



## Agradecimentos

Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso.

Saint-Exupéry

À orientadora Professora Doutora Maria João Cardona, pela forma como me orientou, por todo o apoio, disponibilidade sempre manifestada e pela confiança depositada no trabalho.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Santarém pelos ensinamentos, pelas aprendizagens e por me ajudarem a crescer em conhecimento.

Aos professores e funcionários da Escola Superior de Educação João de Deus por toda a simpatia, disponibilidade, ensinamentos e aprendizagens que me proporcionaram ao longo da minha Licenciatura.

Aos professores da Escola Técnica e Profissional de Mafra por exigirem mais de mim, por partilharem ensinamentos fundamentais para o meu crescimento e evolução nesta profissão. Sem dúvida que este primeiro passo foi fulcral para a minha caminhada.

A todos os educadores e professores cooperantes com os quais trabalhei, pelos ensinamentos que me transmitiram, pela disponibilidade para ensinar e guiar.

À professora Teresa Matos, pela forma como me caminhou neste novo olhar sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Ao MEM, destacando o Núcleo Regional de Lisboa e Almada, pelos momentos de aprendizagem cooperativa nos Sábados Pedagógicos.

Quero agradecer às direções das escolas, às diretoras, às professoras e a todas as crianças que participaram no estudo, pelo seu entusiasmo e interesse. Sem elas, este trabalho não teria sido viável.

Aos meus amigos de sempre, que acompanham e sempre acompanharão os momentos importantes da minha vida.

Ao Fábio, meu namorado e amigo, por estar ao meu lado ao longo desta caminhada.

Além de todos, quero agradecer à minha família, e em especial ao meu pai por estar sempre presente, assumindo um papel determinante na realização deste estudo e de todo o meu percurso académico.

A todos, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório reflete as etapas do caminho percorrido ao longo de três semestres, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas possibilitaram momentos de aprendizagem e foram a base para o desenvolvimento da pesquisa que escolhi realizar. Esta pesquisa é apresentada numa outra parte do relatório e incidiu no estudo sobre os princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna e do modelo João de Deus.

Para além da pesquisa aprofundada sobre o tema, foram realizadas entrevistas, a 12 profissionais de educação. 3 educadoras e 3 professores que praticam o Movimento da Escola Moderna e 3 educadoras e 3 professoras dos Jardins-Escolas João de Deus.

Os resultados obtidos sugerem que os modelos estudados têm subjacente princípios orientadores diferenciados. São ambos modelos eficazes, de acordo com o que dizem o/as docentes participantes, mas que se regem por pontos de partida diferentes para chegar à mesma finalidade: ensinar a criança a aprender a ler e a escrever.

Palavras-chave: aprendizagem da leitura e da escrita; Modelo do Movimento da Escola Moderna; Modelo de Leitura João de Deus.

## **Abstract**

The present report shows the steps of a three week path in the ambit of the Supervised Teaching Practises from my Master's Degree in Preschool Education and Primary Education. These steps allowed learning moments and were the foundation to the developing research work that I chose to do. This research work is presented in another part of the report and it is focussed in the study that speaks about the principles of the Modern School Movement and in the study from João de Deus Model.

After a thorough research on the subject to be treated, interviews, involved the participation of 12 Education Professionals. Three Educators and three Professors that apply the Modern School Movement's and three Educators and three Professors from the Jardins-Escolas João de Deus.

They are both effective models, according to what they say the teachers participating, but they have different starting points to achieve the same purpose: teaching the child how to read and how to write.

Key words: learning how to read and how to write; Modern School Movement; João de Deus Reading Model.

# Índice geral

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO.....	IV
ÍNDICE DE QUADROS .....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - APRESENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS REALIZADOS .....	3
NOTA INTRODUTÓRIA.....	3
1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE .....	4
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	12
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1ºCEB – 1.º E 2.º ANOS .....	20
4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1ºCEB – 3.º E 4.º ANOS .....	27
PARTE II – PERCURSO DE AUTOAPRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	35
PARTE III – A LEITURA E A ESCRITA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E DO MODELO JOÃO DE DEUS.....	39
1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE LEITURA E ESCRITA .....	39
2. PROMOVER A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DESDE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	41
2.1. <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Programa de Português do Ensino Básico.....</i>	42
2.2. <i>Modelos de aprendizagem da leitura .....</i>	44
2.3. <i>Modelos de aprendizagem da escrita .....</i>	46
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM) .....	47
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO JOÃO DE DEUS .....	49
5. EXEMPLOS DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTOS PELO MEM E PELO JOÃO DE DEUS .....	52
6. OBJETIVOS.....	55
7. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	55
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	61
9. SÍNTESE FINAL .....	69
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
WEBGRAFIA .....	77
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	79
ÍNDICE DE ANEXOS.....	80
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	134

## Índice de quadros

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRECHE.....	6
QUADRO 2 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM REFERENTES À ATIVIDADE "SUMO DE LARANJA" .....	10
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA .....	14
QUADRO 4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM REFERENTES À ATIVIDADE "A SURPRESA DE HANDA" .....	17
QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.ºANO .....	21
QUADRO 6 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM REFERENTES À ATIVIDADE "JOGO DO MERCADO" .....	24
QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 4.ºANO .....	28
QUADRO 8 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM REFERENTES AO TRABALHO SOBRE "SEQUÊNCIA DIDÁTICA" DA OBRA "VEM AÍ O ZÉ DAS MOSCAS" .....	32
QUADRO 9 - GUIÃO DE ENTREVISTA .....	58
QUADRO 10 - IDENTIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS E DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	60
QUADRO 11- SÍNTESE SEGUNDO AS QUESTÕES ORIENTADORAS.....	69

## Índice de figuras

FIGURA 1- TOCÁMOS E CHEIRÁMOS A LARANJA.....	10
FIGURA 2- CONFEÇÃO DO SUMO DE LARANJA .....	11
FIGURA 3 - TABELA PREENCHIDA SOBRE A HISTÓRIA "A SURPRESA DE HANDA" . .....	18
FIGURA 4 - TÉCNICA DO PAPEL AMACHUCADO PARA A REALIZAÇÃO DE UM MOBILE. ....	19
FIGURA 5- CONTAGEM DE QUANTIAS EM DINHEIRO .....	25
FIGURA 6 - “ JOGO DO MERCADO” .....	25
FIGURA 7 - LEITURA DO TEXTO " VEM AÍ O ZÉ DAS MOSCAS" DE ANTÓNIO TORRADO .....	33

## Introdução

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o projeto de formação, os objetivos deste relatório pretendem evidenciar o percurso de desenvolvimento profissional, assim como as aprendizagens adquiridas, sustentadas na prática, dando a conhecer as questões e dúvidas que foram surgindo, as estratégias utilizadas para as ultrapassar, apresentar uma problemática e realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre essa mesma questão.

Neste sentido, considero que a Prática de Ensino Supervisionada é um momento privilegiado de aprendizagem e de mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula. (Dec. Lei. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A prática é a primeira etapa do processo formativo, sendo “um espaço em que se vivem situações de auto e hetero-formação” (Cardona, 2006, p. 39). É através dessa prática que se inicia o desenvolvimento profissional, sendo esta a maneira como cada um vive a sua profissão, havendo um processo progressivo e reflexivo longo da carreira.

Ao longo da minha prática, estive atenta aos processos educativos em que estava inserida e tentei refletir sobre o que observava e experimentava. A vivência e a experiência que temos das situações permitem aprendizagens diferentes e ajudam-nos a reorganizar a nossa prática.

Ser educador está longe de ser tarefa fácil. Há que estar sensibilizado para muitos factores, como a cultura de cada criança, as dificuldades, as necessidades que cada uma apresenta, entre muitas outras questões e adversidades que surgem.

O presente relatório deve proporcionar uma visão alargada e reflexiva das diferentes componentes do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

O relatório encontra-se estruturado em quatro partes. A primeira é dedicada à contextualização da prática profissional, onde são apresentados os grupos de crianças e alunos com os quais estagiei, os projetos educativos, o ambiente educativo, o desenvolvimento da prática profissional, onde se explicitam as intencionalidades educativas, as experiências de aprendizagem, os procedimentos de observação e avaliação da ação educativa, e uma exemplificação de uma situação pedagógico-didática realizada em cada contexto.

Na segunda parte apresentamos a autoavaliação e reflexão sobre os estágios realizados e referimos como se desenvolveu o percurso investigativo que originou este trabalho de pesquisa. Esta análise foi o ponto de partida para o trabalho de pesquisa realizado.

Na terceira parte deste relatório evidenciamos uma pesquisa sobre a leitura e a escrita segundo os princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna e do modelo João de Deus.

Aprender a ler não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais da iniciação à leitura consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala ao “segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.7)

Neste sentido, a consciência fonológica surge como uma chave crucial no sucesso da leitura, sendo esta definida pela mesma autora como a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al., 2007, p.7).

Tratando-se de um processo gradual, cabe ao docente, desde a educação de infância, realizar atividades específicas que conduzam as crianças a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 55).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que estas aprendizagens se baseiem na exploração do carácter lúdico da linguagem, através de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas<sup>1</sup>.

