo de Estagiários do estudo em questão.

**Quadro 39.** Tipo de bibliotecas que os Estagiários frequentam com as crianças (Quest. Ed. Coop.)

Tipo de biblioteca frequentada pelos Estagiários	F (n)	P (%)
a. Biblioteca da escola onde estagiam.	12	60
b. Biblioteca infanto-juvenil.	7	35
c. Biblioteca Municipal	5	25
d. Biblioteca itinerante.	1	5
e. Ludoteca.	3	15
f. Não têm por hábito frequentar a biblioteca.	0	0

Conseguimos constatar que 60% dos Estagiários frequentam a “biblioteca da escola onde estagiam” (cf. Quadro 40).

De acordo com os dados recolhidos junto dos Estagiários, apuramos que 57% frequenta com maior assiduidade a “biblioteca infanto-juvenil” (cf. Quadro 40).

**Quadro 40.** Tipo de biblioteca que os Estagiários frequentam com as crianças (Quest. Est.)

Tipo de biblioteca frequentada pelos Estagiários	F (n)	P (%)
a. Biblioteca da escola onde estagiam.	11	57,9
b. Biblioteca infanto-juvenil.	5	26,3
c. Biblioteca Municipal	3	15,8
d. Biblioteca itinerante.	0	0
e. Ludoteca.	1	5,3
f. Não têm por hábito frequentar a biblioteca.	0	0

Na parte que se segue, é do nosso intuito apresentar os dados referentes à organização das salas de aulas, frequentadas pelos Estagiários.

### **5.5. Averiguar a organização dos espaços, materiais e equipamentos utilizados pelos Estagiários.**

Com este ponto pretendemos analisar as áreas de actividades existentes nas salas de aulas onde os Estagiários desenvolvem as suas actividades, verificar qual o material e equipamento utilizados para explorar a leitura e a escrita com as crianças e o modo como estão organizados. Colocaremos ao serviço destes tópicos, quer os resultados dos Educadores Cooperantes, quer dos Estagiários. Atendendo a que, na revisão da literatura, demonstrámos que a organização do espaço, em contexto pré-escolar, está intimamente relacionada com os Modelos Curriculares concebidos para o pré-escolar, no final desta parte, apresentaremos os resultados que nos permitirão concluir se os Estagiários utilizam ou não, nas suas práticas, algum ou vários modelos curriculares.

#### **5.5.1. Áreas de actividades previstas nas salas**

Pela análise do Quadro 41, concluímos que, segundo os resultados dos questionários dos Educadores Cooperantes, em 90% das salas dos Educadores Cooperantes do nosso estudo, o correspondente a 18, existe a “área da leitura”.

**Quadro 41.** Áreas de actividades existentes na sala (Quest. Ed. Coop.)

Áreas de actividades existentes na sala	F (n)	P (%)
a. Área dos jogos de encaixe	11	55
b. Área dos jogos lógicos	11	55
c. Área da casinha das bonecas.	11	55
d. Área da cozinha.	5	25
e. Área dos fantoches.	13	65
f. Área da biblioteca.	18	90
g. Área da escrita.	17	85
h. Área da leitura.	18	90
i. Área da natureza.	8	40
j. Área da pintura, recorte/colagem.	15	75
k. Área da garagem.	12	60
l. Outros.	2	10

Com uma percentagem de 85%, a “área da escrita”, seguida da “área da pintura, recorte/colagem” com 75%. Relativamente à “área dos fantoches” esta surge com 65% e a “área da garagem” com 60%. Com uma percentagem idêntica (55%) temos a “área dos jogos de encaixe”, “área dos jogos lúdicos” e a “área da casinha das bonecas”.

De seguida, o Quadro 42 ilustra as áreas de actividades que segundo os Estagiários existem nas salas onde estes desenvolvem as suas actividades.

**Quadro 42.** Áreas de actividades existentes na sala (Quest. Est.)

Áreas de actividades existentes na sala	F (n)	P (%)
a. Área dos jogos de encaixe	16	84,2
b. Área dos jogos lógicos	17	89,5
c. Área da casinha das bonecas.	18	94,7
d. Área da cozinha.	9	47,4
e. Área dos fantoches.	10	52,6
f. Área da biblioteca.	17	89,5
g. Área da escrita.	7	36,8
h. Área da leitura.	8	42,1
i. Área da natureza.	5	26,3
j. Área da pintura, recorte/colagem.	15	78,9
k. Área da garagem.	17	89,5
l. Outros.	9	47,4

As áreas que apresentam uma maior percentagem são: a “área da casinha das bonecas” (94,7%), a “área dos jogos lógicos” (89,5%), a “área da biblioteca” (89,5%), a “área da garagem” (89,5%), a “área dos jogos de encaixe (84,2%), a “área da pintura, recorte/colagem (78,9%) e, por fim, a “área dos fantoches (52,6%) (cf. Quadro 42).

O Quadro 43 apresenta o conjunto de áreas de actividades referenciadas nos Documentos dos Estagiários. A par disto, o mesmo quadro faz alusão à proveniência dos testemunhos, a fim de avaliarmos o número de Estagiários que têm acesso às diferentes áreas.

**Quadro 43.** Áreas de actividade existentes na sala ( Ent. e Doc. Est.)

<b>CATEGORIA</b>	
<b>Áreas de actividades</b>	<b>Testemunhos</b>
Área da manta	PCTE1; PCTE2; PCTE5
Área das construções e da garagem	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
Área da casinha	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
Área da biblioteca	PCTE1, PCTE2; PCTE5; OEU
Área da escrita	PCTE2; PCTE5; RE2; RE3; RE4; RE5; OEU
Área dos jogos de mesa	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
Área da matemática	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
Área da expressão plástica	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
Área do computador	PCTE1; PCTE2; PCTE5
Área da pintura	PCTE1; PCTE2; PCTE5
Área da mercearia	OEU

Na parte que se segue, é nossa finalidade apresentar os dados referentes aos materiais utilizados pelos Estagiários, como forma de abordar a leitura e a escrita, na sala de aula onde estagiam.

### 5.5.2. Material de leitura e de escrita

No Quadro 44 apresentámos o material que os Estagiários têm por hábito utilizar nas suas aulas, com o intuito de promover e desenvolver a leitura/escrita. Os dados aqui divulgados advêm dos Educadores Cooperantes.

**Quadro 44.** Material que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Ed. Coop.)

<b>Material que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/ escrita</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Livros infanto-juvenis.	19	95
b. Livros de banda desenhada.	5	25
c. Revistas.	15	75
d. Jornais.	12	60
e. Jogos de abordagem à leitura e à escrita.	20	100
f. Plasticina.	16	80
g. Diferentes tipos de lápis/canetas.	15	75
h. Abecedário.	10	50
i. Lista de palavras.	11	55
j. Jornal de parede.	8	40
k. Legos.	7	35
l. Outros.	4	20

Para a exploração da leitura e da escrita, e, segundo os Educadores Cooperantes, os Estagiários utilizam com maior frequência os “jogos de abordagem à leitura e à escrita” com 100%, o correspondente a 20 Educadores Cooperantes. De seguida, com 95% “os livro infanto-juvenis” e a “plasticina” com 80%. Os “diferentes tipos de lápis/canetas” e as “revistas” surgem ambas com 75%. O item “jornais” apresenta 60%, as “listas de palavras” 55% e o “abecedário” 50%.

Em relação ao Quadro 45 podemos observar o tipo de material que os Estagiários afirmaram utilizar para explorar a leitura e a escrita com as crianças. Em primeiro lugar da lista encontramos os “livros infanto-juvenis” que são utilizados por 84,2% dos Estagiários.

**Quadro 45.** Material que os Estagiários utilizam para explorar a Leitura/Escrita (Quest. Est.)

<b>Material que os Estagiários utilizam para explorar a leitura /escrita</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Livros infanto-juvenis.	16	84,2
b. Livros de banda desenhada.	5	26,3
c. Revistas.	10	52,6
d. Jornais.	12	63,2
e. Jogos de abordagem à leitura e à escrita.	11	57,9
f. Plasticina.	7	36,8
g. Diferentes tipos de lápis/canetas.	6	31,6
h. Abecedário	11	57,9
i. Lista de palavras.	8	42,1
j. Jornal de parede.	4	21,1
k. Legos.	4	21,1
l. Outros.	4	21,1

De seguida, aparecem os “jornais” com 63,2%, os “jogos de abordagem à leitura e à escrita”, o “abecedário com 57,9% e as “revistas” com 52,6%.

Referente a este assunto, os Estagiários relatam nos seus Documentos, situações que nos indicam os materiais que estes utilizam para abordar a leitura e a escrita. Também na entrevista ao Orientador de Estágio da Universidade encontrámos informação sobre este tópico (cf Quadro 46).

**Quadro 46.** Materiais de leitura e de escrita ( Ent. e Doc. Est.)

<b>CATEGORIA</b>	<b>Testemunhos</b>
<b>Materiais de leitura/escrita</b>	
<b>Quadro das presenças</b>	PU1; PUE2; PUE3; PUE4; PUE5; PUE6; RE1; RE4
<b>Quadro do tempo</b>	PUE1; PUE2; PUE3; PUE4; PUE5; PUE6
<b>Quadro das novidades</b>	RE2; RE3
<b>Diário de turma</b>	PUE1; PUE4
<b>Folhas brancas e de cor</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; OEU
<b>Jogos relacionados com letras e nomes</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE4
<b>Ficheiros para copiar palavras</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE6
<b>Cartas</b>	RE3
<b>Livros de histórias</b>	PUE2; PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE2; RE4; RE6; OEU
<b>Cartolinas</b>	AE3
<b>Papel de cenário</b>	RE4
<b>Cadernos</b>	RE1
<b>Jornais</b>	RE2
<b>Cartazes</b>	PUE4; RE4
<b>Panfletos</b>	PUE4; RE4
<b>Gráficos</b>	RE1; RE2
<b>Livros de receitas</b>	RE1; RE2; RE5; RE6; AE3

Listas de compras	PCTE
Canetas de feltro e lápis cera e de cor	PCTE1; RE2; RE3; OEU
Textos com imagens	RE1
Plasticina	RE4
Fichas de trabalho	RE5
Enciclopédias	OEU
Revistas	OEU
Bancos de palavras	OEU
Embalagens	OEU
Letras móveis	OEU

Na parte que se segue, pretendemos explorar e apresentar os dados que nos demonstram a organização do espaço e dos materiais existentes nas salas, onde os Estagiários implementam as suas actividades.

### **5.5.3. Organização do espaço e materiais**

Os Quadros seguintes, Quadro 47 e 48, descrevem, de forma sucinta, as várias formas de organização das salas de aula onde os Estagiários praticam e desenvolvem as suas actividades. A organização, a disposição e a estrutura de uma sala de actividade poderá ser fundamentada num Modelo Curricular, caso o Educador de Infância adopte. Em conformidade, posteriormente, iremos fazer referência ao tipo de Modelos Curriculares utilizados pelos Educadores Cooperantes e Estagiários.

O Quadro 47 apresenta-nos os dados dos Educadores Cooperantes. De acordo com a análise efectuada, verificamos que para 100%, o correspondente a 20 Educadores Cooperantes, a sala onde os Estagiários praticam “está dividida em áreas definidas e localizadas de forma lógica”. Para 95% dos Educadores Cooperantes “os materiais estão ao alcance das crianças” e para 90% existem salas em que “todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens,

sugerem e provocam projectos”. Relativamente a outro tipo de organização podemos constatar que 65% considera que “há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo” e que na sala “existe uma área polivalente para trabalho colectivo”.

**Quadro 47.** Organização dos espaços e materiais na sala (Quest. Ed. Coop.)

<b>Organização dos espaços e materiais</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. A sala não está organizada em áreas.	1	5
b. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.	20	100
c. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.	8	40
d. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.	13	65
e. Os materiais estão ao alcance das crianças.	19	95
f. Organizam em caixas e cestos objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”.	11	55
g. Em cada área, existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas.	11	55
h. Na sala de aula existe uma área polivalente para trabalho colectivo.	13	65
i. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos.	18	90
j. Outros	0	0

No entanto, existem áreas, e, segundo as observações de 55% dos Educadores Cooperantes, onde os Estagiários “organizam em caixas e cestos objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, e em cada área “existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas”.

O Quadro 48 apresenta os dados dos questionários dos Estagiários relativamente à organização dos espaços e materiais da sala.

**Quadro 48.** Organização dos espaços e materiais na sala (Quest. Est.)

<b>Organização dos espaços e materiais</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. A sala não está organizada em áreas.	0	0
b. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.	16	84,2
c. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.	8	42,1
d. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.	17	89,5
e. Os materiais estão ao alcance das crianças.	17	89,5
f. Organizam em caixas e cestos objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”.	8	42,1
g. Em cada área, existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas.	4	21,1
h. Na sala de aula existe uma área polivalente para trabalho colectivo.	4	21,1
i. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos.	15	78,9
j. Outros	0	0

De acordo com os dados apresentados, 89,5% dos Estagiários afirmam que “os materiais estão ao alcance das crianças”, e que “há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo”. Contudo 84,2% afirma que a “sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica”. Para 78,9% “todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos”.