O Programa do Ensino Básico (2015) também vai ao encontro do referido, na medida em que refere que “as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas” (ME-DEB., 2015, p.7).

Em ambas as valências, a motivação é indispensável para o bom desempenho, da criança no seu percurso escolar. Torna-se então importante que desde cedo, as crianças tenham contacto com a leitura, e que as suas práticas de leitura sejam valorizadas. Cabe ao docente criar metodologias de ensino de forma a que os alunos “tenham aprendizagens significativas»” (Mesquita, 201, p. 87-88).

Por fim, a quarta e última parte deste relatório é composta pelas considerações finais que relatam os aspetos que considere mais positivos, assim como aqueles menos conseguidos durante este percurso de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

---

<sup>1</sup> Este ponto também é defendido pelas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que vão agora entrar em vigor.

## Parte I - Apresentação dos estágios realizados

### Nota introdutória

Os estágios realizados no contexto do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreram em instituições da rede pública do Ministério da Educação e em Instituições Particulares de Solidariedade Social da cidade de Santarém. O estágio na educação pré-escolar e 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo decorreram no ano letivo de 2014/2015, e o estágio em Creche e no 4.º ano de escolaridade do 1º Ciclo do ensino básico no ano letivo de 2015/2016.

Santarém, situada num planalto e banhada pelo rio Tejo, é considerada “capital do gótico português” pelo seu património artístico e arquitetónico, testemunhado pelos vestígios da ocupação das civilizações romana e árabe. A cidade de Santarém é também capital de distrito, capital da província do Ribatejo e sede de Município, sendo uma região de aposta nas atividades agropecuárias. (Câmara Municipal de Santarém, 2016).

De acordo com os Censos de 2011, o concelho de Santarém, parte integrante da NUTS II Lezíria do Tejo, regista uma população residente de 62.200 indivíduos, o que resulta numa densidade populacional média de 113 habitantes por km<sup>2</sup>. No que respeita à sua ocupação, os habitantes distribuem-se pelos três setores de atividade, existindo uma maioria de trabalhadores, mais concretamente 18.750 indivíduos no setor terciário.

Nos últimos 15 anos, a zona do Alentejo, pertencente à NUTS II, não conseguiu alterar o desequilíbrio demográfico que caracteriza a estrutura etária da população portuguesa, caracterizada pela diminuição da população mais jovem e do aumento da população com idade mais elevada. Como prova disso, os censos de 2011 revelam que, em 2011, a população entre 0-14 anos representava 13,6% números inferiores aos 13,7% registados em 2001. De modo geral, a região do Alentejo vai perdendo população, essencialmente no que respeita à faixa etária seguinte, entre os 15 e os 24 anos, devido a fatores como a emigração, por motivos de variada ordem (Censos, 2011).

No que se refere à taxa de natalidade verifica-se um decréscimo acentuado desde 2001, com 10,2% para 2011 com 7,9%. Estes valores vão ao encontro do acentuado envelhecimento da população que temos vindo a registar nos últimos anos (Pordata, 2016).

No que se refere à taxa de escolarização por nível de ensino, em 2014, 89,8% das crianças com idades entre os 3-5/6 anos encontra-se a frequentar o ensino pré-escolar, verificando-se um crescimento de 14,2% face aos resultados de 2001. Em relação ao ensino básico, 104,2% das crianças frequentam o 1.ºCiclo, verificando-se um decréscimo de 20,9% face aos resultados de 2001 (Pordata, 2016).

Para finalizar, nesta primeira parte do relatório pretendo realizar uma breve apresentação dos contextos de estágio e relatar as experiências vivenciadas ao longo destes três semestres. Como futura docente no Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considereei que a Prática de Ensino Supervisionada foi de extrema importância na minha formação profissional. A experiência do quotidiano, as vivências e as observações nos diversos contextos educativos, foram ferramentas fulcrais para completar as aprendizagens proporcionadas ao longo da minha formação. A existência de estágios fortalece as competências ao nível da observação, registo, interpretação e intervenção essenciais para os futuros profissionais. Como é referido por vários autores, a prática pedagógica “é uma componente curricular de formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. (Formosinho, 2009, p.98)

## 1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

“Ora, na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividade livres.” (Gabriela Portugal, 2000, p.88)

A Prática de Ensino Supervisionada na valência de creche, mais concretamente num grupo de 2 anos, decorreu no período de 14 a 31 de outubro de 2015. Este estabelecimento é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com as valências de creche, jardim de infância e ensino do 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico, na cidade de Santarém.

No que diz respeito à **caracterização da instituição**, o estabelecimento é composto por dois pisos ligados entre si por uma rampa principal que permite a ligação às várias divisões, por corredores cobertos. No rés do chão encontra-se a entrada principal do edifício, o gabinete de direção, a sala de professores, a biblioteca, o ginásio, o refeitório, a cozinha, duas despensas, uma lavandaria, quatro casas de banho para

adultos, duas casas de banho de apoio ao ginásio e uma despensa para material didático. No 1.º piso encontram-se as valências de creche, pré-escolar e 1.º CEB, constituídas por dez salas e um salão, uma sala para biblioteca, duas casas de banho para adultos, uma para deficientes e quatro para alunos, uma sala mãe, que serve para as mães que estejam a amamentar poderem ir alimentar os seus filhos e uma copa para preparação dos lanches. No edifício adjacente para o 2.º Ciclo existem duas salas de aulas, um laboratório e duas casas de banho para alunos. No espaço exterior existe ainda um campo de futebol, um recreio descoberto e dois pátios semi-descobertos.

De acordo com o **Projeto Educativo da Instituição**, a instituição tem 270 alunos repartidos entre as valências de creche, pré-escolar, 1.º e 2.º CEB, em que 60 se encontram na creche, 89 no jardim de infância, 114 no 1.º CEB e 7 alunos no 2.º CEB.

No projeto da instituição é referido que a escola pretende incluir todos os agentes da ação educativa visando: a participação das crianças nas atividades planificadas; o incentivo do trabalho de equipa; e a contribuição das famílias e pessoal auxiliar para um bom ambiente educativo. É ainda salientado que a comunidade educativa é fundamental para concretizar o projeto de forma a favorecer a criatividade, a autonomia, a colaboração, a confiança, a negociação, a avaliação formativa e permanente serão utilizadas as seguintes metodologias, consideradas as mais adequadas: pedagogia de contrato e ação pedagógica baseada na individualização do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a escola encontrava-se envolvida no projeto “Educação para a Cidadania” que tem como objetivo sintetizar toda a filosofia que assenta na ideia de preparar uma cidadania eficaz na aprendizagem da cultura cívica. Segundo o que nos foi facultado, este tema pretende dar um sentido prático e objetivo à formação cívica responsável e solidária dos alunos na formação plena do cidadão consciente e interveniente face à realidade que os rodeia e na qual vivem. Deste modo, esta ação passa por se conhecerem a si próprios, aos valores que respeitam e à força de vontade para poderem adequar situações práticas do dia-a-dia de modo a construírem a sua identidade pessoal.<sup>2</sup>

### **Caracterização do grupo de crianças**

Neste contexto tivemos oportunidade de observar, planificar e interagir numa sala de creche com 26 crianças, conforme se verifica no quadro 1. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

---

<sup>2</sup> Retirado do Projeto Educativo 2013/2015

Número de crianças	23 crianças
Idades	2 anos
Género	11 rapazes e 12 raparigas
Crianças com NEE	0

*Quadro 1 - Caracterização do grupo de creche*

Este grupo caracterizou-se por ser heterogéneo quanto ao nível de desenvolvimento e quanto ao género. Todas as crianças, de nacionalidade portuguesa, residiam na zona de Santarém. De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, todas se encontram no estágio sensório-motor.

Este grupo tinha a particularidade de chegar à sala de atividades sempre dentro do horário previsto para a entrada, sendo rara a vez em que alguma criança chegava mais tarde. Consideramos que tal se deve ao facto de existirem regras da instituição bastante esclarecedoras e que, do nosso ponto de vista, são uma mais-valia para o grupo.

No que diz respeito à assiduidade das crianças ao longo do estágio apenas algumas crianças faltaram por motivos de doença.

Em relação à alimentação, a maioria das crianças alimentavam-se autonomamente: sentavam-se à mesa, seguravam a colher e, com esta, tentavam comer todos os alimentos que lhes eram disponibilizados (a sopa, o segundo prato e a fruta).

No geral e no que se refere ao desenvolvimento e controle físico-motor, as crianças controlavam os esfíncteres, havendo algumas que ainda usavam fraldas, precisando de um apoio mais personalizado por parte da educadora e da assistente operacional. De forma geral, o momento da alimentação por parte das crianças caracteriza-se por ser autónomo, sendo pontual a intervenção e o apoio por parte da educadora.

As relações de afetividade entre as crianças foram aumentando, facto que se deve ao estímulo por parte do adulto.

Gostavam de imitar as “graças” dos amigos, de brincar com os pares, em comunicar entre eles, embora a partilha de brinquedos ainda fosse dificultada, gerando muitas vezes conflitos.