Para complementar esta informação, anteriormente analisada, apresentaremos alguns dos testemunhos que retirámos dos documentos, nomeadamente dos Projectos Curriculares de Turma, e, que espelham a organização das áreas dos jardins-de-infância dos nossos protagonistas.

**Quadro 49.** Organização das áreas de actividades (Doc. Est.)

<b>CATEGORIA</b>	<b>Testemunhos</b>
<b>Organização das áreas de actividades</b>	
<b>Diversidade de materiais</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5
<b>Materiais suficientes</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5
<b>Delimitação das áreas</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5
<b>Áreas definidas</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5

De seguida, passamos a descrever os equipamentos que são utilizados pelos Estagiários de forma a abordar a leitura/escrita na sala (cf. Quadro 50).

**Quadro 50.** Equipamentos que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Ed. Coop.)

<b>Equipamentos utilizados pelos Estagiários para explorar a leitura/escrita.</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Televisão.	11	55
b. Leitor de DVD.	18	90
c. Rádio com leitor de CD.	13	65
d. Projector de vídeo.	5	25
e. Retroprojector.	7	35
f. Projector de slides.	3	15
g. Computador para processamento de texto.	17	85
h. Computador com ligação à Internet.	9	45
i. Máquina de escrever	1	5
j. Limógrafo	1	5
k. Máquina fotográfica.	12	60
l. Gravador de áudio.	8	40

Segundo os dados apurados, nos questionários dos Educadores Cooperantes, concluímos que o “leitor de DVD” com 90% é o equipamento mais utilizado pelos Estagiários, seguido do “computador para processamento de texto” que apresenta 85%. Com uma percentagem de 65% temos o “rádio com leitor de CD, com 60% a “máquina fotográfica” e a “televisão” surge com 55%.

No Quadro 51 pretendemos apresentar os equipamentos que os Estagiários mencionaram utilizar na abordagem e exploração dos processos de leitura e escrita na sala de aula.

**Quadro 51.** Equipamentos que os Estagiários utilizam para explorar a leitura/escrita (Quest. Est.)

<b>Equipamentos utilizados pelos Estagiários para explorar a leitura/escrita.</b>	<b>F (n)</b>	<b>P (%)</b>
a. Televisão.	5	26,3
b. Leitor de DVD.	6	31,6
c. Rádio com leitor de CD.	1	5,3
d. Projector de vídeo.	18	94,7
e. Retroprojector.	2	10,5
f. Projector de slides.	0	0
g. Computador para processamento de texto.	15	78,9
h. Computador com ligação à Internet.	10	52,6
i. Máquina de escrever	1	5,3
j. Limógrafo	0	0
k. Máquina fotográfica.	6	31,6
l. Gravador de áudio.	1	5,3

Os dados apurados permitem verificar que o “projector de vídeo” é o equipamento mais utilizado e apresenta 94,7%, ou seja, a maioria absoluta. Quanto ao “computador para processamento de texto”, este é utilizado por 78,9%, seguido do “computador com ligação à Internet” que apresenta 52,6%. Como forma de completar esta informação recolhemos dados dos Documentos e da Entrevista que ilustrassem quais os equipamentos utilizados pelos Estagiários. Abaixo apresentámos algumas passagens referentes ao assunto em questão.

**Quadro 52.** Categorização dos equipamentos (Ent. e Doc. Est.)

<b>CATEGORIA</b>	
<b>Equipamentos</b>	<b>Testemunhos</b>
<b>Computador para processamento de texto</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE2; OEU
<b>Computador com ligação à internet</b>	PCTE1; PCTE2
<b>Utilização do paint e do Word</b>	PCTE2
<b>Leitor de DVD</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE4
<b>Televisão</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5; RE4;
<b>CDS</b>	PCTE1; PCTE2; PCTE5
<b>Jogos didácticos</b>	PCTE2
<b>Impressora</b>	PCTE2; PCTE5

A parte que se segue pretende abordar os Modelos Curriculares utilizados pelos Estagiários no decorrer da sua intervenção e prática educativa.

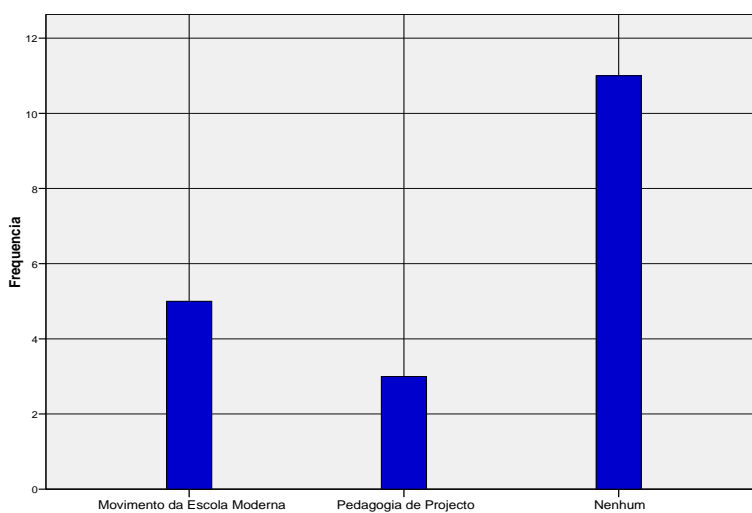
#### 5.5.4. Modelos Curriculares utilizados pelos Estagiários

A partir deste ponto é do nosso intuito apresentar os modelos curriculares utilizados nas práticas dos Estagiários.

Os dados dos Questionários dos Estagiários referem que 89,5%, o correspondente a 17 dos inquiridos, afirmam ter recebido orientações acerca dos modelos curriculares utilizados na prática pedagógica.

Observamos, através da análise dos dados, que oito dos Estagiários (42,1%) utilizam um modelo curricular específico, enquanto 11 (57,9%) dos questionados referem não utilizar nenhum modelo em particular.

No Gráfico 4 explicitamos os modelos utilizados pelos Estagiários ao longo das suas intervenções, planificações e organização a nível de sala, materiais e equipamentos.



**Gráfico 4.** Modelos utilizados pelos Estagiários

Verificámos que 11 Estagiários não utilizam um modelo curricular. Em relação aos que utilizam um modelo curricular, concluímos que o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna é utilizado por cinco Estagiários e o Modelo da Pedagogia de Projecto é utilizado por três dos Estagiários.

Através da análise do Gráfico 4 apurámos que os modelos High-Scope e Reggio Emilia não apresentaram nenhum valor, o que significa que estes modelos não foram seleccionados pelos Estagiários.

No Quadro 53 pretendemos apresentar de acordo com a Documentação fornecida pelos Estagiários e com a Entrevista do Orientador de Estágio, alguns dos testemunhos que nos aproximam do Modelo Curricular utilizado pelos Estagiários.

**Quadro 53.** Métodos Curriculares Usados pelos Estagiários (Ent. e Doc. Est.)

CATEGORIA	
Método Curricular	Testemunhos
Pedagogia de Projecto	<p><i>Embora este seja o meu primeiro Projecto junto das crianças, já tive a oportunidade de observar a Educadora Cooperante a realizar vários. (RE2)</i></p> <p><i>O trabalho por Projecto é no meu entender, um trabalho em que as crianças estão sempre motivadas, visto ser algo do seu interesse. (RE2)</i></p>

## 5.6. Discussão dos resultados

A fim de possibilitar uma visão global, de conjunto, mais aprofundada apresentaremos, de seguida, uma análise, focalizada dos dados mais significativos, obtidos através dos questionários dos Educadores Cooperantes, Estagiários de Educação de Infância, da entrevista ao Orientador de Estágio e Docente da Universidade dos Açores, assim como dos diversos documentos, planificações, projectos curriculares de turma, avaliações e reflexões elaborados pelos Estagiários.

Foi do nosso interesse analisar o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários quanto às habilitações académicas e à formação recebida sobre leitura e escrita. Os dados apresentados permitiram-nos concluir que ao nível das habilitações académicas a maioria dos Educadores Cooperantes apenas possui o Bacharelato, o que significa que estes profissionais, por falta de actualização de conhecimentos, possam estar desfasados das novas metodologias propostas para a abordagem da leitura/escrita no pré-escolar. De acordo com a revisão de literatura e segundo Lopes *et al.* (2004), nas últimas décadas, a formação dos Educadores de Infância sofreu modificações estruturais evidentes. A formação destes profissionais caracterizava-se por ser uma formação média de carácter pós-secundário, marcada pelo destaque que dava ao treino de metodologias e estratégias educativas, ignorando muitas vezes o saber teórico produzido pela investigação científica.

É de facto importante e fundamental que estes profissionais de educação estejam a par das investigações que são efectuadas na área da infância, do desenvolvimento cognitivo da criança e dos processos e métodos pedagógico-didácticos. Importa que a criança adquira uma aprendizagem completa, equilibrada e sobretudo actual. Sem a actualização de conhecimentos, os Educadores de Infância correm o risco de, à semelhança do que acontecia há décadas atrás, não investir no ensino da literacia que deve ser levado a sério já no pré-escolar, conforme as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Quanto às habilitações académicas dos Estagiários, a maioria dos inquiridos está inscrita no 4º ano do Curso de Educação de Infância. Os restantes, do 3º ano, apresentam uma percentagem irrelevante.

Em relação à formação inicial recebida quer pelos Educadores Cooperantes quer pelos Estagiários sobre a leitura e a escrita, podemos concluir que, apesar da elencagem de disciplinas ter sido em número semelhante para os dois grupos de inquiridos, os últimos frequentaram, na Universidade, um maior número de cadeiras que oferecem conteúdos ligados à leitura e à Escrita. Esta realidade poderá significar que os Estagiários terão na sua bagagem académica mais conhecimentos sobre estas áreas. Por outro lado, podemos concluir que o investimento feito no ensino da leitura e da escrita, no curso de Educação de Infância, da Universidade dos Açores, é muito superior ao oferecido pelo antigo Magistério Primário, cumprindo deste modo com o que está estipulado nas orientações curriculares para o pré-escolar.

A corroborar estas conclusões encontra-se a Entrevista feita ao Orientador de Estágio da Universidade. Segundo as informações do mesmo, existe um leque significativo de disciplinas que vão ao encontro dos referidos domínios da língua. Mais adianta o entrevistado que as disciplinas do plano de estudos focalizam aspectos relacionados com o desenvolvimento das concepções infantis sobre a leitura e escrita, assim como as estratégias de intervenção para promover competências de leitura em crianças pré-escolares (organização de espaços, tempos e estratégias directas de intervenção).

Através da frequência a estas disciplinas podemos dizer que os Estagiários poderão adquirir novos conhecimentos e aprendizagens a aplicar directamente ao grupo de crianças, assim como promover actividades de leitura e de escrita de forma a desenvolver nas crianças um grau de satisfação elevado, ou seja, criar actividades do interesse da criança, e que ao mesmo tempo sejam promotoras da literacia.

Quanto às acções de formação contínua frequentadas pelos Educadores Cooperantes e pelos Estagiários, notamos que, no cômputo geral, existe pouco investimento na formação de uns e outros, porquanto a vasta maioria dos Educadores referiu apenas uma ou duas acções. Refira-se, ainda, a este propósito que a última acção de formação a ser frequentada foi em 2006, aspecto particularidade interessante, uma vez que, nos últimos anos, a oferta formativa nestas áreas decresceu drasticamente. Quanto aos Estagiários apenas um frequentou acções de formação. Os dados obtidos indicam-nos que é urgente oferecer um leque diversificado de acções de formação, no Arquipélago dos Açores, sobre a leitura e a escrita no pré-escolar para que estes profissionais possam estar em constante actualização.

De acordo com as informações do Orientador de Estágio a Universidade dos Açores não ofereceu formação complementar aos Estagiários sobre a leitura e a escrita. Perante este facto sugerimos que as instituições de formação organizem e promovam colóquios, acções de formação, seminários, entre outros, de modo a que estes futuros profissionais se sintam preparados e com conhecimentos amplos em todas áreas do pré-escolar, especialmente na abordagem à leitura e escrita.

Foi também nossa preocupação analisar os dados que nos pudessem dar a conhecer as concepções dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários sobre a abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar.

Quanto ao momento ideal para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita os Educadores Cooperantes e os Estagiários estão de comum acordo quando afirmam que as crianças devem iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar.

Esta situação foi visível na documentação dos Estagiários, mais concretamente nos Projectos curriculares de Turma, uma vez que as actividades de leitura e escrita foram dirigidas a crianças que frequentam o jardim-de-infância. O nosso Entrevistado não partilha desta opinião e defende que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes da entrada das crianças para o jardim-de-infância, tal como é defendido por Emilia Ferreiro em estudos realizados no México e na Argentina e por Margarida Martins em Portugal.