Relativamente à linguagem, era notável a evolução e o interesse em interagir verbalmente e pronunciar palavras, tentando evocar pelo nome dos amigos, objetos ou

pelas palavras novas que surgiam todos os dias. Com o decorrer do tempo, algumas crianças conseguiam já reproduzir frases, ainda que outras não tivessem ainda a capacidade de articulação de palavras, o que dificultava a compreensão do seu discurso oral. Notou-se ainda a existência de um outro grupo, minoritário, que apenas produzia palavras soltas com a insistência do adulto.

De um modo geral, o grupo apresentava uma boa adaptação às novas situações. Esta fase verificava-se em situações em que os pais traziam as crianças para a creche, onde a separação era vivida de forma muito natural e pacífica.

As crianças deste grupo gostavam, especialmente, de atividades que lhes proporcionem momentos agradáveis, de descoberta e que lhes desperte a sua curiosidade, tais como: atividades de expressão motora (jogos e ginástica), dramática, oral (histórias, lengalengas, trava-línguas, adivinhas) musical (canções) e plástica.

Este grupo estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, que fomentava a organização do ambiente educativo para que a criança se relacione consigo própria, com os outros e com o mundo. Pressupõe, igualmente, o desenvolvimento de atitudes e valores, favorecendo a formação da criança na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário.

### **Ambiente educativo**

A sala do bibe verdinho (24-36 meses) era ampla e solarenga, devido às janelas/portas que dão para o exterior.

Tinha uma porta de acesso direto ao recreio e às restantes salas da instituição, bem como uma sacada que permitia o acesso direto ao interior. O chão era de linóleo que tornando o ambiente mais quente e acolhedor; dispunha de três ventoinhas, fixadas no teto e, portanto, fora do alcance das crianças.

O espaço dispunha de um lavatório, um móvel para arrumação de diversos materiais, uma casa de banho no seu interior, composta por três sanitas pequenas, três lavatórios pequenos, três espelhos, vários bacias, um armário com muda fraldas e uma banheira.

O mobiliário da sala contemplava material lúdico, dois placares recheados de atividades realizadas pelas crianças, armários, estantes de apoio, uma mesa retangular grande e dois bancos corridos, apropriadas à faixa etária do grupo, bem como de cabides individuais

Os materiais estavam dispostos e organizados de forma a configurar diferentes áreas de atividade, permitindo diversas aprendizagens curriculares indispensáveis para

a vida em grupo, contendo materiais pedagógicos essenciais para o desenvolvimento equilibrado das crianças, a nível intelectual, físico, afetivo e emocional.

A sua organização regia-se por três áreas de atividade, que se encontravam nas extremidades da sala, permitindo à educadora uma visão ampla de todas. Desta forma, na sala existia a área da biblioteca, que comportava as caixas dos legos, dos jogos e dos bonecos, a área do tapete (piscina), que em simultâneo era o local onde se reunia todo o grupo e a área da pintura. No centro da sala, encontrava-se uma mesa grande onde, normalmente, se realizam os trabalhos individuais e de pequeno grupo.

### **Projeto da educadora**

Segundo uma conversa com a educadora cooperante, a sala do bibe verdinho encontrava-se envolvida no projeto da instituição “Educação para a Cidadania”, o qual tem como objetivo principal preparar as crianças para serem futuros cidadãos responsáveis, solidários, conscientes, respeitadores, conhecendo-se a si próprios e criando valores em que acreditem de forma a construírem a sua própria identidade.

A educadora cooperante definiu para a sala uma planificação semanal onde aborda as várias áreas do desenvolvimento global, tendo ficado definido que às 2.ªs, 4.ªs e 6.ªs seriam realizadas atividades de registo para as capas (dossiês individuais) e às 3.ªs e 5.ªs realizar-se-iam atividades de expressão motora (ginástica).

Esta planificação desenvolvia atividades com componentes educativas e com o objetivo de despertar o interesse para as diferentes áreas de exploração. É importante ressaltar que em épocas festivas e em dias comemorativos foram realizadas atividades relacionadas com o tema.

A auxiliar da sala intervém nas atividades dinamizadas pela educadora, bem como no auxílio da higiene das crianças, preparação do almoço e lanches. A participação na vida educativa das crianças é igualmente importante, assim como a sua colaboração para um desenvolvimento saudável das mesmas.

### **Projeto de estágio**

Para a definição do nosso projeto de estágio, tivemos como base inicial os objetivos e conteúdos pretendidos para desenvolver no 1.º período pela educadora cooperante. Assim, para a realização do mesmo, destacámos dois grandes temas a serem abordados ao longo das suas semanas: o “Círculo” e a cor “Laranja”. Para a sua construção contamos com o auxílio do *Manual de Processos-Chave* para a Creche do Instituto da Segurança Social e dos três documentos do Ministério da Educação, a saber: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Qualidade e Projeto* e *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*, assim como as orientações da

educadora cooperante, através de conversas informais que se mostraram fundamentais para a construção deste trabalho.

Este projeto tem como objetivo fazer com que as crianças conheçam as cores e as formas que estão presentes em todos os ambientes do seu cotidiano.

A escolha deste projeto surgiu de uma conversa informal com a educadora cooperante e teve como principal finalidade proporcionar às crianças momentos e oportunidades para participarem em atividades lúdicas e prazerosas que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e desenvolvimento. Assim, procurámos reunir saberes teóricos e práticos que nos ajudassem a conhecer melhor as características e necessidades do grupo, quais as metodologias a implementar que nos permitissem realizar as atividades e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos, existentes na instituição.

O título escolhido para o nosso projeto foi “Viver, Sentir, Sonhar... À Descoberta das Formas e das Cores”.

Assim sendo, decidimos abordar a área do desenvolvimento cognitivo, com especial ênfase para o pensamento lógico matemático, bem como a linguagem oral e escrita, tendo em conta os interesses das crianças. Este tema permitiu e deu-nos margem para trabalharmos as diferentes áreas de desenvolvimento que vêm referidas no *Manual de Processos-Chave* para a Creche do Instituto da Segurança Social.

Para uma melhor compreensão das atividades e de todo o trabalho realizado durante o projeto, apresentamos uma planificação em teia<sup>3</sup>. Segundo o ME-DEB (1998), “o educador pode elaborar a sua própria teia” proporcionando “um criativo exercício de prospeção ou de antevisão” (p. 140).

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito do desenvolvimento cognitivo e motor.*

Para a atividade que a seguir se descreve foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 2, conforme se encontra no Manual dos Processos Chave (2010).

Áreas de desenvolvimento global	Objetivos de aprendizagem
<b>Desenvolvimento cognitivo</b>	-Estimular o prazer, a descoberta e a capacidade de exploração; -Descobrir novas sensações; -Estimular a compreensão de regras;

<sup>3</sup> Ver anexo 1

<p><b>Desenvolvimento motor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprovar se identifica a forma circular e a cor laranja.</li> <li>-Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>-Explorar diferentes materiais;</li> </ul>
-------------------------------------	---

*Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem referentes à atividade "Sumo de Laranja"*

Para consolidar os dois temas que foram abordados ao longo das semanas de estágio, achámos fundamental que as crianças explorassem a fruta, nomeadamente, a laranja, para poderem identificarem a sua cor e respetiva forma, objetivos estes já abordados anteriormente.

Para iniciar a atividade, foi solicitado às crianças que se sentassem no tapete. Realizámos o acolhimento com as canções pedidas pelo grupo e no final a estagiária mostrou a fruta ao grupo. Cada um pode tocar, sentir, mexer e identificar o fruto observado. De seguida, a estagiária cortou a laranja ao meio e, através disso, possibilitou que cada criança pudesse cheirar o fruto.



*Figura 1- Tocámos e cheirámos a laranja*

No final, foi verificado que a laranja cortada ao meio tem a forma de um círculo. Esta forma foi comparada à forma circular da lua, que tinha sido explorada através da história *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec (2003). Deste modo, foi solicitado a uma criança que colocasse uma das partes da laranja na tinta, e, em seguida que a colocasse no papel. Assim, todo o grupo verificou que a laranja cortada ao meio tinha a forma de um círculo.

Para finalizar esta exploração dividimos o grupo de crianças em dois grandes grupos para realizar a confeção do sumo de laranja. Esta atividade foi concretizada em sistema de rotatividade, onde um grupo realizava a atividade e o outro cantava canções e realizava jogos na área do tapete.



*Figura 2- Confeção do sumo de laranja*

Considerámos esta atividade importante, pois acreditamos que estas aprendizagens, onde a criança pode ver, tocar, cheirar e provar são de extrema importância para desenvolver os seus sentidos.

a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contacto com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm que ser educados para que a nossa alegria aumente (Nietzsche, citado por Alves, 2003, p.12)

As avaliações destas atividades foram realizadas através da observação e da aprendizagem ativa da criança, ficando para trás o “modelo de ensinar e acede-se ao modelo de aprender.” (Pinto e Santos, citado por Gonçalves, 2008, p. 63). Na creche, tal como no jardim de infância, as crianças

devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pelas ciências e pela actividade científica. (Martins et al.,2009, p.12-13)

No que confere à autoavaliação deste estágio em creche, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a educadora cooperante e com as auxiliares no trabalho da sala.

Este estágio começou com alguns receios e angústias, visto ser a valência em que o educador necessita de ter muitos cuidados a nível da alimentação, vestuário e higiene de cada criança. Senti que nem sempre as atividades foram adequadas ao grupo etário das crianças por serem exigentes demais.