Também na perspectiva de Neves e Martins (2000), hoje em dia, é consensual o entendimento de que a leitura e a escrita deverão ser desenvolvidas desde tenra idade, ou seja, antes da criança frequentar o pré-escolar. Assim sendo, podemos afirmar que a opinião dos inquiridos deste estudo afasta-se do proposta pela literatura da especialidade e demonstra alguma incompreensão sobre o fenómeno da aquisição destas competências.

Tendo por base os Estádios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, a criança aos dois anos de idade já é capaz de assimilar e compreender determinados vocábulos, sons e palavras. De acordo com Piaget e Inhelder (1984), a criança aos 2 anos já se encontra no estágio pré-operatório (2-7 anos), e é a partir dos dois anos que se dá uma enorme evolução na linguagem. A título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto que uma de cinco anos compreende 2000. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, e da escola, ou seja, quanto mais for estimulada (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolve a sua linguagem. Por isso, podemos reafirmar que a criança antes da entrada para o pré-escolar já é capaz de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi nossa intenção ficar a conhecer as concepções dos Educadores de Infância e dos Estagiários sobre as actividades de leitura e de escrita que devem ser promovidas no pré-escolar. Para ambos os grupos, os Educadores de Infância, no geral, devem ler para as crianças, proporcionar momentos de leitura com base em imagens, ensinar a orientação da página, promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina.

Curiosamente, a análise documental permitiu-nos verificar que as competências apresentadas pelos Estagiários vão ao encontro daquilo que estes protagonizam para qualquer educador de infância. O mesmo acontece com o Docente entrevistado quando afirma que é necessário desenvolver as aptidões das crianças, sobre o que sabem e o que aprenderam da leitura e da escrita. É neste sentido que os Estagiários devem compreender que as crianças estão em fase de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, por isso, devemos aproveitar qualquer momento para desenvolver o potencial de cada criança, independentemente da área de interesse desta. O Educador e até mesmo o Estagiário devem despertar o saber das crianças, através da exploração dos materiais e dos espaços existentes no jardim-de-infância, e das actividades proporcionadas no dia a dia. Também importa que o Educador Cooperante incentive e explique aos Estagiários o porquê, as finalidades e as competências que pretende que as crianças adquiram com a concretização das actividades promovidas, compreendendo que não fazemos as coisas por fazer, pelo contrário, aprendemos com as mais pequenas acções e atitudes, desde que estas sejam fundamentadas.

Quanto às concepções dos Educadores e Estagiários sobre as competências que estes agentes de ensino desenvolvem junto da criança sempre que apostam em

actividades de leitura e de escrita, constatamos que as respostas dadas por ambos os grupos de inquiridos apontam para a valorização da quase totalidade das opções apresentadas. Com valores superiores a 80%, os inquiridos referiram ser importante promover o interesse pelos livros, criar momentos de escrita, desenvolver hábitos de leitura e promover a capacidade de compreender as regras básicas do código escrito.

Considerando diferenças apontadas pelos Educadores Cooperantes e pelos Estagiários, importa referir que os primeiros valorizaram mais o desenvolvimento linguístico enquanto os estagiários consideraram mais relevante o reconhecimento de palavras e letras. A opção menos valorizada por ambos os grupos de inquiridos foi aquela que diz que as crianças sujeitas à aprendizagem da leitura e da escrita valorizam-se pessoal e socialmente. Para os Estagiários, a abordagem à leitura e à escrita pouco contribuem para o desenvolvimento global da criança, bem como para o seu desenvolvimento ao nível da motricidade fina.

Estes resultados demonstram, em alguma medida, que quer os Educadores Cooperantes quer os Estagiários, apesar de promoverem actividades nestes domínios, não têm a noção exacta das implicações positivas que a abordagem à leitura e à escrita implicam. Da mesma opinião é o Orientador de Estágio quando defende que toda e qualquer actividade deve ser valorizada pelos Educadores “desde que devidamente contextualizada e significativa para as crianças”.

Outra conclusão que nos permite a análise dos documentos enviados pelos Estagiários prende-se com a constatação de que os Estagiários valorizam mais a escrita do que a leitura. Com efeito, o vocábulo “escrita” é uma constante, contrastando com a ausência da palavra leitura. Sobre isto importa referir que tal facto poderá revelar algum desconhecimento de que qualquer abordagem à

escrita nunca acontece sem a presença da leitura. Estes são procedimentos simultâneos aos quais os Estagiários, neste caso concreto, e os Educadores, em geral, deverão dar a mesma importância. Tudo indica, porém, que esta realidade é esquecida no jardim-de-infância, onde se deverá desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e o gosto pelos livros e pela leitura, tal como se refere na revisão de literatura (Lopes *et al.* 2004). Estes mesmos autores afirmam que as competências linguísticas devem ser exploradas ao longo das diversas actividades de forma integrada; as rotinas estabelecidas devem compreender tempo de exploração linguística (registos, hora do conto, marcação de presenças, identificação de produções, etc.); as produções individuais devem ser encorajadas e, por último, as actividades propostas devem ter em conta os desempenhos individuais.

Perante esta situação é importante que os Educadores deixem que as crianças explorem e experimentem livremente, tornando-as curiosas e capazes de realizar tarefas em qualquer destes domínios. Não basta valorizar as actividades que os Educadores Cooperantes e Estagiários consideram importantes, é necessário implementá-las na sala de aula e tirar partido de qualquer situação no dia a dia do jardim-de-infância, visto que têm liberdade, materiais e equipamentos para o fazer.

Com efeito, as actividades de leitura e de escrita devem ser valorizadas pelos Educadores no geral, visto que a ambos os domínios correspondem processos complexos que envolvem várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

Também foi nossa intenção caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo, como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita.

Segundo os dados apresentados pelos Educadores Cooperantes notámos que estes consideram, como a atitude mais relevante, a promoção de uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários. Se o Educador Cooperante assumir esta postura com o Estagiário, fará com este se sinta mais autónomo e participativo na elaboração e apresentação das suas actividades na sala de aula. Os Educadores Cooperantes também escolheram outras acções, que pensam ser importantes no estágio, como fornecer aos alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino, assim como ajudar, durante as observações, os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos. Também consideram importante perspectivar as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática.

Não obstante os Educadores Cooperantes terem afirmado levar a efeito, em sede de estágio, todas estas acções, a verdade é que os resultados relativos à realização de reuniões, seminários, encontros de trabalho deixam pouca margem para um trabalho contínuo, a partir das dificuldades que os Estagiários vão apresentando. Na verdade, todos os valores negativos que se apresentam no Quadro 19, referentes aos Educadores, reportam-se aos referidos momentos de encontro. Os resultados dos Educadores apontam claramente para a escassa oportunidade que os Estagiários têm de se encontrar com os seus supervisores, uma vez que apenas uma percentagem mínima afirmou realizar seminários semanalmente, encontros sempre que os Estagiários apresentam dificuldades,

encontros de pré e pós-observação. É caso para dizer que o ciclo supervisivo, tal como está previsto na literatura da especialidade, subdividido em pré, durante e pós-observação não se cumpre junto dos Estagiários em apreço. Na perspectiva de Alarcão (1982) é necessário ajudar o aluno Estagiário a tomar as suas próprias decisões a respeito da sua actuação, o que exige um esforço conjunto do supervisor e do supervisando. Para haver progressão do formando, este necessita de ter consciência dos pontos menos bons da sua acção, carecendo, para tal, de observar, de diagnosticar e de tomar posições num movimento dialéctico de acção-reflexão.

Curioso verificar que os Estagiários corroboraram todas as asserções dos Educadores Cooperantes, chegando as suas respostas a apresentar percentagens nulas. Com estes resultados não restam quaisquer dúvidas quanto à realização dos encontros e/ou seminários com os Estagiários. Os mesmos não acontecem com a regularidade desejável; contudo, tal procedimento parece não interferir com o apoio dado aos Estagiários, uma vez que eles afirmam, em percentagens elevadas, que os Educadores Cooperantes promovem uma relação aberta, interacções positivas, ajudam nas planificações e a solucionar problemas encontrados.

Contudo, podemos verificar que as escolhas seleccionadas pelos Estagiários vão ao encontro de alguns exemplos de situações, presentes nos documentos, que espelham momentos de interacção entre o Educador Cooperante e o Estagiário e vice-versa. Apesar de tudo, verificámos que existe um espírito de inter-ajuda; reconhecimento pelo trabalho realizado; apresentação de sugestões por parte do Educador Cooperante; formulação de elogios; mostras de disponibilidade e preparação conjunta de planificações e actividades.

A opinião do Orientador de Estágio aponta para o facto de os Educadores Cooperantes desempenharem um papel importante no estágio porque é através destes que os Estagiários encontram apoio. Os educadores funcionam como um fio condutor ao acompanharem e participarem em todas as actividades formativas, dando opiniões e sugestões de forma a que o Estagiário aprenda e reflecta sobre os seus actos ao longo do estágio.

Uma incongruência encontrada prende-se com o facto de, nos questionários, os Estagiários terem afirmado que os Educadores têm um papel pouco colaborativo, enquanto, nos documentos enviados, o mesmo não acontece. Nas Reflexões, os Estagiários apontam para inúmeras situações em que o Educador Cooperante auxilia, está presente, partilha, etc. Analisando os dados, na sua globalidade, parece-nos que os Estagiários, nas Reflexões escritas para entregar aos Educadores Cooperantes, com vista à discussão conjunta do desempenho dos Estagiários, foram mais benevolentes na descrição do papel dos seus superiores hierárquicos, com receio de virem a ser penalizados na nota final.

Relativamente às reuniões entre Estagiários e Educadores Cooperantes, o Entrevistado refere a realização de reuniões diárias depois de cada intervenção. Realce-se que este facto não encontra qualquer correspondência nos dados colhidos junto dos Estagiários e dos Educadores Cooperantes, o que sugere a existência de encontros para análise de várias intervenções.

No que diz respeito ao Educador Cooperante como promotor de actividades de leitura e escrita junto dos Estagiários, notámos que os Educadores Cooperantes e os Estagiários estão de acordo quando afirmam que os primeiros partilham, com frequência, com os Estagiários, histórias, contos, livros infanto-juvenis. Para além desta actividade, a grande maioria dos Educadores Cooperantes referiu

levar a efeito muitas outras acções promotoras da leitura e escrita. São elas: planificar com os alunos, ensinar como organizar as áreas de leitura, incentivar os mesmos a frequentar bibliotecas e organizar visitas de estudo com as crianças. Em contrapartida, os resultados dos questionários dos Estagiários contrariam a homogeneidade das práticas dos Educadores. A bem da verdade, as percentagens baixas nestas mesmas opções fazem transparecer que o papel desempenhado pelos Educadores, no que diz respeito à promoção da leitura e da escrita, é pouco relevante, demonstrando questionável dinamismo em áreas de grande importância para o desenvolvimento profissional do Estagiário.

Na análise documental efectuada, através das reflexões fornecidas, averiguámos que, afinal, o Educador Cooperante integra os Estagiários nas suas actividades, mesmo as de leitura e de escrita. Os estagiários dão conta de experiências assistidas no período de observação dos Educadores Cooperantes, em que estes tomam a iniciativa de integrarem os Estagiários nas actividades, apoiando e auxiliando o Educador Cooperante. Com esta estratégia, os Estagiários poderão tirar partido da situação e aprender como se faz e porque se faz.

Somos da opinião de que é nestes momentos de integração que o Estagiário deve propor ao Cooperante as suas ideias, estratégias e actividades a desenvolver ao longo da sua prática. Importa referir que, na maioria dos casos, os Estagiários esperam que os Educadores Cooperantes tomem a iniciativa de partilhar, convidar, discutir, incentivar e até mesmo planificar, esquecendo que o papel deles é o de motivar, esclarecer e essencialmente o de orientar.

O depoimento do Orientador de Estágio é bastante elucidativo para a problematização deste tópico. Defende o mesmo que alguns Educadores Cooperantes estão despertos para a abordagem à linguagem escrita no jardim-

de-infância e, muitas vezes, incentivam os Estagiários a dar continuidade ao seu trabalho, enquanto outros dão bastante espaço aos Estagiários para porem em prática actividades de leitura e escrita, aprendendo reciprocamente. Também existem aqueles que consideram que a linguagem escrita como algo que diz respeito ao ensino básico e que não promovem nem incentivam os alunos neste tipo de actividades.

A combinação de todos os dados permite-nos concluir que não há consenso no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar, havendo quem as promova e quem as secundarize nos projectos que desenvolve.

Ainda na tentativa de caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo, procurámos saber qual o modelo curricular que estes utilizam na sala de aula onde as práticas assistidas pelos Estagiários acontecem. De acordo com os resultados apresentados, foi-nos fácil concluir que um pouco mais da metade dos Educadores Cooperantes (55%) não utiliza qualquer modelo apresentado nos questionários. Os restantes 45% utiliza, distribuindo-se as suas respostas pelos seguintes modelos: em primeiro lugar, o da Pedagogia de Projecto, uma abordagem curricular cuja planificação é elaborada em conjunto com o grupo de crianças, em segundo lugar, com a mesma percentagem, o Modelo High-Scope e o Modelo do Movimento da Escola Moderna. Tal como a literatura da especialidade nos mostra, existe um grupo grande de Educadores que exerce a sua actividade sem respeitar metodologias em específico.

A documentação fornecida indica-nos que pelos menos três Educadores Cooperantes utilizam o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia de Projecto, modelos esses utilizados por 45% dos Educadores deste estudo.

Em jeito de discussão, importa referir que o facto de os Educadores não utilizarem um modelo específico não é sinónimo de insucesso das actividades desenvolvidas. A literatura da especialidade refere que a opção por um modelo curricular é um factor de qualidade da prática pedagógica. De acordo com algumas investigações, a realidade é que os Professores e Educadores tendem a não seguir, orientar-se, por uma teoria curricular, em parte, devido a um conjunto diversificado de factores inerentes ao contexto profissional (Nabuco, 1997). O Orientador de Estágio também afirma que não existe um modelo a seguir pelos Educadores, nem um modelo que se adapte à forma de estar e de pensar dos profissionais da educação. Os modelos curriculares, ou o modelo curricular a ser utilizado pelo educador, na sua prática, deve ser escolhido e implementado com base nos equipamentos/materiais existentes, espaço disponível, interesses e necessidades da criança.

Passemos, de imediato, a discutir/analisar as práticas dos Estagiários no âmbito da abordagem à literacia. Foi do nosso interesse ficar a conhecer as actividades de leitura e escrita que os Estagiários promovem junto das crianças. Verificámos, de acordo com os dados dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários, que estes propõem, no seu estágio, actividades de leitura e escrita e que as planificam. As planificações e os projectos fornecidos pelos Estagiários comprovam esta afirmação, assim como os projectos curriculares elaborados por estes. Também o Orientador de Estágio afirmou que os Estagiários têm por hábito propor e planificar actividades no domínio da leitura e da escrita.

De acordo com os resultados dos inquiridos, conseguimos apurar que o critério mais utilizado nas planificações das actividades de leitura e de escrita é o interesse das crianças, seguido das sugestões por parte dos alunos (Questionário

dos Estagiários) e do material disponível (Questionário dos Educadores Cooperantes). Para os Educadores Cooperantes, os Estagiários também se baseiam nas orientações curriculares e nas sugestões das crianças.

Para além do interesse e das sugestões das crianças, todos os outros critérios pontuaram abaixo dos 37% nos Questionários dos Estagiários, o que demonstra que os Educadores Cooperantes poderão ter uma perspectiva desajustada acerca das motivações que animam o processo de planificar, desenvolvido pelos Estagiários.

Na análise documental e na Entrevista, vimos que o interesse das crianças é, à semelhança dos resultados obtidos nos questionários, de facto um critério utilizado pelos Estagiários. Mas para além deste, os documentos deixam bem claro que os Estagiários têm a preocupação de respeitar e seguir as Orientações Curriculares respeitantes à abordagem dos domínios da leitura e da escrita.

Quanto às atitudes que os Estagiários têm quando confrontados com o interesse revelado pelas crianças em torno da leitura e escrita, concluímos que o consenso entre os dois grupos de inquiridos é escasso. Se, por um lado, quer Estagiários quer Educadores Cooperantes consideram que os primeiros valorizam as tentativas de leitura e escrita, por outro, existem diferenças significativas no que diz respeito aos seguintes itens: 100% dos Estagiários afirmaram fornecer livros para que as crianças leiam, enquanto 60% dos Educadores Cooperantes confirmaram ser esse o comportamento usado pelos Estagiários; 78,9% dos Estagiários afirmaram fazer leitura expressiva de textos do interesse das crianças, enquanto apenas 45% dos Cooperantes julgaram ser esse um procedimento realizado pelos seus alunos. Considerando a fragilidade estatística,

resultante da análise feita aos questionários, pouco mais poderemos adiantar sobre estes valores.

No material disponibilizado pelos Estagiários (Planificações, Projectos Curriculares e Reflexões), notámos que, perante o interesse revelado pelas crianças na leitura e na escrita, os estagiários correspondem com acções muito concretas, nomeadamente através da preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios, solicitando às crianças que localizem objectos da sala que comecem pelo som de uma determinada letra, fornecendo textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer, organizando a área da biblioteca com diversos livros, dinamizando oficinas de escrita. Todas estas actividades, registadas nos Documentos, demonstram que os Estagiários valorizam as tentativas de leitura e de escrita por parte das crianças, tal como está prevista na literatura da especialidade e tal como defende o Orientador de Estágio. Para este, qualquer atitude face às tentativas de leitura e de escrita por parte da criança deve ser aproveitada e explorada. Através desta atitude o Educador compreenderá como a criança pensa a leitura e a escrita.

Ainda no âmbito das práticas levadas a efeito pelos Estagiários, inquirimos sobre as actividades de promoção da leitura e da escrita em separado. Relativamente à leitura, e segundo a análise efectuada aos questionários, apurámos que 75% dos Educadores Cooperantes são da opinião de que os Estagiários fazem “O reconhecimento do som da primeira letra do nome das crianças”. Opinião diferente tiveram os Estagiários ao seleccionarem, com 100% de respostas, o “reconhecimento do nome das crianças e do nome dos colegas”. Assim sendo, poder-se-á dizer que a actividade anteriormente referida é aplicada na totalidade

dos jardins-de-infância onde os nossos principais protagonistas, os Estagiários, desenvolvem as suas práticas.

Importa referir que apesar da grande diferença percentual entre as opções retromencionadas e as restantes apresentadas nos questionários, quer os Educadores Cooperantes quer os Estagiários concordam que os últimos promovem o “reconhecimento do som da primeira letra do nome da criança”, “jogos de procura de letras, sílabas e palavras”, “identificação de letras/sílabas, palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos”.

Ainda relativamente às actividades de leitura, e segundo os documentos analisados, comprovámos a existência de total concordância entre os resultados dos questionários e a informação recolhida nos documentos. Constatámos que os Estagiários realizam jogos de procura de letras, sílabas e palavras; leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças e identificação do som de letras do abecedário.

Em jeito de conclusão, e parafraseando o depoimento do Entrevistado, realce-se a necessidade de promover todas as actividades de leitura que façam sentido e que se encontram contextualizadas, em trabalhos de projecto, o que implica a mobilização de competências de leitura durante as fases de pesquisa, trabalho, comunicação e avaliação. Recorde-se, ainda, a necessidade de interligar essas actividades ao dia-a-dia das crianças, às suas necessidades e conhecimentos prévios acerca do mundo e das competências linguísticas. Os Educadores devem aproveitar o interesse que as crianças revelam em saber o que diz um texto; devem ajudar na interpretação das ideias, no preenchimento dos quadro das tarefas; na leitura das regras de funcionamento da sala, etc.

Quanto às actividades de escrita mais desenvolvidas pelos Estagiários, verificámos que, conforme os dados dos Educadores Cooperantes, aqueles utilizam o “computador” para o efeito. Enquanto isso, os Estagiários escolheram a opção manuscrita do “registo de letras e palavras de forma livre” como sendo a actividade mais desenvolvida pelos grupos de estágio, ambas com uma percentagem significativa.

O “registo de vivências” e a “elaboração de livros e registos de histórias” são também actividades seleccionadas por ambos os inquiridos, com percentagens consideravelmente acima dos 50%. As restantes opções não apresentaram números relevantes, variando entre os 5 e os 30%. Estes resultados não apresentam discrepâncias relativamente à análise documental, uma vez que os estagiários elaboram com as crianças livros de receitas; fazem registos de histórias e dramatizações; promovem imitações de escrita; realizam fichas; propõem cópia de palavras e frases e aperfeiçoam a motricidade fina.

Tendo por base a totalidade dos dados, incluindo a entrevista, podemos concluir que as actividades de escrita são muito usadas e valorizadas pelos Estagiários.

Também foi fundamental para o nosso estudo investigar se os Estagiários têm ou não o hábito de frequentar espaços de biblioteca com as crianças. Conforme os dados apresentados, apuramos que aproximadamente 70% dos inquiridos é da opinião de que os Estagiários do nosso estudo têm por hábito frequentar espaços de biblioteca.

Com o intuito de proporcionar e promover momentos de leitura, os Educadores Cooperantes, os Estagiários e o Entrevistado destacaram como o espaço privilegiado a biblioteca da escola onde estes estagiam. Os restantes espaços, as bibliotecas Infanto-Juvenil e a Municipal, frequentados por menos de 50% dos

Estagiários também surgem como possibilidades de promoção da leitura. Curiosamente, fomos encontrar nas Reflexões dos Estagiários testemunhos que confirmam os dados anteriores (cf. Quadro 38).

Estes resultados levam-nos a concluir que, com estas práticas, os Estagiários estão a implementar o que é aconselhado pela literatura da especialidade. A frequência e a visita a bibliotecas ajuda a criança a entrar em contacto com o mundo da leitura e dos livros, também permite que esta conheça diferentes tipos de registo escrito (banda desenhada, contos, lendas, poesia, enciclopédias ilustradas, jornais, revistas, etc.) e sobretudo é um modo de lhe despertar o prazer na leitura. Estes são momentos educativos e que proporcionam experiências únicas e gratificantes às crianças, precisamente o que preconiza o Plano Nacional de Leitura.

Para além dos espaços exteriores propícios à aprendizagem da literacia, averiguámos, através das informações recolhidas, as áreas de actividades que fazem parte das salas onde os Estagiários desenvolvem as suas práticas. Nos resultados dos Educadores Cooperantes a área da leitura e da biblioteca apresenta 90%, ao contrário dos Estagiários que apontam, com 94,7%, a casinha das bonecas. Com valores que variam os 85% e os 55%, os Educadores Cooperantes apresentaram os casos da área da escrita, pintura, recorte/colagem, dos fantoches, da garagem, dos jogos de encaixe, dos jogos lógicos e da casinha das bonecas.

No caso dos Estagiários, os resultados rondaram os 89% e os 52,6% em áreas como os jogos lógicos, a garagem, jogos de encaixe, pintura, recorte/colagem e, por último, a área dos fantoches. De facto, existe uma proximidade na selecção de escolhas entre um grupo de inquiridos e outro, exceptuando o caso da área

da leitura e da escrita em que os Educadores Cooperantes apresentam valores superiores a 80%, ao contrário dos Estagiários que apresentam resultados inferiores a 50%.

Na análise efectuada aos Projectos Curriculares de Turma dos Estagiários, estes evidenciaram algumas das áreas já referidas e acrescentaram outras, a saber: área da manta, área das construções e da garagem; área da matemática; área da expressão plástica; área do computador; área da modelagem; área de trabalho por Projecto e a área do desenho.

Concluindo, podemos acrescentar que as áreas indicadas pelos Estagiários nos seus Documentos, bem como as seleccionadas nos questionários pelos mesmos e pelos Educadores Cooperantes, vão ao encontro do proposto na literatura da especialidade.

Ainda bem que assim é, pois através da exploração destas e de outras áreas, a criança tem a oportunidade de se exprimir, movimentar, aprender, brincar, jogar e sobretudo desenvolver determinadas aptidões e competências.

Para além do conhecimento das áreas, organizadas em contexto de sala, afigurava-se importante para nós ficar a saber que materiais são utilizados nas práticas de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Para a exploração da leitura e da escrita os Educadores Cooperantes afirmam que os Estagiários utilizam com maior frequência jogos de linguagem, com uma percentagem de 100%, enquanto nos resultados dos Estagiários a percentagem que mais se evidencia é a dos livros infanto-juvenis com 84,2%.

Referindo ainda os dados obtidos pelos Educadores Cooperantes, existe um número significativo de materiais, com percentagens superiores a 50%, a serem

utilizados pelos Estagiários, a saber revistas, jornais, lista de palavras e abecedário.

No levantamento dos dados dos Estagiários, constatámos que estes apontam para percentagens mais baixas do que as dos Educadores Cooperantes, apresentando valores inferiores a 40% (lista de palavras, plasticina, diferentes tipos de lápis e canetas, livros de banda desenhada, jornal de parede e legos). Apesar de ambos os grupos estarem de comum acordo quando indicam que os livros infanto-juvenis, os jogos, os jornais, as revistas e o abecedário são materiais utilizados pelos Estagiários como forma de promover actividades no âmbito da literacia, a verdade é que, segundo os dados dos Estagiários e dos Documentos, há alguma escassez de materiais, só compensada com um conjunto alargado de materiais preparados pelos agentes de ensino (Quadros de presenças; Quadro do tempo; Quadro das novidades; Quadro das tarefas; Diário de turma; Ficheiro para copiar palavras; Panfletos; Livros de receitas; Listas de compras; Fichas de trabalho, Bancos de palavras; cartazes, etc.).

Tudo nos leva a concluir que só com a capacidade de iniciativa dos agentes de ensino é que as salas de pré-escolar ganham uma dinâmica muito própria com materiais adequadas à necessidade de abordar a leitura e a escrita neste nível de ensino. O comportamento indicado vai ao encontro das orientações emanadas pelos docentes do curso. Isso mesmo comprova o testemunho do Entrevistado quando refere que os Estagiários são incentivados a utilizar todo o tipo de suporte que seja portador de escrita ou que a permita utiliza, como enciclopédias, embalagens conhecidas pelas crianças e revistas. Na escrita, utilizam lápis, papel, computador, letras móveis, jogos, registos existentes na

sala, bancos de palavras e outros recursos que permitam mobilizar competências de escrita.