## 2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão de problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador quando necessário. (Teresa Vasconcelos, 2007, citado por Cardona et. al., 2015, p. 60)

A Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância decorreu no período de 28 de outubro a 19 de dezembro de 2014. Este estabelecimento pertence à rede pública do Ministério da Educação (tutela conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade Social - artigo 15.º, do capítulo III, do Dec. Lei n.º 147/97 de 11 de junho, p. 2831).

No que diz respeito à **caracterização da instituição**, o jardim de infância é composto por três salas, sendo que a terceira se encontra no edifício da Escola Fixa de Trânsito, contígua ao jardim de infância. Assim sendo, as atividades decorreram entre esse espaço e o edifício principal. O edifício principal é constituído por duas salas de atividades, destinadas às atividades das crianças, um salão polivalente, onde se realizam as atividades conjuntas, as refeições e o acolhimento, uma sala de música, uma casa de banho para as crianças, um gabinete, destinado às educadoras, munido de uma casa de banho e uma arrecadação, uma casa de banho para as assistentes operacionais, uma copa, duas arrecadações de apoio à copa e outra de materiais de limpeza e um espaço descoberto (recreio) para atividades no exterior, munido de uma área de areia com uma casa de madeira, um escorrega e trepadeira com piso adequado, uma mesa de madeira com bancos, duas mesas de plástico com bancos, uma casinha de plástico e triciclos. O edifício contíguo ao jardim de infância é composto por uma sala de atividades constituída por uma casa de banho para as crianças, uma arrecadação e um espaço de cabides. O jardim de infância possuía 67 crianças distribuídas da seguinte forma: 22 crianças no grupo 1, 22 crianças no grupo 2 e 23 crianças no grupo 3, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.<sup>4</sup>

Quanto ao **projeto da instituição** este pretende mobilizar e dinamizar os diferentes intervenientes que fazem parte da educação das crianças, nomeadamente pais, pessoal docente e não docente e, claro, as próprias crianças. Este projeto deverá, por isso, ser globalizante, integrando esforços e ações, de forma a rentabilizar os recursos existentes e os novos que possam vir a ser adquiridos junto da comunidade.

---

<sup>4</sup> Retirado do Projeto Educativo 2011/2013

A escola encontrava-se envolvida em vários projetos, a saber: *Plano Nacional de Leitura – Leitura Vai Vem, Projeto Educação para a Saúde, Os Heróis da Fruta, A Ciência e a Arte, e As Famílias no Jardim.*<sup>5</sup>

O *Plano Nacional de Leitura* tem como objetivo primordial orientar a ação realizada nos países com melhores resultados no domínio da promoção da literacia, de forma a introduzirem hábitos de leitura autónoma e estimular o gosto pela leitura.

No projeto *Leitura Vai Vem*, todas as semanas, 3 a 4 crianças escolhiam um livro da biblioteca da sala para levar para casa. Posteriormente, as crianças realizavam com as famílias o registo do livro e levavam-no para o jardim de infância para o apresentarem ao grupo. Ocasionalmente, as crianças realizavam visitas à Biblioteca Escolar da sede do Agrupamento para ouvirem uma história.

O projeto *Educação para a Saúde* visa dotar as crianças e jovens de conhecimentos, atitudes e valores para que estes tomem as decisões acertadas em relação à sua saúde, bem-estar físico, social e mental, bem como dos que os rodeiam.

O projeto *Heróis da Fruta-Lanche Escolar Saudável* que está relacionado com o projeto *Educação para a Saúde* e é destinado aos jardins de infância e escolas do 1º Ciclo. Teve como finalidade incentivar as crianças até aos dez anos para a ingestão diária de fruta nos lanches escolares, uma vez que o consumo se encontra atualmente abaixo do recomendado. A missão deste projeto é prevenir a obesidade infantil e doenças associadas, inculcando nas crianças hábitos alimentares saudáveis.

O Projeto *A Ciência e a Arte* pretendeu promover a inovação pedagógica e a transversalidade das aprendizagens de forma a articular a cultura com a inovação e a dinamização com o meio.

O Projeto *As Famílias no Jardim* visa fomentar a participação dos pais, encarregados de educação e familiares na vida escolar através de atividades que os envolvam, tais como a leitura de histórias, adivinhas, lengalengas e canções.

### **Caracterização do grupo**

Neste contexto tive oportunidade de observar, planificar e interagir numa sala com 22 crianças, conforme se verifica no quadro 2. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e residiam na zona e arredores de Santarém.

Número de crianças	22 crianças
Idades	3-6 anos

<sup>5</sup> Retirado do PAA 2014/2015

Género	14 rapazes e 8 raparigas
Crianças com NEE	0

*Quadro 3 - Caracterização do grupo de jardim de infância*

Este grupo caracterizou-se por ser heterogéneo quanto à idade e quanto ao género, uma vez que as crianças se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento e por existirem elementos do sexo feminino e do sexo masculino. O grupo não tinha nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, contudo, uma das crianças tinha dificuldade em lidar com as frustrações e com as contrariedades.

Alguns elementos tinham a particularidade de chegar mais tarde ao jardim de infância, ou seja, todos os dias antes de se dar o “Bom dia”, existia um momento de espera pelas crianças que chegavam mais tarde. Para além disso, antes e/ou depois do momento do almoço, algumas crianças retiravam-se, pelo que o número do grupo era sempre muito variável e raramente estavam todos os elementos presentes.

Em relação à alimentação, todas as crianças se alimentavam de forma autónoma: sentavam-se à mesa, seguravam a colher e, com esta, tentavam comer todos os alimentos que lhes eram disponibilizados (a sopa, o segundo prato e a fruta).

Quanto ao nível de desenvolvimento, verifica-se que, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, todas as crianças se encontravam no estágio pré-operatório.

Após uma cuidada observação, é possível constatar que entre as crianças existiam laços de amizade que se iam reforçando e que sobressaíam nas interações que se observavam na dinâmica existente na sala. No entanto, verificava-se no modo como agiam e/ou reagiam, o egocentrismo das crianças, natural tendo em conta a sua idade. Contudo era notória a preocupação das crianças mais velhas em ajudar os mais novos.

No que diz respeito ao domínio da linguagem a maioria das crianças tinha facilidade de comunicar: dirigiam-se espontaneamente à educadora, assistente operacional ou estagiárias. Compreendiam o que era pedido e executavam ordens ou pedidos, mas a nível da expressão oral alguns ainda demonstram dificuldades, principalmente as crianças de três anos.

Os interesses do grupo traduziam-se pela expressão das suas escolhas, quer no tempo de planear, quer nos projetos e ideias que propunham, e que segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, passavam por atividades relacionadas com as áreas do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação. As crianças deste grupo gostavam especialmente de atividades que lhes proporcionassem momentos agradáveis, de descoberta e que lhes despertasse a sua curiosidade, tais

como: atividades experimentais, atividades de expressão motora (jogos), dramática, oral (histórias, lengalengas, trava-línguas, adivinhas) musical (canções) e plástica. É também de salientar que o grupo gostava de ajudar o adulto a fazer pequenas tarefas, de forma a se sentirem úteis.

### **Ambiente educativo**

A sala de atividades onde estagiámos era ampla, solarenga, devido às diversas janelas que dão para o exterior. Tinha uma porta de acesso direto ao polivalente e à restante instituição, bem como uma sacada que permitia o acesso direto ao exterior. O chão era de linóleo, tornando o ambiente mais quente e acolhedor; dispunha de ar-condicionado, afixado na parede fora do alcance das crianças. O espaço dispunha de um lavatório e de uma arrecadação.

O mobiliário que recheava a sala contemplava material lúdico, armários, estantes de apoio, cadeiras, mesas retangulares e redondas, e placares recheados de atividades realizadas pelas crianças.

Estes materiais estavam dispostos e organizados de forma a configurar diferentes áreas de atividade, permitindo diversas aprendizagens curriculares indispensáveis para a vida em grupo, contendo mensagens pedagógicas essenciais para o desenvolvimento equilibrado das crianças, a nível intelectual, físico, afetivo e emocional.

A sua organização regia-se por áreas, de acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna. Desta forma, na sala existia a área do computador, da ciência, da música, da escrita, da biblioteca que em simultâneo era o local onde todo o grupo se reunia no tapete, a área da casa e da loja, da expressão plástica que comportava a pintura, a colagem, a plasticina e o recorte, da garagem/construção e dos jogos. No centro da sala, encontravam-se três grupos de mesas onde, normalmente, se realizavam os trabalhos individuais e de pequeno grupo. Nos trabalhos de grande grupo a disposição das mesas é alterada em função do número de crianças que se encontravam na sala.

### **Projeto da educadora**

Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, a sala Amizade encontrava-se envolvida nos projetos da instituição. Visto que a educadora orientava a sua ação e fundamentava a organização do espaço educativo com os modelos do Movimento da Escola Moderna e o High-Scope, existiam constantemente novos projetos a serem desenvolvidos.