Como é referido na fundamentação teórica, é importante que os Estagiários utilizem diversos recursos e materiais de forma a abordar a leitura e a escrita, tornando as actividades mais apelativas para as crianças. Torna-se igualmente relevante a existência de vasta selecção de material para que a criança consiga explorar e aprender de diversas formas e compreender o mundo da leitura e da escrita.

Ao nível da organização dos espaços e materiais os Educadores Cooperantes destacaram, com 100%, a situação em que os Estagiários dividem a sala em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica. Por sua vez, os Estagiários pronunciam-se com 89,5% e apontam que “há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo” e “os materiais estão ao alcance das crianças”.

Quanto às restantes percentagens notámos que existem situações em que as percentagens dos Educadores Cooperantes são superiores a 50% e nos Estagiários inferiores, como é o caso das opções em que “organizam em caixas e cestos objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, “em cada área, existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas” e, por último, “na sala de aula existe uma área polivalente para trabalho colectivo”. Nos outros *itens* os resultados são ligeiramente idênticos, o que faz transparecer que ambos os grupos de questionados estão de acordo.

Todas as fontes de informação usadas por nós corroboram a ideia de que as salas se encontram organizadas por áreas e que os materiais estão dispostos de forma a servir actividades específicas. Esta asserção corresponde totalmente ao

previsto na literatura da especialidade. Zabalza (1998) defende que, para uma organização adequada, é necessário que haja um bom ambiente de aprendizagem, é fundamental que tanto o Educador como o Professor exerçam um papel activo em todo o processo que envolve a organização e que implica a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por áreas, oficinas, unidades didácticas, projectos de trabalho, etc.).

No que diz respeito à utilização dos equipamentos, os resultados apresentados pelos protagonistas do estudo divergem nas primeiras opções. Por um lado, os Educadores Cooperantes, com 90% de respostas, afirmaram que os Estagiários utilizam com maior frequência o “projector de vídeo” e, por outro, os Estagiários, com 90%, escolheram o “leitor de DVD” como o equipamento preferido para explorar os processos linguísticos. Perante a informação recolhida, os inquiridos apenas estão em concordância na opção referente ao “computador para processamento de texto”.

De forma a validarmos a opção mais escolhida pelos Estagiários e Educadores Cooperantes foi do nosso intuito verificar no Projecto Curricular, mais especificamente na parte correspondente à organização dos espaços e materiais, o tipo de equipamento existente nas salas de actividades. Apurámos que o que mais se evidenciou foi o computador, recurso também referenciado pelo nosso entrevistado.

Actualmente é manifesta a importância das novas tecnologias no nosso quotidiano, sendo que esta é cada vez mais utilizada para simplificar tarefas que anteriormente requeriam um maior uso de recursos e tempo. Para Amante (2003) a utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir,

enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares.

Por último, foi nossa intenção conhecer o Modelo Curricular utilizado pelos Estagiários ao longo da sua prática educativa. Verificámos que 89,5% recebeu formação teórica destes Modelos Curriculares. Contudo, apenas 42,1% dos Estagiários afirmou utilizar o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia de Projecto. Na Documentação, mais propriamente nas Reflexões, apenas um Estagiário referiu utilizar o Modelo da Pedagogia de Projecto.

Podemos concluir que os Estagiários ainda não estão despertos para a utilização de um Modelo Curricular específico, por um lado, por terem receio de implementar um que não seja o seguido pelo Educador Cooperante e, por outro, por não conhecerem intimamente as implicações e intencionalidades pedagógicas de cada modelo.

## Capítulo 6

### Considerações Finais

---

Tendo em conta os objectivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a sua análise de conjunto, é chegado o momento de fazer algumas considerações, que se sistematizam em quatro aspectos relevantes: 1) resultados do estudo, 2) limites e relevância do mesmo, 3) pistas de trabalho futuro (no campo da acção educativa e no campo da investigação) e 4) contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

#### 6.1. Resultados do estudo

Seguindo a análise e discussão dos dados, propomo-nos a responder às cinco questões de pesquisa que fizeram parte integrante da investigação em questão.

#### *Conhecer o perfil dos Educadores Cooperantes e dos Estagiários relativamente às habilitações académicas e à formação recebida sobre a leitura e escrita.*

Este estudo teve como público-alvo os Educadores Cooperantes que orientam os estágios do 3º e 4º ano do Curso de Educação de Infância, assim como os respectivos Estagiários deste mesmo curso e anos curriculares, como também um dos orientadores e docentes da Universidade dos Açores do curso anteriormente referido.

Foi do nosso total interesse compreender e conhecer todo o processo curricular e académico dos Educadores Cooperantes e Estagiários no âmbito da leitura e da escrita no pré-escolar.

De acordo, com os dados fornecidos verificámos que os Estagiários relativamente aos Educadores Cooperantes frequentaram em maior número disciplinas com conteúdos do âmbito da leitura e de escrita, permitindo, assim, uma maior aquisição de conhecimentos e aprendizagens nestes domínios.

Quanto às acções de formação recebidas na área da leitura e da escrita notámos que os Educadores Cooperantes frequentaram um número reduzido de acções de formação, nos últimos anos, reflectindo, assim, um fraco investimento por parte destes. No caso dos Estagiários, estes nunca tiveram a oportunidade de frequentar acções de formação, exceptuando apenas um caso.

***Conhecer as concepções do Educador Cooperante e do Estagiário sobre a abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar.***

Os Educadores Cooperantes e os Estagiários estão de comum acordo quando afirmam que as crianças devem iniciar os processos de leitura e escrita no pré-escolar, visto que estes já possuem competências e capacidades necessárias à compreensão destes domínios. De acordo com a literatura da especialidade, este posicionamento não é o mais correcto. Os inquiridos esquecem-se que as crianças já são capazes de desenvolver e adquirir competências básicas destes domínios muito antes de entrar para escola, visto terem um contacto diário e permanente com a leitura e escrita em casa, junto dos pais. Este raciocínio foi expresso pela Orientadora de Estágio, docente da Universidade dos Açores, para quem não há dúvidas de que a criança antes de frequentar o pré-escolar já fez aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita.

Quanto às actividades de leitura e de escrita que os inquiridos julgam dever ser promovidas pelos Educadores Cooperantes em geral, recorde-se que a amostra

seleccionou a maioria das opções apresentadas, a saber promover momentos de escrita, situações para exercitar a motricidade fina, fornecer materiais promotores de trabalhos de leitura com base em imagens e ensinar a orientação da página.

No entanto, os documentos elaborados pelos Estagiários indicam-nos uma maior prioridade em relação às actividades do domínio da linguagem oral e escrita do que propriamente às de leitura. Em contrapartida, o Orientador de Estágio refere que toda e qualquer actividade deve ser valorizada pelos Educadores, visto serem relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Relativamente às competências adquiridas pela criança pré-escolar quando exposta à aprendizagem da leitura e da escrita, notámos que os Educadores cooperantes valorizam mais as opções apresentadas do que propriamente os Estagiários, reflectindo uma falta de sensibilização por parte destes, no que toca ao desenvolvimento de aptidões da leitura e da escrita por parte da criança. Na perspectiva do Orientador de Estágio os Estagiários devem aproveitar todos os momentos para desenvolver o potencial de cada criança, independentemente da área de interesse desta.

***Caracterizar o papel do Educador Cooperante em contexto supervisivo, como orientador de estágio e como promotor da leitura e da escrita.***

Os Educadores Cooperantes consideram como atitude mais relevante o facto de haver uma relação aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários. Também consideram como importante no estágio o fornecimento aos alunos Estagiários de orientações acerca dos métodos que lhes permitem melhorar o seu ensino, assim como a ajuda durante as observações ou quando os

Estagiários revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos. Igualmente ponderam necessário perspectivar as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática.

Quanto à realização de reuniões, seminários ou encontros de trabalho, os dados revelaram que não existe um trabalho permanente, onde o ciclo supervisivo, subdividido em pré, durante e pós-observação, se cumpra junto dos Estagiários. Todas as percentagens e opções apresentadas pelos Estagiários demonstram que os encontros e/ou seminários com os Estagiários são de facto raros. No entanto, afirmaram, e com resultados elevados, que os educadores Cooperantes promovem uma relação aberta, interacções positivas, ajudam nas planificações e na resolução de problemas encontrados.

A análise documental feita a partir das reflexões dos Estagiários indica-nos que existem momentos de interacção entre o Educador Cooperante e o Estagiário. Para além disso, foi-nos possível constatar um espírito de inter-ajuda, reconhecimento pelo trabalho realizado, sugestões por parte do educador Cooperante, formulação de elogios, mostras de disponibilidade e preparação conjunta de planificações e actividades.

Quanto à promoção de actividades de leitura e escrita junto dos Estagiários notámos que os Educadores Cooperantes e Estagiários partilham da mesma opinião quando indicam que os primeiros partilham com regularidade histórias, contos, livros infanto-juvenis. Os Educadores Cooperantes também referiram outras acções no âmbito da leitura e da escrita como: planificar com os alunos, ensinar como organizar as áreas de leitura e escrita, incentivar os Estagiários a frequentar bibliotecas e organizar visitas de estudo com as crianças.

No entanto, os resultados indicados pelos Estagiários contrariam, de uma certa forma, as respostas dadas pelos Educadores Cooperantes, notando-se um fraco dinamismo por parte dos Educadores Cooperantes no que diz respeito à promoção de actividades de leitura e escrita significativas e relevantes para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e aprendizagens do Estagiário.

A grande conclusão a retirar veio-nos do testemunho dado pelo Orientador de Estágio da Universidade dos Açores quando afirmou que há Educadores Cooperantes que estão despertados para a abordagem à linguagem escrita no pré-escolar e, muitas vezes, desafiam os Estagiários a dar continuidade ao seu trabalho, enquanto outros defendem que a leitura e escrita fazem parte de um processo que deve ser integrado no Ensino Básico e, deste modo, não promovem qualquer tipo de actividades ligadas a estes domínios.

### ***Conhecer as actividades de leitura e escrita que os Estagiários promovem na sua prática pedagógica.***

Relativamente às práticas que os Estagiários promovem junto das crianças, no âmbito da leitura e da escrita, os dados qualitativos e quantitativos mostram que estes indivíduos propõem e planificam ao longo do estágio actividades de leitura e de escrita.

Relativamente às planificações elaboradas pelos Estagiários concluímos que, segundo o Questionário dos Estagiários, o critério mais utilizado por estes são as sugestões feitas pelas crianças. Para os Educadores Cooperantes os Estagiários planificam segundo o material disponível na sala de aula e respeitam as orientações curriculares do pré-escolar. Por seu turno, os documentos dos Estagiários e a Entrevista levam-nos a crer que o interesse das crianças é a

verdadeira motivação que leva os Estagiários a organizar e planificar actividades no âmbito da literacia.

No que diz respeito às atitudes que os Estagiários têm quando confrontados com as tentativas de leitura e escrita por parte das crianças, concluímos que há divergências entre os dois grupos de inquiridos. Por um lado, os Educadores Cooperantes consideram que os Estagiários valorizam as tentativas de escrita, por outro os Estagiários afirmaram que fornecem livros para que as crianças leiam e fazem leitura expressiva de textos do interesse das crianças.

Nos documentos disponibilizados pelos respectivos Estagiários encontrámos um leque vasto de possibilidades de expansão do interesse revelado pelas crianças em torno da leitura e da escrita. Os Estagiários referiram que, no âmbito dos projectos que preparam, oferecem às crianças jogos de linguagem, solicitam a identificação de objectos da sala que comecem pelo som de uma determinada letra, fornecem textos/livros para que a criança folheie e leia, organizam o espaço da biblioteca, etc.

Quanto às actividades de escrita desenvolvidas pelos Estagiários no contexto da sua intervenção, o uso do “computador” goza de um estatuto especial, bem como o registo de letras e palavras de forma livre, o registo de vivências, a elaboração de livros, a elaboração de livros de receitas, dramatizações, imitações de escrita, realização de fichas, cópia de palavras e frases e aperfeiçoamento da motricidade fina.

Relativamente ao hábito de frequentar espaços de biblioteca com as crianças, constatamos que a maioria frequenta espaços de biblioteca, como forma de promover a leitura e a escrita junto das crianças, nomeadamente a biblioteca da escola onde estagiam, a biblioteca infanto-juvenil e a Municipal.

***Averiguar a organização dos espaços, materiais e equipamentos utilizados pelos Estagiários.***

Os espaços interiores, nomeadamente as áreas de actividades que integram os jardins-de-infância, são também uma forma de aprendizagem da literacia. As áreas que mais se destacaram, na decorrência do levantamento dos dados dos questionários, são a da leitura, biblioteca e a casinha das bonecas. As áreas da escrita, pintura, recorte e colagem, fantoches, garagem e jogos de encaixe estão presentes na sala de aula.