Durante o estágio, foi definido com as crianças da sala Amizade, uma planificação semanal onde se abordava diferentes áreas de desenvolvimento, tendo ficado definido que à segunda-feira eram desenvolvidas atividades de expressão dramática, à terça-feira pretendiam-se explorar atividades de expressão musical, à quarta-feira praticavam-se atividades de expressão motora, à quinta-feira desenvolviam-se atividades para trabalhar a motricidade fina e à sexta-feira era o dia do brinquedo (cada criança podia trazer um brinquedo de casa para partilhar com os amigos).

Esta planificação desenvolveu atividades com componentes educativas e com o objetivo de despertar o interesse para as diferentes áreas de exploração.

É importante ressaltar que em épocas festivas e em dias comemorativos foram realizadas atividades relacionadas com o tema.

### **Projeto de estágio**

Para a definição do nosso projeto de estágio, tivemos como base inicial um dos projetos que o jardim de infância abraça, bem como a opinião da educadora. Para a construção do projeto contamos com o auxílio de PAA<sup>6</sup> da instituição, três documentos do Ministério da Educação, a saber: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Qualidade e Projeto e Trabalho por Projetos na Educação de Infância*, assim como as orientações da educadora cooperante, através de conversas informais que se mostraram fundamentais para a construção deste trabalho.

A escolha deste projeto surgiu a partir de uma conversa informal com a educadora cooperante, quando esta nos transmitiu que se iria realizar uma visita de estudo à biblioteca do Agrupamento para se contar uma história intitulada “*O homem que plantava árvores*”, e através da consulta do PAA da instituição, onde ficámos a saber que esta se encontra envolvida no projeto *A Ciência e a Arte* que pretende promover a inovação pedagógica e a transversalidade das aprendizagens, de forma a articular a cultura com a inovação e a dinamização com o meio. Assim, através de uma nova conversa com a educadora cooperante chegámos à conclusão que o tema em questão seria de interesse maioritário para o grupo.

Com a escolha deste tema, tínhamos como principal finalidade proporcionar às crianças momentos e oportunidades para participarem em atividades lúdicas e prazerosas que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e desenvolvimento. Assim, procurámos reunir saberes teóricos e práticos que nos ajudassem a conhecer melhor as características e necessidades do grupo, quais as

---

<sup>6</sup> Plano Anual de Atividades

metodologias a implementar que nos permitissem realizar as atividades e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos existentes na instituição.

O título escolhido para o nosso projeto foi “*Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância – Os Pequenos Cientistas*”. Assim sendo, decidimos abordar a área do Conhecimento do Mundo, com especial ênfase para as ciências e as atividades experimentais, tendo em conta os interesses das crianças. Este tema permitiu-nos e deu-nos margem para trabalharmos as diferentes áreas de conteúdos e domínios que vêm referidas nas OCEPE<sup>7</sup> (ME-DEB, 1997).

Para uma melhor compreensão das atividades e de todo o trabalho realizado durante o projeto, apresento uma calendarização<sup>8</sup> das diferentes etapas realizadas.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito das áreas de expressão e comunicação mais concretamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio das expressões.*

Para a atividade que a seguir se descreve foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 4, conforme se encontra nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

Áreas de Conteúdo	
Área de Expressão e Comunicação	
Domínio	Objetivos de aprendizagem
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	-Desenvolver a linguagem oral; -Reconhecer as letras do alfabeto; -Identificar cada animal ao respetivo fruto; -Despertar a curiosidade e o desejo de saber acerca do tema;
Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical	-Desenvolver a motricidade fina. -Desenvolver a coordenação oculo-manual;
Área de Conhecimento do Mundo	
-Identificar para cada animal o respetivo fruto;	

*Quadro 4 - Objetivos de aprendizagem referentes à atividade "A Surpresa de Handa"*

Para dar continuidade ao projeto e aos temas que foram abordados ao longo das diversas semanas de estágio, foi realizada a leitura e exploração da história *A Surpresa de Handa* de Eileen Browne (2009). Seguidamente, foi distribuído por cada elemento do

<sup>7</sup> Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

<sup>8</sup> Ver anexo 2

grupo um cartão que poderia conter uma letra, uma palavra, uma imagem de um fruto ou de um animal. Foi pedido a cada criança que tivesse consigo uma letra que a colocasse na tabela. Depois das crianças colocarem a respetiva letra, verificámos que tínhamos letras iguais na tabela e que muitas delas já eram conhecidas pelo grupo devido a serem as mesmas letras dos seus nomes. De seguida, foi pedido às crianças que tinham consigo uma palavra que a colocassem na mesma linha da letra que estava a ser pedida, e desta forma foi verificado o reconhecimento do grafismo das diferentes letras. No final, a estagiária leu cada palavra e as crianças tiveram que colocar à frente da palavra a imagem da fruta correspondente. Para finalizar, apelámos à memória e verificámos que as crianças se lembravam do fruto que cada animal comeu.



*Figura 3 - Tabela preenchida sobre a história "A Surpresa de Handa".*

Considerámos esta atividade importante pois acreditamos que o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e conseqüentemente a sensibilização de tirar partido do que a criança já sabe, permite-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, mais precisamente numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação.

A literacia “refere-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo” (Mata, 2006,p.16). Nesta atividade as crianças defenderam o seu critério de seleção, onde o produto final foi realizado com a ajuda de todos os membros do grupo.

os professores medeiam colocando uma questão aqui, dando uma pista útil ali, dirigindo a atenção para determinada informação, e apoiando os alunos na síntese do que aprenderam em novos conceitos e esquemas. Eles proporcionam só o apoio necessário, para ajudarem os alunos a fazerem o máximo dentro da sua zona de desenvolvimento potencial. (Goodman e Goodman, 1992, citado por Mata,2006,p.60)

Durante o período da tarde, as crianças juntaram-se no tapete para ter uma conversa com as estagiárias. Foi recordada a história ouvida na parte da manhã e os frutos que a história abordava. Foi então explicado ao grupo que iriam ser divididos em pequenos grupos de trabalho, em sistema de rotatividade, de modo a realizar um móbil com os frutos que apareceram na história.



*Figura 4 - Técnica do papel amachucado para a realização de um móbil.*

O desenvolvimento da motricidade fina apresenta aspetos relevantes nas mais variadas tarefas que as crianças desempenham no seu quotidiano. Com o seu desenvolvimento, a criança já é capaz de agarrar, explorar, manipular, transformar e observar outros objetos. As expressões tornam-se assim importantes no processo de desenvolvimento da criança, dando oportunidades diversificadas de modo a garantir o acesso à arte e à cultura artística. “A actividade criadora desempenha, pois, um papel indispensável na vida da criança; toda a restrição da expressão atenta contra a sua evolução normal.” (Stern, n. d., p. 9).

A avaliação destas atividades foi realizada através da observação e das conversas que íamos tendo com as crianças, e teve como finalidade “promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 3).

No que confere à autoavaliação deste estágio em Jardim, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a educadora cooperante e com as auxiliares no trabalho da sala. Contudo nem sempre concordei com aquilo que assisti nas minhas semanas de observação, devido à inexistência de uma maior atenção às características específicas de cada criança.

### 3. Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCEB – 1.º e 2.º anos

(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o desequilíbrio cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Formosinho, 2013, p.89).

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.ºCEB iniciou-se numa turma de 2.º ano, no período de 10 de março a 15 de maio de 2015. Este estabelecimento pertence à rede pública do Ministério da Educação (tutela conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade Social - artigo 15.º, do capítulo III, do Dec. Lei n.º 147/97 de 11 de junho, p. 2831).

No que diz respeito à **caracterização da instituição**, a escola é composta por um edifício com dois pisos ligados entre si por uma escadaria que permite a ligação às diversas divisões por corredores cobertos. Possui um ginásio, utilizado por todas as turmas da instituição, tem uma sala de apoio à família, um refeitório e uma sala polivalente onde todas as crianças podem assistir a filmes. Tem ainda uma biblioteca escolar que realiza diversas atividades dinâmicas que vão ao encontro das necessidades e projetos de cada turma. Fisicamente, a escola está adaptada às características das crianças com necessidades educativas especiais, possuindo um elevador que facilita a sua deslocação. O pátio da escola está equipado com baloiços adequados às diversas faixas etárias existentes na instituição e ainda é revestido por chão sintético que ajuda na prevenção de lesões.

A organização interior está bem conseguida, já que a valência de pré-escolar se encontra no rés do chão, onde podemos encontrar o refeitório, as casas de banho e o pátio destinado aos alunos, permitindo, desta forma, uma deslocação mais facilitada para as crianças mais pequenas. Os alunos do 1.º Ciclo encontram-se predominantemente no primeiro andar. A Escola possui 189 alunos repartidos entre as valências de pré-escolar e do 1.º CEB, em que 50 se encontram no jardim de infância e 139 no 1.º Ciclo.<sup>9</sup>

No que diz respeito ao **projeto da instituição**, a escola pretende incluir os pais no percurso escolar dos seus educandos, relacionando-os nas diversas áreas de conteúdo com a área sócio afetiva e a descoberta das atividades do quotidiano, sendo

---

<sup>9</sup> Retirado do Projeto Educativo 2013/2017

estes convidados a ler com os seus filhos os livros que estes levam da escola, assim como o envolvimento com a comunidade educativa (alunos, professores e assistentes operacionais). A escola encontrava-se envolvida em vários projetos, a saber: *Plano Nacional de Leitura, Projeto Ler em Família, Intercâmbio com a Biblioteca Escolar de S. Domingos, Projeto “Oficina da Prevenção”, Projeto “No Caminho do Leite”, Projeto “Arrife Natureza – Ação”, Projeto “Horta Ecológica”, Projeto “Desporto Escolar, Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e os Clubes.*<sup>10</sup>

### **Caracterização do grupo**

Neste contexto tive oportunidade de observar, planificar e interagir numa sala de 26 alunos, conforme se verifica no quadro 5. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e residiam na zona e arredores de Santarém. Dos vinte e seis alunos, 22 eram de etnia caucasiana e 4 de etnia cigana.