Constatámos ainda, através dos Projectos Curriculares de Turma dos Estagiários que existem outras áreas que merecem a nossa atenção: área da manta, construções e garagem, casinha, expressão plástica, computador, moldagem, trabalho por projecto e desenho.

No que diz respeito à exploração de recursos materiais, com o intuito de abordar a leitura e a escrita, os dados analisados permitiram concluir que os Educadores Cooperantes indicaram que os Estagiários utilizam com maior regularidade jogos de abordagem à escrita, enquanto os resultados dos Estagiários indicam que os livros infanto-juvenis são utilizados com maior frequência.

No entanto, ambos os inquiridos seleccionaram com percentagens próximas os jornais, as revistas e o abecedário como materiais utilizados para fomentar actividades no âmbito da literacia.

Nos documentos utilizados pelos Estagiários, observámos que estes recorrem ao jornal de parede, às listas de palavras, aos diferentes tipos de lápis/canetas e aos livros infanto-juvenis. Também utilizam enciclopédias, embalagens reconhecidas pelas crianças e revistas. Na escrita, procuram usar lápis, papel,

computador, letras móveis, jogos, registos existentes na sala, bancos de palavras, entre outros materiais.

Os Estagiários dividem a sala em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica. Na perspectiva dos Estagiários as salas onde estagiam são amplas, arejadas, permitindo às crianças movimentarem-se livremente, oferecem boa visibilidade e estão dispostas com materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo. Em todas, os materiais estão ao alcance das crianças.

Também foi do nosso total interesse verificar quais os equipamentos utilizados pelos Estagiários com o intuito de promover a leitura e a escrita. O “projector de vídeo”, segundo os Educadores Cooperantes, e o “leitor de DVD”, na opinião dos Estagiários, são os equipamentos mais usados. Ambos os grupos de inquiridos estão de comum acordo no que se aplica à “utilização do computador para processamento de texto”. A corroborar estes resultados, conferimos nos na Entrevista, nos Projectos Curriculares e nas planificações que o equipamento mais usado é o computador.

Quanto ao modelo curricular de educação de infância mais usado, verificámos que os Estagiários, apesar de terem recebido informações acerca dos diferentes tipos de organização, não põem em prática com regularidade nenhum dos modelos referenciados na literatura da especialidade, seguindo as práticas dos Educadores que, na sua maioria, não usam qualquer referencial metodológico.

## **6.2. Limitações do estudo**

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com factores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de a população ter sido pouco representativa, tendo sido penalizador não termos contado com a participação de todos os possíveis inquiridos, o que nos impossibilitou o tratamento estatístico em SPSS. Refira-se também que o facto de não nos ter sido possível entrevistar um maior número de Orientadores de Estágio da Universidade dos Açores levou a que nos seja de todo impossível generalizar os resultados apresentados.

Como forma de validar os dados apresentados, recorreremos à documentação utilizada pelos Estagiários. Registe-se, contudo, que nem todos se disponibilizaram para fornecer tais documentos, por considerarem confidenciais e essencialmente pessoais.

A distância também foi um factor negativo no desenrolar deste estudo. O facto de os inquiridos estarem na ilha Terceira e o investigador encontrar-se a trabalhar em S. Miguel não permitiu complementar o nosso estudo descritivo com as intervenções pedagógico-didácticas dos Estagiários e as práticas supervisivas dos Educadores Cooperantes junto dos núcleos de estágio.

## **6.3. Pistas de trabalho futuro**

Uma vez que, com este estudo, não se esgota a compreensão do que se passa no ensino da leitura e da escrita no pré-escolar, propomos que se realize uma investigação qualitativa, com observações descritivas e aplicação de entrevistas aos Educadores Cooperantes e Estagiários. Consideramos também relevante investigar junto dos Educadores quais os modelos curriculares que regem as suas práticas pedagógicas, no sentido de averiguar se alguns modelos

desenvolvem ou não, de forma mais adequada, o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente através da utilização de instrumentos que são específicos a determinados modelos curriculares.

#### **6.4. Contributos do estudo**

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, este estudo assume uma importância inegável. Para nós ficou claro que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos: crianças, Educadores/Professores, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos e das pesquisas acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

Podemos afirmar que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito da abordagem à escrita e leitura na Educação Pré-Escolar e, simultaneamente, compreender o papel que o Educador tem nesses dois processos.

Tais conhecimentos irão de algum modo contribuir para melhorar o nosso desempenho como Educadora de Infância e, quem sabe, como Educadora Cooperante.

Na verdade, o presente estudo permitiu-nos compreender melhor, entre outros aspectos, as práticas e concepções dos Estagiários e Educadores no âmbito da literacia.

Por fim, gostaríamos ainda de salientar que uma das formas de contribuir para a emergência da linguagem escrita/leitura, e assim contribuir para o sucesso escolar, profissional e cultural das crianças, é a criação de projectos por parte das escolas, do Governo, das bibliotecas e das universidades.



**Abrantes**, P. (2000). Prefácio a T. Vasconcelos (Coord.). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

**Alarcão**, I. (2000). *A aprendizagem experiencial e o professor do futuro*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (4), 35-43.

**Alarcão**, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisiva?* In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.

**Alarcão**, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

**Alarcão**, I e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

**Almeida**, A. S. (2005). *Apropriação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores: Discursos e Práticas de Três Educadoras de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.

**Alves**, M. (1991). Vygotski. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 17-18.

**Alves Martins**, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

**Alves Martins**, M., & **Niza**, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Bairrão**, J., & **Tietze**, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cardona, M. J. (1992). *A organização*

*do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, 8-15.

**Bell, J.** (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

**Bogdan, R., e Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

**Cardona, M. J.** (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

**Castro, A. D.** (1979). *Piaget e a Pré-Escola*. São Paulo: Pioneira.

**Cazden, C. B.** (1981). *Language in early childhood education*. Washington DC: NAEYC.

**Chomsky, N.** (1998). *Linguagem e Pensamento*: Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes.

**De Ketele, Jean – Marie, e Roegiers, X.** (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

**Delors, J. et al** (2000). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (6ª Ed.) – Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

**Dewey, J.** (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

**Dewey, J.** (1965). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

**Dewey, J.** (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

**Dewey, J.** (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto Editora.

**Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G.** (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

**Elias, M.** (Org.) (1997). *Pedagogia Freinet. Teoria e prática*. São Paulo: Papyrus Editora.

**Estrela, Albano.** (1986). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: I.N. I. C.

**Estrela, A.**(1991). *Dos Modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto FOCO. In Formação de Professores por Competências – Projecto FOCO (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Fernandes, P. P.** (2004). Literacia Emergente. In J. Lopes, Velásquez, P. P. Fernandez, & Bártolo. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.

**Fernandes, P. P.** (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

**Ferreira, V.** (1986). *O Inquérito por Questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

**Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984).** *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Ferreiro, E. (1987).** *Os Processos construtivos de aprendizagem da escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

**Figueiredo, M. A. (Ed.). (2002).** *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Projecto "Bola de Neve".

**Foddy, W. (1996).** *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

**Fontes, M. (1999).** *A Linguagem e o Pensamento*. Jean Piaget. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

**Formosinho, J. (1995).** *A Expansão da Educação Pré-Escolar em Portugal – Análise de um Projecto de Decreto-lei do Ministério da Educação*. Pareceres e Recomendações. Parecer nº 2/95. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 12 de Outubro de 2005. <http://www.cnedu.pt>

**Formosinho, J. (org.), Spodek, B. , Brown, P. , Lino, D. , Niza, S. (1996).** *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

**Formosinho, J. (2002).** *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº4. Porto: GEDEI.

**Formosinho**, J. , Kishimoto, T., Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado*. Porto Alegre: Artmed.

**Garton**, A. & Pratt, C. (1998). *Lerning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language* (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

**Ghiglione**, R. & **Matalon**, B. (1995). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

**Gomes**. J. F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

**Gómez**, G.R., **Flores**, J.G., e **Jiménez**, E.G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

**González**, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

**Goodman**, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.

**Hill**, M. M. & **Hill**, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

**Hohmann**, M. , e **Weikart** D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Hohman**, M. , **Banet**, B. , **Weikart**, D. (1995). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Israel, S. E.** (2008). *Early Reading First and Beyond*. USA: Corwin Press.

**Jolibert, J.** (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.

**Kamii, C.** (1971). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Instituto Piaget.

**Kishimoto, T.** (Org.) (2000). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo:Cortez.

**Kishimoto, T** (2002). *Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil*. In *M. L. Machado (Org.), Encontros e desencontros em educação infantil* . São Paulo: Cortez Editora.

**Kramer, S.** (2002). *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In *M.L.A. Machado, Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

**Lino, D.** (1996a). *O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação*. In *J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

**Lino, D.** (1996b). *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. In *J. Oliveira-Formosinho (Org.), Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

**Lopes, J.** , Velasquez, M. , Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

**Maigre, A.** (1994). *A Língua Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Dinalivro.

**Marques, R.** (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores* (4<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Texto Editora.

**Martins, M., e Niza I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Martins, M.** (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

**Mata, L.** (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

**Matta, I,** (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Micotti, M. C.** (1980). *Piaget e o Processo de Alfabetização*. S. Paulo: Bibl. Pioneira de Ciências Sociais.

**Ministério da Educação.** (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

**Ministério da Educação.** (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

**Ministério da Educação.** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

**Ministério da Educação.** (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

**Moli, L. C.** (1996). *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Morais, J.** (1997). *A Arte de Ler - Psicologia cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

**Neves, M. C., & Alves Martins, M.** (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem de Leitura e de Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

**OECD** (2000). *Reading for chance: Performance and engagement Across Countries - Results from PISA*. Paris> OECD Publications

**Pacheco, J.** (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

**Pacheco, J.** (1995). *Formação de Professores: Teorias e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

**Pausas, A.** (2004). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita a partir de uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre. Artmed.

**Pereira, A.** (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise da Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

**Peres, A. N.** (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

**Perrenoud, P.** (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

**Perrenoud, P.** (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas*

**Piaget, J.** (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.

**Piaget, J.** (1990). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte.

**Piaget, J.** (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

**Piaget, J. & Inhelder, B.** (1984). *A Imagem Mental na Criança*. Livraria Civilização. Porto.

**Pinto, J.** (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.

**Poslaniec, CH.** (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.

**Quivy, R. & Campenhoudt, L. V.** (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**Rebelo, J. A. da Silva** (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Ed. Asa, col. Horizontes de Didáctica.

**Rebelo, D. & ATALAIA, L.** (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Livros Horizonte

**Recasens, M.** (1990). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano Editora.

**Recasens, M.** (1990). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula: Actividades de Percepção e de Memória Auditiva e Visual. Gesto, Voz e Jogos Teatrais*. Lisboa: Plátano Editora.

**Rigolet, S. A.** (1997). *Leitura do mundo. Leitura de livros*. Porto: Porto Editora, col. Educação básica.

**Rigolet, S. A.** (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

**Rigolet, S. A.** (1998). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.

**Rizzo, G.** (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

**Roldão, M. C.** (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

**Roldão, M. C.** (1999). *Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores*. In Ministério da Educação, *Fórum: escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Santos, A. I.** (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.

**Sequeira, F. & Sim-Sim I.** (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho: Instituto da Educação.

**Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**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. & Ramalho, G.** (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP.

**Sim-Sim, I.** (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

**Sim-Sim, I. , Duarte, I. & Ferraz, M. J.** (1997). *A língua materna na educação básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação.

**Smolka, A.** (2001). *A Criança na Fase Inicial da Escrita. A Alfabetização como Processo Discursivo*. (10. ed.) São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

**Soares, M.** (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

**Spodek, B. & Brown, P. C.** (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica*. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

**UNESCO** (2007). *Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

**Vasconcelos, T.** (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

**Viana, F. L. & Teixeira, M. M.** (2002). *Aprender a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

**Vieira, F.** (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

**Villard, R.** (1999). *Ensinando a Gostar de Ler e formando Leitores para a Vida Inteira*. Rio de Janeiro: Dunya.

**Vygotski, L.** (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo. Martins Fontes.

**Vygotsky, L. S.** (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes: Editora Ltda.

**Wadsworth, B. J.** (1984). *Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. S. Paulo: Bibl. Pioneira de Ciências Sociais.

**ZABALZA, M. A** (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

**Zabalza, M.** (2004). *Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI. Nº 6. Porto: Porto Editora.

**Zorzi, J. L.** (1998). *Aprender a escrever*. Porto Alegre; Artes Médicas.

## **Legislação Consultada:**

**Lei nº 46/86, de 14 de Outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

**Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro** – Aprova o ordenamento jurídico da formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário.

**Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro** – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

**Despacho Normativo nº 5220/97, 2ª série, de 10 de Julho** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro** – Aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto** – Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência.

**Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto** – Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 6 de Dezembro** – Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar na RAA.