Número de crianças	26 crianças
Idades	7-9 anos
Género	13 rapazes e 13 raparigas
Alunos com NEE	0

*Quadro 5 - Caracterização da turma de 2.ºano*

Nesta turma todos os alunos se encontravam matriculados no 2.º ano, porém, seis alunos não adquiriram as competências necessárias para acompanhar a restante turma no 2.º ano de escolaridade, estando a dar continuidade à matéria dada no 1.º ano de escolaridade. No decorrer do estágio estes alunos foram acompanhados pela professora cooperante e pela professora do apoio. Estes alunos requerem estratégias de intervenção diferentes da restante turma que, segundo o PT<sup>11</sup>, passam por proporcionar situações de ensino individualizado, valorizar o esforço efetuado e o reforço positivo e, também, por solicitar o acompanhamento da família nas tarefas de casa nas áreas curriculares de Português e Matemática.

Esta turma caracterizou-se por ser um grupo heterogéneo quanto à idade e quanto ao género, uma vez que os alunos se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento, e por existirem elementos do sexo feminino e do sexo masculino.

<sup>10</sup> Retirado do PAA 2014/2015 e Plano de Estudos 2014

<sup>11</sup> Plano de Turma 2014/2015

Quanto ao nível de desenvolvimento, verifica-se que, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, nove alunos se encontravam no estágio pré-operatório e 17 alunos no estágio das operações concretas.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, a turma caracterizava-se por ser globalmente satisfatória. Os alunos mostravam interesse pelas atividades propostas, principalmente quando estas eram realizadas em pequenos grupos. No que respeita à área do Português, a grande maioria tinha hábitos de leitura e escrita, bem como facilidade na expressão oral; contudo, ainda escreviam com muitos erros ortográficos, e tinham dificuldade em reconhecer alguns casos de leitura. Ao nível da Matemática, verificaram-se maiores disparidades entre os alunos: alguns com muitas dificuldades e outros, pelo contrário, com grande capacidade de raciocínio lógico-matemático. As áreas de Estudo do Meio e das Expressões eram aquelas que apresentavam melhores resultados.

Os ritmos de trabalho dos alunos eram diferentes, havendo uma parte da turma que realizava as tarefas propostas com muito mais rapidez do que a outra. Alguns alunos demonstravam ter muitas dificuldades ao nível da concentração e da atenção, o que conduzia aos referidos distintos ritmos de trabalho.

Um dos pontos fracos apresentados pela turma, em nosso entender, era o facto de ser constituída por alunos de dois anos de escolaridade. Esta situação verificou-se em situações como as que em que os alunos do 1.ºano demonstravam interesse em participar nas tarefas que a turma do 2.ºano estava a realizar com as estagiárias.

Os interesses da turma traduziam-se pela expressão das suas escolhas, quer no tempo de planear, quer nos projetos e ideias que propunham, assim como no empenho e no envolvimento nas atividades propostas, recaindo de forma global, as suas preferências, sobre as atividades de expressão motora, musical e plástica, tanto como pela área de Estudo do Meio.

### **Ambiente educativo**

A sala de aula que acomoda a turma onde realizámos o nosso estágio localiza-se no 1.º andar do edifício principal. Era ampla, usufruindo de bastante luz solar, devido às janelas que dão para a entrada da escola. O espaço dispunha, ainda, de um lavatório que permitia aos alunos fazerem a higienização das mãos na sala de aula e beberem água, possibilitando que não tenham que sair da sala para esse efeito.

O mobiliário que se encontrava na sala de aula contemplava não só o material didático, como armários, estantes de apoio, cadeiras, mesas retangulares e placares

recheados de atividades realizadas pelos alunos bem como algumas sínteses de conteúdos já abordados ao longo do ano letivo.

Estes materiais estavam dispostos e organizados pela sala de aula de forma a permitir uma maior facilidade nas aprendizagens indispensáveis aos alunos. As tecnologias estavam presentes na sala de aula, tendo esta três computadores, um para a professora, um computador portátil que está ligado ao quadro interativo e um computador Magalhães que pode ser utilizado pelos alunos quando necessário.

### **Projeto da educadora**

Segundo a entrevista realizada à professora cooperante, no presente ano letivo, não existia nenhum projeto de turma, contudo a turma encontrava-se envolvida nos projetos da instituição. Na mesma entrevista a professora cooperante referiu que, no ano anterior, existiu um projeto ligado aos encarregados de educação, intitulado “Tardes com Pais”, no qual os pais e/ou encarregados de educação faziam uma inscrição e mediante uma calendarização deslocavam-se até à sala da turma, normalmente de tarde (ocupando uma, ou as duas horas), e desenvolviam a atividade para a qual tinham feito a inscrição. De acordo com as profissões ou saberes de cada um, existia uma partilha de atividades muito enriquecedora.

O envolvimento das famílias na escola aumenta a qualidade do ensino, uma vez que os pais, como cidadãos e as escolas, enquanto instituições, são elementos fundamentais na democracia. Educar para a cidadania implica a participação no exercício da tomada de decisões. Neste sentido, a escola deverá trabalhar num relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem (Marques, 1991).

### **Projeto de Estágio**

Para a definição do nosso projeto de estágio, tivemos como base inicial as dificuldades sentidas no grupo de alunos e a opinião da professora titular de turma. A escolha deste projeto surgiu a partir de uma conversa informal com a professora cooperante, na qual a mesma nos referiu que a turma tinha algumas fragilidades na aprendizagem e consolidação de alguns conteúdos matemáticos. Como tal, achámos pertinente construir e aplicar alguns materiais estruturados e não estruturados estudados ao longo da Licenciatura em Educação Básica, de forma a tentar combater essa lacuna.

Com a escolha deste tema, tínhamos como principal finalidade proporcionar aos alunos momentos e oportunidades para participarem nos desafios propostos que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e desenvolvimento. Assim,

procurámos reunir saberes teóricos e práticos que nos ajudassem a conhecer melhor as características e necessidades da turma e, também, quais as metodologias a implementar que nos permitissem realizar as atividades e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos, existentes na instituição.

O título escolhido para o nosso projeto foi “*Aprender Matemática de Forma Lúdica*”.

Assim sendo, decidimos abordar a Matemática, com especial ênfase nos recursos didáticos, tendo em conta os interesses dos alunos. Este tema permitiu-nos promover diferentes situações de aprendizagem que ajudaram os alunos a compreender os conceitos matemáticos.

Para uma melhor compreensão das atividades e de todo o trabalho realizado durante o projeto, apresento uma calendarização <sup>12</sup> das diferentes etapas realizadas.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da componente do currículo de Matemática.*

Para a aula que a seguir se descreve foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 6, conforme se encontra no Programa e nas Metas Curriculares de Matemática (2013)

Componente do Currículo: Matemática		
Domínio	Conteúdo	Objetivos de aprendizagem
<b>Geometria e Medida</b>	Dinheiro	-Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos; -Efetuar contagens de quantias de dinheiro; -Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.

*Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem referentes à atividade "Jogo do Mercado"*

Para dar continuidade ao projeto e aos temas que foram abordados ao longo das diversas semanas de estágio, foi realizado o “Jogo do Mercado” com a finalidade de relembrar e conhecer para que serve o dinheiro, como se podem efetuar contagens de diversas quantias e como se fazem as diferentes leituras dos resultados obtidos. Para

<sup>12</sup> Ver anexo 3

iniciar esta atividade começámos por distribuir por cada aluno um envelope que continha notas e moedas. Seguidamente, realizámos alguns exercícios em que os alunos tiveram que colocar o resultado obtido para verificar se compreenderam algumas contagens simples com dinheiro.



*Figura 5- Contagem de quantias em dinheiro*

À medida que os exercícios se foram dificultando foi solicitado à turma que participasse no “Jogo do Mercado”. Foram colocados numa mesa alguns produtos que encontramos no supermercado e foi pedido a um aluno que, com o seu saco de compras previamente distribuído, escolhesse dois produtos.



*Figura 6 - “ Jogo do Mercado”*

Desses dois produtos, a turma teria que ajudar o colega a saber quanto iria gastar. Seguidamente, todos os colegas da turma colocaram as diversas hipóteses do resultado e foi verificado no quadro se essas hipóteses eram possíveis ou não. No final, este exercício foi repetido, mas com diferentes produtos e com um grau de dificuldade acrescido.

Com esta atividade pretendíamos que os alunos percebessem como poderiam calcular diversas quantias em dinheiro e decompor quantias em euros e em cêntimos, mas acima de tudo que trabalhassem em equipa, no jogo, pois tratava-se de uma dificuldade presente na turma. Acreditamos que é através desta cooperação que os alunos criam espaços para tomarem decisões tendo em conta as diferentes opiniões dos colegas, criando deste modo uma “comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros” (Folque, 2014, p. 101).

Também procurámos utilizar materiais para dinamizar esta atividade, pois é através da manipulação, experiência e exploração que podemos promover diferentes experiências matemáticas. O material é considerado um meio provocador “que possibilita experiências e situações para interagir com os adultos e com as crianças, para que na primeira perceção a criança realize uma representação e em última instância chegue à conceptualização” (Caldeira, 2009, p.17-18). Neste sentido, pretendíamos criar uma aula mais dinâmica e enriquecedora no processo de aprendizagem da turma, na medida em que sabíamos que ao trazer algo manipulável para a sala o interesse dos alunos iria despertar.

A avaliação desta atividade foi realizada através do registo fotográfico e da observação direta em relação à participação, organização do trabalho, à autonomia, empenho, cumprimento de regras e ao espírito de entreatajuda. A avaliação foi realizada desta forma devido a ter uma vertente “contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (disposto no ponto 3, do artigo 3.º, da secção II, Despacho n.º 10563-A/2015).

No que confere à autoavaliação deste estágio no 2.ºano, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a professora cooperante no trabalho da sala.

Penso que o estágio correu muito bem, porque os alunos demonstraram empenho e interesse na realização de atividades planeadas. A turma, de uma forma geral, acolheu-nos com muito agrado e entusiasmo, sentindo-me à vontade para realizar as atividades propostas e, sobretudo, desenvolver uma relação pedagógica.

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCEB – 3.º e 4.º anos

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.ºCEB terminou com uma turma de 4.ºano, no período de 25 de novembro a 15 de janeiro de 2016. Este estabelecimento pertence à rede pública do Ministério da Educação e está sob a (tutela conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade Social - artigo 15.º, do capítulo III, do Dec. Lei n.º 147/97 de 11 de junho, p. 2831).

No que diz respeito à **caracterização da instituição**, a escola é constituída por três edifícios, sendo que num deles funciona o refeitório, no outro as turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) e no outro, o edifício principal, que é composto por dois pisos ligados entre si por duas escadarias principais que permitem a ligação aos corredores. Na entrada do edifício principal encontra-se a receção, com a ocupação permanente das assistentes operacionais, cinco salas de aula, uma unidade de ensino estruturado, um gabinete de coordenação, uma sala de professores com copa, uma sala de funcionárias, uma reprografia, uma enfermaria, três salas de arrumos, duas casas de banho para os professores, duas casas de banho para alunos, uma casa de banho adaptada para os alunos portadores de NEE, um elevador e duas escadas de acesso ao 1.º piso. No 1.º piso encontram-se 10 das salas de aula, uma sala de apoio educativo, uma biblioteca escolar, um centro de recursos TIC, uma sala de informática, uma sala de arrumos de material didático e uma sala de arrumos.

Em relação ao **projeto da instituição**, a instituição encontra-se envolvida em vários projetos. Os projetos são: projeto *ELOS*, projeto *EPIS – Empresários pela Inclusão Social*, Projeto para a *Melhoria do Desempenho dos alunos – PROMED*, *EmpCriança (Nersant)*, *Empreender Jovem (Nersant)*, *EmpreEscola (Nersant)*, Projeto *Voluntariado Escolar*, *Young VolunTeam*, Projeto – *Do mar ao rio – a cultura e o desenvolvimento das Comunidades Avieiras*, Projeto *Heróis da Fruta*, *Gabinete de Comunicação*, o *Plano Nacional de Leitura – PNL*, o *Plano Tecnológico da Educação – PTE*, o *Programa Eco-Escolas*, o *PES – Promoção da Educação e Saúde*, *Programa Saúde Oral Bibliotecas Escolares – SOBE* e o projeto das atividades experimentais para as turmas do 4.º ano de escolaridade. O AEMMC tem um Projeto Educativo denominado “Um por todos”, que nasceu da necessidade de consolidação do próprio agrupamento, tendo por base a cidadania, a integração e os resultados. Alguns destes projetos têm como objetivo o envolvimento parental no percurso escolar dos educandos,

relacionando as componentes do currículo com a área sócio afetiva e a descoberta das atividades do quotidiano. <sup>13</sup>

### **Caracterização do grupo**

Neste contexto tive oportunidade de observar, planificar e interagir numa sala de 26 alunos, conforme se verifica no quadro 7. No que diz respeito à nacionalidade, 24 eram de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade brasileira, sendo todos residentes na zona e nos arredores de Cartaxo, à exceção de uma aluna que vivia em Vila Nova da Rainha, concelho da Azambuja.

Número de crianças	26 alunos
Idades	8-10 anos
Género	16 rapazes e 10 raparigas
Alunos com NEE	1

*Quadro 7 - Caracterização da turma de 4.ºano*

O aluno com NEE tinha um programa educativo individual <sup>14</sup>que, de acordo com o artigo 8.º e 9.º do Capítulo III, do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e as formas de avaliação e integra o processo individual do aluno. Este programa foi aprovado por deliberação do conselho pedagógico e elaborado pela professora titular e pela professora de educação especial. O aluno com NEE, de carácter permanente, encontra-se ao abrigo do artigo 16º, do capítulo IV, do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, beneficiando de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação, usufruindo de três horas semanais de apoio de Educação Especial <sup>15</sup>. Para este aluno foi elaborado, pela docente de Educação Especial, o Relatório de Acompanhamento ao seu Programa Educativo Individual, nos quais é possível verificar que as medidas educativas se encontram adequadas.

Esta turma caracterizou-se por ser um grupo heterogéneo quanto à idade e quanto ao género, uma vez que os alunos se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento e por existirem elementos do sexo feminino e do sexo masculino.

<sup>13</sup> Retirado do Projeto Educativo 2013/2017

<sup>14</sup> Programa Educativo Individual - PEI

<sup>15</sup> Plano de Turma 2015-2016

Quanto ao nível de desenvolvimento, verifica-se que, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, todos os alunos se encontravam no estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos).

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, a turma caracterizava-se por ser globalmente satisfatória. Os alunos mostravam interesse pelas atividades propostas, principalmente quando estas eram realizadas em pequenos grupos. No que respeita à área do Português, a grande maioria não tinha hábitos de leitura e escrita, apresentando muitas dificuldades na interpretação do que era proposto. Apresentavam um vocabulário muito pobre, limitando-se muitas das vezes a descrever as figuras ou a legendá-las. A turma não tinha hábitos de estudo e, muitas das vezes, apenas completava as tarefas por obrigação. Ao nível da Matemática, a maioria dos alunos apresentava muitas dificuldades no raciocínio lógico-matemático. As áreas de Estudo do Meio e das Expressões eram aquelas em que apresentavam melhores resultados.

Os ritmos de trabalho dos alunos eram diferentes, havendo uma parte da turma que realizava as tarefas propostas com muito mais rapidez do que a outra. Alguns alunos demonstravam ter muitas dificuldades ao nível da concentração e da atenção, o que conduzia aos referidos distintos ritmos de trabalho.

Um dos pontos fracos apresentados pela turma, em nosso entender, era o facto de terem poucos hábitos de leitura, o que dificultava a aprendizagem em todas as componentes do currículo, e o facto de apresentarem uma autoestima muito desvalorizada, o que fazia com que, em grande parte das vezes, não se aplicassem devidamente no estudo.

Os interesses da turma traduziam-se pela expressão das suas escolhas, quer no tempo de planear, quer nos projetos e ideias que propunham, assim como no empenho e no envolvimento nas atividades propostas, recaindo de forma global, as suas preferências, sobre as atividades de expressão motora, musical e plástica, tanto como pela área de Estudo do Meio.

### **Ambiente educativo**

A sala de aula que acomoda a turma onde realizámos o nosso estágio localiza-se no 1.º andar do edifício principal. Era ampla, contudo, relativamente pequena para o número de alunos que a turma possuía; usufruía de bastante luz solar, devido às janelas que dão para a exterior da escola e possuía uma porta que dava acesso ao corredor que liga às restantes salas de aula e às escadas que dão acesso ao rés-do-chão.

O mobiliário que se encontrava na sala de aula contemplava não só o material didático, como armários, cadeiras e mesas retangulares apropriadas e placares

recheados de atividades realizadas pelos alunos bem como algumas sínteses de conteúdos já abordados ao longo do ano letivo.

Estes materiais estavam dispostos e organizados pela sala de aula de forma a permitir uma maior facilidade nas aprendizagens indispensáveis aos alunos. As tecnologias estavam presentes na sala de aula, tendo esta um computador, que está ligado ao quadro interativo

### **Projeto da educadora**

Segundo uma conversa informal realizada com a professora cooperante, no presente ano letivo não existiu nenhum projeto de turma; contudo, ao longo do ano surgiram atividades e projetos pontuais propostos pela instituição, que foram sendo realizados.