**Despacho Normativo nº 1/2002, de 3 de Janeiro** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – adaptação à RAA.

**Portaria nº 532/2002, de 18 de Maio** – Aprova a Formação Inicial de Professores

**Despacho Normativo nº 44/2002, de 19 de Setembro** – Regulamento de Formação Contínua do Pessoal Docente na RAA.

**Decreto – Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro** – Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

**Decreto-Lei nº 43/2007, 1ª série, de 22 de Fevereiro** – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário – Processo de Bolonha.

***ANEXOS***

---



## ANEXO 1

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A EDUCADORES COOPERANTES

Este questionário destina-se exclusivamente a Educadores Cooperantes e o seu objectivo é o de obter uma perspectiva global do modo como os Estagiários do Curso de Educação de Infância abordam a leitura e a escrita no jardim-de-infância onde desenvolvem o seu estágio.

As suas respostas são de carácter estritamente confidencial e as informações que o constituem destinam-se apenas ao propósito da investigação.

Não existem respostas certas ou erradas, apenas as que melhor expressam a sua opinião. Por favor, responda de forma pensada e honesta às seguintes questões.

Desde já, o nosso obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração.

#### PERFIL DOS EDUCADORES COOPERANTES

1. Sexo: Masculino  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_ anos

3. Tempo de serviço: Meses\_\_\_\_ Anos\_\_\_\_

4. A sua formação inicial : Magistério  Bacharelato  Licenciatura

5. Ao longo do seu curso teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a **leitura e escrita** no Pré-Escolar? SIM NÃO

5.1. Se **sim**, indique o nome da disciplina e o ano curricular em que a frequentou.

6. Desde que começou a leccionar, frequentou algum curso ou formação que abordasse a **leitura** no Pré-Escolar? SIM NÃO

6.1. Se **sim**, indique qual e quando. \_\_\_\_\_

7. E teve alguma formação que abordasse a **escrita** no Pré-Escolar? SIM NÃO

7.1. Se **sim**, indique qual e quando. \_\_\_\_\_

8. Na sua formação inicial ou contínua, recebeu orientações acerca dos modelos curriculares a usar na sua prática? SIM  NÃO

8.1. Se **sim**, usa algum dos modelos em particular? SIM  NÃO

8.2. Em caso afirmativo, qual(ais) o(s) modelo(s) que utiliza:

a. High Scope		d. Pedagogia de Projecto	
b. Movimento da Escola Moderna		e. Nenhum	
c. Reggio Emilia		f. Outros. Explícite: _____	

#### CONCEPÇÕES DO EDUCADOR SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA/ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR

A fim de ficarmos a conhecer as suas concepções relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar, assinale com um **x** as afirmações que considera correctas ou as que mais se aproximam do seu sentir ou práticas:

9. As crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

a. Antes da entrada para o pré-escolar.	
b. No pré-escolar.	
c. Apenas no 1º ciclo.	

9.1. Se optou pelas duas primeiras opções, indique quais as actividades que devem ser valorizadas pelas(os) educadoras(es).

a. As(os) educadoras(es) devem ler para as crianças.	
b. As(os) educadoras(es) devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	
c. As(os) educadoras(es) devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita).	
d. As(os) educadoras(es) devem ensinar o valor da escrita e da leitura no mundo actual.	
e. As(os) educadoras(es) devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos.	
f. As(os) educadoras(es) devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios de motricidade fina, junto da criança pré-escolar.	
g. As(os) educadoras(es) devem fornecer materiais promotores de actividades de leitura e de escrita em espaços para o efeito.	

10. Na sua opinião, quais as **competências** que a criança pré-escolar desenvolve caso as educadoras(es) promovam a **leitura e a escrita** na sala?

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

## **O PAPEL DO EDUCADOR COOPERANTE EM CONTEXTO SUPERVISIVO**

Nesta parte do questionário, convidamo-la(o) a debruçar-se sobre o seu papel em contexto supervisoivo como orientador de estagio e como promotor da leitura e da escrita junto dos Estagiários.

11. Indique o que costuma fazer, na qualidade de Educador Cooperante, com os seus Estagiários:

a. Promovo uma relação pessoal aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários.	
b. Promovo interações positivas entre os Estagiários	
c. Realizo seminários semanalmente.	
d. Para além dos seminários negociados no princípio do ano, realizo encontros de trabalho sempre que os alunos revelam falta de conhecimento ou capacidades numa área específica.	
e. Planifico com os alunos durante todo o ano lectivo	
f. Invisto numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dou aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez maior autonomia.	
g. Dinamizo encontros supervisoivos de pré-observação	
h. Forneço aos meus alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino	
i. Durante as observações, ajudo os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos	
j. Realizo seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações feitas.	
k. Ajudo os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas.	

I. Vejo as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática.	
--	--

12. No que diz respeito à **leitura** e à **escrita**, que actividades desenvolve com os alunos Estagiários?

a. Convido os alunos Estagiários a assistir a actividades de leitura e de escrita dinamizadas na minha sala.	
b. Planifico com os alunos Estagiários actividades de leitura e de escrita.	
c. Partilho com os alunos Estagiários histórias, contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula.	
d. Ensino como organizar as áreas da leitura e da escrita.	
e. Incentivo-os a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo com as crianças a estes espaços.	
f. Envolver os alunos Estagiários em actividades de promoção da leitura e da escrita junto da comunidade em geral e dos encarregados de educação em particular.	
g. Discuto com os alunos Estagiários as potencialidades das práticas de escrita e de leitura junto das crianças.	

### **PRÁTICA DOS ESTAGIÁRIOS NO ÂMBITO DA LITERACIA**

Nesta parte do questionário, convidamo-la(o) a debruçar-se sobre a prática dos Estagiários no âmbito da leitura e da escrita.

13. Os Estagiários, nas aulas assistidas, propõem aos seus alunos actividades de leitura e de escrita? SIM  NÃO

13.1. Se sim, têm por hábito planificar essas actividades? SIM  NÃO

13.2 Em caso afirmativo, indique os **3** (três) critérios mais utilizados pelos Estagiários nas suas planificações nos domínios da **leitura** e da **escrita**:

a. Interesse das crianças.		d. Sugestão por parte dos colegas Estagiários.	
b. Sugestão por parte do grupo de crianças.		e. Material disponível.	
c. Sugestão por parte do Educador Cooperante.		f. Orientações Curriculares.	

14. Face às tentativas de **leitura** e de **escrita**, por parte da criança, as atitudes mais imediatas dos Estagiários são de (assinale com um **x** as **quatro** atitudes mais usuais):

a. Valorização das tentativas de leitura e de escrita.	
b. Encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção.	
c. Modelação de como se lê e/ou escreve	
d. Preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios.	
e. Correcção das tentativas de escrita e/ou de leitura da criança, sobrevalorizando a correcção ortográfica.	
f. Fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer.	
g. Leitura expressiva para as crianças de textos do interesse das mesmas.	
h. Dinamização de um espaço de leitura e escrita	
i. Indiferença perante o interesse dos alunos.	

15. Assinale **as 5** (cinco) **actividades de leitura** que os Estagiários promovem com maior regularidade nas suas aulas assistidas:

a. Identificação de letras/sílabas/palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos.	
b. Jogos de procura de letras, sílabas e palavras	
c. Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	
d. Leitura de livros, por parte das crianças com o apoio de imagens.	
e. Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	
f. Reconhecimento do nome de algum conto, algum título e algumas canções.	
g. Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	
h. Reprodução dos nomes comuns que vão aparecendo nas paredes ou móveis da sala.	
i. Diferenciação dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	
j. Leitura colectiva de textos, como, por exemplo, do menu do refeitório.	
k. Leitura de bilhetes que se enviam para casa.	
l. Identificação do som das letras abecedário.	
m. Incentivo à frequência da área de leitura	

16. Assinale **as 5** (cinco) **actividades de escrita** que os Estagiários desenvolvem com maior regularidade na sala de aula:

a. Registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa)	
---	--

b. Ficha de exercícios grafo-motores	
c. Utilização da máquina de escrever.	
d. Utilização do computador.	
e. Registo de vivências.	
f. Registo no mapa de tarefas.	
g. Registos no diário de grupo.	
h. Registos no jornal de parede.	
i. Copiar um texto curto.	
j. Elaboração de livros e registos de histórias.	
k. Exploração de palavras significativas.	
l. Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida de identificação por parte da criança.	
m. Incentivo à frequência da área de escrita.	

17. Os Estagiários têm por hábito frequentar espaços de biblioteca com as crianças?

SIM  NÃO

17.1. Se **sim**, indique quais:

a. Biblioteca da escola onde estagiam.		d. Biblioteca Itinerante.	
b. Biblioteca Infanto-juvenil.		e. Ludoteca.	
c. Biblioteca Municipal.		f. Não têm por hábito frequentar a biblioteca.	

### **ESPAÇOS E MATERIAIS**

Nesta parte do questionário iremos focalizar a nossa atenção na organização do espaço e nos materiais/equipamentos utilizados pelos Estagiários.

18. Seleccione as áreas de actividades existentes na sala onde os Estagiários desenvolvem as actividades sujeitas a observação:

a. Área dos jogos de encaixe		g. Área da escrita	
b. Área dos jogos lógicos		h. Área da leitura	
c. Área da casinha das bonecas		i. Área da natureza	
d. Área da cozinha		j. Área da pintura, recorte/colagem	
e. Área dos fantoches		k. Área da garagem	
f. Área da biblioteca		l. Outros. Explícite: _____	

19. Indique o tipo de material que os Estagiários utilizam para explorar a **leitura e a escrita** com as crianças:

a. Livros infanto-juvenis.		g. Diferentes tipos de lápis/canetas.	
b. Livros de banda desenhada.		h. Abecedário.	
c. Revistas.		i. Listas de palavras.	
d. Jornais.		j. Jornal de parede.	
e. Jogos de abordagem à leitura e à escrita		k. Legos.	
f. Plasticina.		l. Outros. Explícite: _____	

20. Assinale com um X as frases que correspondem ao modo como os Estagiários organizam os espaços e materiais na sala:

a. A sala não está dividida em áreas.	
b. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.	
c. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.	
d. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.	
e. Os materiais estão ao alcance das crianças.	
f. Organizam em caixas e cestos objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”.	
g. Em cada área, existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas.	
h. Na sala de aula existe uma área polivalente para trabalho colectivo.	

i. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos.	
j. Outros. Explícite: _____	

21. Dos seguintes equipamentos, indique com um X quais os que os Estagiários utilizam para explorar a **leitura e a escrita**:

a. Televisão.		g. Computador para processamento de texto	
b. Leitor de DVD.		h. Computador com ligação à internet	
c. Rádio com leitor de CD.		i. Máquina de escrever.	
d. Projector de vídeo.		j. Limógrafo	
e. Retroprojector.		k. Máquina fotográfica	
f. Projector de slides.		l. Gravador áudio	

22. Indique qual(ais) o(s) modelo(s) curricular(es) que os Estagiários utilizam nas suas práticas pedagógicas:

a. <b>High Scope</b>		d. <b>Pedagogia de Projecto</b>	
b. <b>Movimento da Escola Moderna</b>		e. Outros.Explícite: _____	
c. <b>Reggio Emilia</b>		f. Nenhum	

**Muito obrigada pela sua colaboração**

## ANEXO 2

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Este questionário destina-se exclusivamente a Estagiários de Educação de Infância e o seu objectivo é o de obter uma perspectiva global do modo como os Estagiários do Curso de Educação de Infância abordam a leitura e a escrita no jardim-de-infância onde desenvolvem o seu estágio.

As suas respostas são de carácter estritamente confidencial e as informações que o constituem destinam-se apenas ao propósito da investigação.

Não existem respostas certas ou erradas, apenas as que melhor expressam a sua opinião. Por favor, responda de

forma pensada e honesta às seguintes questões.  
Desde já, o nosso obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração.

## **PERFIL DOS ESTAGIÁRIOS**

1. Sexo: Masculino  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_ anos

3. Ano curricular em que se encontra:

1º Ano  2º Ano  3º Ano  4º Ano

4. Até à data teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a **leitura e escrita** no Pré-Escolar? SIM  NÃO

4.1. Se **sim**, indique o nome da disciplina e o ano curricular em que a frequenta/ou.

5. Frequentou alguma acção de formação que abordasse a **escrita e a leitura** no Pré-Escolar?

SIM  NÃO

5.1. Se **sim**, indique qual e quando. \_\_\_\_\_

6. Ao longo do curso tem recebido orientações acerca dos modelos curriculares a usar na prática? SIM  NÃO

6.1. Se **sim**, usa algum dos modelos em particular no seu estágio? SIM  NÃO

6.2. Em caso afirmativo, qual(ais) o(s) modelo(s) que utiliza:

a. <b>High Scope</b>		d. <b>Pedagogia de Projecto</b>	
b. <b>Movimento da Escola Moderna</b>		e. Nenhum	
c. <b>Reggio Emilia</b>		f. Outros. Explícite: _____	

## **CONCEPÇÕES DO ESTAGIÁRIO SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR**

A fim de ficarmos a conhecer as suas concepções, relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar, assinala com um x as afirmações que considera correctas ou as que mais se aproximam do seu sentir ou práticas.

7. As crianças devem começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

a. Antes da entrada para o pré-escolar.	
b. No pré-escolar.	
c. Apenas no 1º ciclo.	

7.1. Se optou pelas duas primeiras opções, indique quais as actividades que devem ser valorizadas pelas (os) educadoras(es).

a. As(os) educadoras(es) devem ler para as crianças.	
b. As(os) educadoras(es) devem proporcionar momentos de leitura com base em imagens.	
c. As(os) educadoras(es) devem ensinar a orientação da página (leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita).	
d. As(os) educadoras(es) devem ensinar o valor da escrita e da leitura no mundo actual.	
e. As(os) educadoras(es) devem integrar a leitura e a escrita em todos os projectos propostos.	
f. As(os) educadoras(es) devem promover momentos de escrita livre, bem como outros exercícios	

de motricidade fina, junto da criança pré-escolar.	
g. As(os) educadoras(es) devem fornecer materiais promotores de actividades de leitura e de escrita em espaços para o efeito.	

8. Na sua opinião, quais as **competências** que a criança pré-escolar desenvolve caso as/os educadoras(es) promovam a **leitura e a escrita** na sala?

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

### **O PAPEL DO EDUCADOR COOPERANTE EM CONTEXTO SUPERVISIVO**

Nesta parte do questionário, convidamo-la(o) a debruçar-se sobre o papel do Educador Cooperante em contexto supervisoivo como orientador de estagio e como promotor da leitura e da escrita junto dos Estagiários.

9. Indique o que costuma fazer o Educador Cooperante que observa e avalia a sua prática pedagógica:

a. Promove uma relação pessoal aberta e de confiança entre o supervisor e os Estagiários.	
b. Promove interações positivas entre os Estagiários	
c. Realiza seminários semanalmente.	
d. Para além dos seminários negociados no princípio do ano, realiza encontros de trabalho sempre que os alunos Estagiários revelam falta de conhecimento ou capacidades numa área específica.	
e. Planifica com os alunos Estagiários durante todo o ano lectivo	
f. Investe numa planificação conjunta no início do ano lectivo, e dá aos Estagiários, com o passar do tempo, cada vez maior autonomia.	
g. Dinamiza encontros supervisoivos de pré-observação	
h. Fornece aos seus alunos Estagiários orientações acerca dos métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino	
i. Durante as observações, ajuda os Estagiários quando estes revelam dificuldades com um conteúdo ou com a gestão de imprevistos	
j. Realiza seminários de pós-observação para análise e avaliação das observações feitas.	
k. Ajuda os alunos Estagiários a delinear as suas próprias soluções para os problemas.	
l. Vê as dificuldades sentidas pelos Estagiários como oportunidades de aperfeiçoamento da prática.	

10. No que diz respeito à **leitura** e à **escrita**, de que modo actua o Educador Cooperante?

a. Convida os alunos Estagiários a assistir a actividades de leitura e de escrita dinamizadas na sua sala.	
b. Planifica com os alunos Estagiários actividades de leitura e de escrita.	
c. Partilha com os alunos Estagiários histórias, contos, livros infanto-juvenis, passíveis de exploração na sala de aula.	
d. Ensina como organizar as áreas da leitura e da escrita.	
e. Incentiva os alunos Estagiários a frequentar bibliotecas e a organizar visitas de estudo com as crianças a estes espaços.	
f. Envolve os alunos Estagiários em actividades de promoção da leitura e da escrita junto da comunidade em geral e dos encarregados de educação em particular.	

g. Discute com os alunos Estagiários as potencialidades das práticas de escrita e de leitura junto das crianças.	
--	--

### **A PRÁTICA DOS ESTAGIÁRIOS NO ÂMBITO DA LITERACIA**

Nesta parte do questionário, convidamo-la(o) a debruçar-se sobre a sua prática no âmbito da leitura e da escrita.

11. Nas suas aulas assistidas, propõe às crianças actividades de leitura e de escrita?

SIM  NÃO

12.1. Se sim, tem por hábito planificar essas actividades? SIM  NÃO

12.2 Em caso afirmativo, indique os **3** (três) critérios mais utilizados por si, nas suas planificações, quanto aos domínios da **leitura** e da **escrita**:

a. Interesse das crianças.	d. Sugestão por parte dos colegas Estagiários.
b. Sugestão por parte do grupo de crianças.	e. Material disponível.
c. Sugestão por parte do Educador Cooperante.	f. Orientações Curriculares.

12. Face às tentativas de **leitura** e de **escrita**, por parte da criança, quais as suas atitudes perante este facto (assinale com um **X** as quatro atitudes mais usuais):

a. Valorização das tentativas de leitura e de escrita.	
b. Encorajamento das crianças a ler de forma autónoma sem a preocupação da correcção.	
c. Modelação de como se lê e/ou escreve	
d. Preparação de um jogo simples relacionado com estes domínios.	
e. Correcção das tentativas de escrita e/ou de leitura da criança, sobrevalorizando a correcção ortográfica.	
f. Fornecimento de textos/livros para que a criança folheie e leia a seu belo prazer.	
g. Leitura expressiva para as crianças de textos do interesse das mesmas.	
h. Dinamização de um espaço de leitura e escrita	
i. Indiferença perante o interesse dos alunos.	

13. Assinale **as 5** (cinco) **actividades** de **leitura** que promove com maior regularidade nas suas aulas assistidas:

a. Identificação de letras/sílabas/palavras conhecidas em livros de histórias, jornais, revistas e panfletos.	
b. Jogos de procura de letras, sílabas e palavras	
c. Leitura de palavras simples, seguida de repetição por parte das crianças.	
d. Leitura de livros, por parte das crianças com o apoio de imagens.	
e. Reconhecimento do seu nome e do nome dos colegas.	
f. Reconhecimento do nome de algum conto, algum título e algumas canções.	
g. Reconhecimento do som da primeira letra do seu nome.	
h. Reprodução dos nomes comuns que vão aparecendo nas paredes ou móveis da sala.	
i. Diferenciação dos nomes curtos dos longos através da divisão silábica.	
j. Leitura colectiva de textos, como, por exemplo, do menu do refeitório.	
k. Leitura de bilhetes que se enviam para casa.	
l. Identificação do som das letras abecedário.	
m. Incentivo à frequência da área de leitura	

14. Assinale **as 5** (cinco) **actividades** de **escrita** que desenvolve com maior regularidade na sala de aula:

a. Registo de letras e palavras de forma livre (escrita criativa)	
b. Ficha de exercícios grafo-motores	
c. Utilização da máquina de escrever.	
d. Utilização do computador.	
e. Registo de vivências.	
f. Registo no mapa de tarefas.	
g. Registos no diário de grupo.	
h. Registos no jornal de parede.	
i. Copiar um texto curto.	

j. Elaboração de livros e registos de histórias.	
k. Exploração de palavras significativas.	
l. Construção de palavras com o apoio de imagens, seguida de identificação por parte da criança.	
m. Incentivo à frequência da área de escrita.	

15. Tem por hábito frequentar espaços de biblioteca com as crianças?

SIM  NÃO

15.1. Se **sim**, indique quais:

a. Biblioteca da escola onde estagiam.		d. Biblioteca Itinerante.	
b. Biblioteca Infanto-juvenil.		e. Ludoteca.	
c. Biblioteca Municipal.		f. Não têm por hábito frequentar a biblioteca.	

### **ESPAÇOS E MATERIAIS**

Nesta parte do questionário iremos focar a nossa atenção na organização do espaço e nos materiais/equipamentos utilizados por si, na sua prática pedagógica.

16. Selecciona as áreas de actividades existentes na sala onde desempenha as suas actividades:

a. Área dos jogos de encaixe		g. Área da escrita	
b. Área dos jogos lógicos		h. Área da leitura	
c. Área da casinha das bonecas		i. Área da natureza	
d. Área da cozinha		j. Área da pintura, recorte/colagem	
e. Área dos fantoches		k. Área da garagem	
f. Área da biblioteca		l. Outros. Explícite: _____	

17. Indique o tipo de material que utiliza para explorar a **leitura e a escrita** com as crianças:

a. Livros infanto-juvenis.		g. Diferentes tipos de lápis/canetas.	
b. Livros de banda desenhada.		h. Abecedário.	
c. Revistas.		i. Listas de palavras.	
d. Jornais.		j. Jornal de parede.	
e. Jogos de abordagem à leitura e à escrita		k. Legos.	
f. Plasticina.		l. Outros. Explícite: _____	

18. Assinale com um **X** as frases que correspondem ao modo como organiza os espaços e materiais da sala:

a. A sala não está dividida em áreas.	
b. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.	
c. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.	
d. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.	
e. Os materiais estão ao alcance das crianças.	
f. Os materiais estão organizados em caixas e cestos, objectos reais para usar os sentidos e para “fazer de conta”.	
g. Em cada área, existem jogos ou brincadeiras previamente preparadas.	
h. Na sala de aula existe uma área polivalente para trabalho colectivo.	
i. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos.	
j. Outros. Explícite: _____	

19. Dos seguintes equipamentos, indique com um **X** os que utiliza para explorar a **leitura e a escrita**:

a. Televisão.		g. Computador para processamento de texto	
b. Leitor de DVD.		h. Computador com ligação à internet	
c. Rádio com leitor de CD.		i. Máquina de escrever.	
d. Projector de vídeo.		j. Limógrafo	
e. Retroprojector.		k. Máquina fotográfica	
f. Projector de slides.		l. Gravador áudio	

Muito obrigada pela sua colaboração!

### ANEXO 3

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **ORIENTADORES DE ESTÁGIO DA UNIVERSIDADE DOS AÇORES** **EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Este guião de entrevista destina-se exclusivamente aos Orientadores de Estágio de Educação de Infância da Universidade dos Açores e o seu objectivo é o de obter informação complementar aos questionários ministrados aos Educadores Cooperantes e respectivos Estagiários. Os dados obtidos serão alvo de apresentação e análise numa tese de mestrado sobre *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*.

Desde já, o nosso obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração.

1. Ao longo do curso, os alunos estagiários frequentaram disciplinas que abordassem a leitura e a escrita no pré-escolar?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1.1. Se sim, em que disciplinas tal aconteceu? Mencione o ano curricular das mesmas.  
Disciplina \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_  
Disciplina \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_  
Disciplina \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

1.2. Se sim, que conteúdos específicos de leitura e de escrita foram explorados nas disciplinas do curso de Educação de Infância?

Conteúdos de leitura

---

---

---

Conteúdos de escrita

---

---

---

2. No decorrer da licenciatura, a Universidade dos Açores ofereceu formação complementar a estes alunos sobre a leitura e a escrita (acções de formação, seminários, colóquios, encontros, etc.)?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.1. Se sim, indique a designação das acções realizadas sobre a Leitura

---

---

---

2.2. Se sim, indique a designação das acções realizadas sobre a Escrita

---

---

---

3. Na sua opinião, quando devem as crianças iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Será antes da entrada para o pré-escolar, no pré-escolar ou apenas no 1º ciclo? Justifique a sua resposta.

---

---

---

4. Quais as actividades de leitura e de escrita que os educadores devem valorizar?

---

---

---

5. Na eventualidade de os educadores promoverem actividades de leitura e de escrita, quais são as competências que a criança pré-escolar poderá adquirir ou desenvolver?

---

---

---

6. Na sua opinião, que modelo curricular para a educação de infância deverão os educadores utilizar nas suas práticas? Justifique a sua resposta.

---

---

---

7. Na sua opinião, qual é o papel que os Educadores Cooperantes desempenham em contexto supervisivo junto dos Estagiários?

---

---

---

8. Considera que os Educadores Cooperantes são profissionais promotores da leitura e da escrita no pré-escolar? Serão eles bons modelos para os seus Estagiários?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

8.1. Se sim, que actividades de leitura e de escrita propõem os Educador Cooperantes aos seus Estagiários?

---

---

---

9. Nas aulas a que assiste, os estagiários têm por hábito propor aos seus alunos actividades de leitura e de escrita?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se sim, quais as actividades de leitura que os estagiários propõem?

---

---

---

---

Se sim, quais as actividades de escrita que os estagiários propõem?

---

---

---

---

10. Os estagiários planificam as actividades de leitura e de escrita?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

10.1. Se sim, quais os critérios mais utilizados? Respeitarão os interesses das crianças, as sugestões das mesmas, as sugestões do Educador Cooperantes, dos colegas estagiários, do material disponível ou, pelo contrário, seguem as orientações curriculares. Justifique.

---

---

---

---

11. Perante as tentativas de leitura e de escrita, por parte da criança, quais são as atitudes mais imediatas dos estagiários?

12. Na sua opinião, os Estagiários têm por hábito frequentar espaços de biblioteca com as crianças?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

12.1. Se sim, que tipo de biblioteca frequentam?

13. Que áreas de trabalho existem nas salas onde os estagiários desenvolvem as actividades sujeitas a observação?

---

---

---

---

14. Que materiais/equipamentos utilizam os estagiários para explorar a leitura e a escrita com as crianças?

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

Margarida Moniz, a Investigadora