### **Projeto de estágio**

Para a definição do nosso projeto, tivemos como base inicial as dificuldades sentidas no grupo de alunos e a opinião da professora titular de turma.

A construção deste projeto foi realizada em conjunto com o par de estágio, Rita Alves e Vanessa Rainho, uma vez que as nossas professoras cooperantes trabalhavam em conjunto no que diz respeito às planificações e às dinamizações de atividades.

Numa conversa informal com a professora cooperante, esta referiu que a turma tinha algumas fragilidades no domínio da leitura e da escrita. Ao longo das nossas semanas de estágio verificámos que os alunos davam muitos erros ortográficos, pelo que, na nossa opinião, uma das formas de se contornar esta situação seria optar-se pela realização de leituras para combater esta lacuna, visto que a maioria dos alunos escrevia de acordo com a sua oralidade.

Como tal, achámos pertinente construir e aplicar os conteúdos aprendidos ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo de forma a tentar melhorar esta lacuna.

Com a escolha deste tema, tínhamos como principal finalidade proporcionar aos alunos momentos e oportunidades para participarem nos desafios propostos que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e desenvolvimento. Assim, procurámos reunir saberes teóricos e práticos que nos ajudassem a conhecer melhor as características e necessidades da turma, quais as metodologias a implementar que nos permitissem realizar as atividades e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos, existentes na instituição.

O título escolhido para o nosso projeto foi “Estendal da Leitura”.

Assim sendo, decidimos abordar a área do Português, com especial ênfase no domínio da leitura e da escrita, tendo em consideração os interesses dos alunos. Este tema permitiu-nos promover diferentes situações de aprendizagem que ajudaram os alunos a colmatar algumas dificuldades iniciais.

Para uma melhor compreensão das atividades e de todo o trabalho realizado durante o projeto, apresento uma calendarização <sup>16</sup> das diferentes etapas realizadas.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da componente do currículo de Português.*

Para a aula que a seguir se descreve foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 8, conforme se encontra no Programa e nas Metas Curriculares de Português (ME-DEB, 2015).

Componente do Currículo: Português		
Área Curricular	Domínio/ Subdomínio	Descritores de desempenho
<b>Português</b>	Oralidade	-Distinguir informação essencial de acessória; -Identificar informação implícita; -Identificar ideias-chave de um texto ouvido; - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; -Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...); -Ler textos dramáticos; -Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;
	Leitura e Escrita	-Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.
	Educação Literária	-Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial) -Integrar as palavras nas classes a que pertencem: adjetivos e determinante artigo (definido e indefinido), demonstrativo e possessivo
<b>Expressões Artísticas</b>	Gramática	-Experimentar maneiras diferentes de produzir sons; -Reproduzir sons do meio ambiente;

<sup>16</sup> Ver anexo 4

<b>Oferta Complementar – Educação para a Cidadania</b>	<i>Expressão e Educação Dramática</i>  Bloco 1 — Jogos de exploração  Bloco 2 — Jogos dramáticos	-Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz; -Explorar deslocções simples seguindo trajetos diversos; -Participar na elaboração oral de uma história; -Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação. -Saber relacionar-se com os pares em trabalho de grupo; -Estar aberto ao diálogo e à troca de opiniões; -Promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no sentido de favorecer a sua autorrealização, na dupla dimensão individual e social.
--	--	--

**Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem referentes ao trabalho sobre "Sequência Didática" da obra "Vem aí o Zé das Moscas"**

A sequência didática da obra *Vem aí o Zé das Moscas*, de António Torrado (2010), foi implementada nas duas últimas semanas de estágio, de 5 a 15 de janeiro de 2016. Para estas semanas, a professora cooperante tinha na sua planificação trabalhar o texto dramático, iniciar o discurso direto e indireto e relembrar os determinantes. No mês de dezembro, a turma já tinha realizado algumas atividades como a organização estrutural do texto dramático e a concretização de algumas leituras.

Como se tratava de uma tipologia textual que a turma já tinha abordado, e sendo o texto dramático um texto rico em todas as áreas, optámos por trabalhar uma das obras indispensáveis a ser trabalhada no 4.º ano, conforme vem referido nas Metas Curriculares.

A possibilidade de trabalhar esta tipologia textual proporciona aos alunos a aprendizagem do improviso, o incentivo à leitura que favorece o contacto com diversas obras, o desenvolvimento da linguagem oral e expressão corporal, o vocabulário, o lado emocional, as habilidades plásticas, a pesquisa, a redação, a cidadania, os sentimentos, a interdisciplinaridade, a imaginação, o pensamento e particularmente a autoconfiança (Arcoverde, n. d.).

Assim, considerámos relevante articular a atividade do texto dramático com as restantes áreas curriculares, nomeadamente com as Expressões Artísticas, em particular com a Expressão Dramática e com a Educação para a Cidadania.

A interdisciplinaridade é utilizada para abordar práticas diferenciadas que têm em comum a compreensão de saberes e de competências provenientes de diferentes áreas curriculares. Deste modo, trata-se de uma prática de interligação das diversas

áreas de conteúdos que tem como objetivo a aquisição de saberes estruturados, desenvolvendo nos alunos capacidades para que os mesmos consigam enfrentar uma problemática recorrendo a diversas experiências de vida ou áreas curriculares (Fourez, Maingain & Dufour, 2008, p. 25).

Esta sequência foi dividida em sete sessões. Nas primeiras duas sessões, relembámos as principais características do texto dramático e realizámos a leitura, dramatização, exploração e interpretação da obra, concretizada em pequenos grupos de trabalho.



*Figura 7 - Leitura do texto " Vem aí o Zé das Moscas" de António Torrado*

As quatro sessões seguintes, destinaram-se à realização do guião de leitura (anexo 5) e aos exercícios de conhecimento explícitos da língua referente à obra estudada (anexo 6).

Na última sessão, foi realizado um diálogo entre as estagiárias e os alunos. Esta experiência revelou-nos que estes alunos não estavam habituados a fazer atividades deste género. Após refletirmos sobre estas questões, percebemos, também, que para o fim das sessões os alunos, apesar de nos solicitarem para esclarecer dúvidas, ficavam à espera das respostas dos colegas ou das que eram escritas no quadro. Pensamos que tal aconteceu devido à extensão da ficha de trabalho, levando à desmotivação de alguns alunos.

A avaliação desta atividade foi realizada através da observação e da correção do guião implementado. Uma das principais estratégias que implementámos, devido às dificuldades apresentadas pela turma, foi a implementação dos trabalhos realizados em pequenos grupos. Como tal, tivemos em consideração vários aspetos relacionados com a formação de grupos que são considerados fulcrais para a implementação de uma aprendizagem cooperativa em sala de aula. Para o processo de formação de grupos, o docente deve ter em conta o espírito de grupo a que os alunos associam ao sentimento

de união, o tipo de grupo a formar, tendo em conta as características de cada aluno, a sua dimensão, que poderá variar entre dois ou mais elementos dependendo da sua complexidade (Freitas & Freitas, 2003, p. 38).

No que confere à autoavaliação deste estágio no 4.º ano, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a professora cooperante no trabalho da sala.

Penso que o estágio correu muito bem, porque os alunos demonstraram empenho e interesse na realização de atividades planeadas. A turma, de uma forma geral, acolheu-nos com muito agrado e entusiasmo, sentindo-me à vontade para realizar as atividades propostas e, sobretudo, desenvolver uma relação pedagógica.

## Parte II – Percurso de autoaprendizagem e desenvolvimento profissional

A Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche, jardim de infância e 1.ºCEB possibilitou-nos a troca de experiências e um crescimento a nível pessoal e profissional. No seu desenrolar, pude ultrapassar as minhas angústias com a prática que fui realizado, com a ajuda da minha parceira de estágio e dos restantes adultos envolventes, nomeadamente educadores, professores e assistentes operacionais. A realização de estágios intensivos possibilitou-nos analisar, discutir e aprofundar aspetos da prática profissional, mobilizando alguns referentes teóricos, sempre que foram necessários. Ser educador é poder olhar em todas as direções e ajudar as crianças no seu desenvolvimento de modo a que adquiram competências necessárias para vida. Como referem as OCEPE (ME-DEB, 1997), é ao educador que cabe planejar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras de modo a interessar e estimular cada criança para que chegue a níveis de realização que não conseguiria sozinha, favorecendo deste modo uma aprendizagem cooperativa. Assim, o educador deve-se conseguir aperceber das necessidades de cada criança de forma individual para poder fazer o planeamento das situações que o possam levar à aprendizagem.

A experiência ao longo da prática conduziu-nos à compreensão de que a avaliação é um aspeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois avaliar é “uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas” (Arends, 1995, p. 228). Por essa razão, fizemos constantemente a avaliação das dificuldades e dos progressos dos alunos, o que nos permitiu ir regulando a nossa própria prática e realizar o projeto de estágio com base nessas dificuldades. A avaliação dá-nos respostas e estas são a resposta em si mesma, visto que é através da avaliação que podemos conhecer melhor os alunos e melhorar a nossa forma de trabalhar.

Ela permite ao professor ter a capacidade de alterar a sua prática e ao aluno a capacidade de melhorar, daí a sua função reguladora. Neste sentido, Maria do Céu Roldão (2008) define que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução” (p. 41).

Relativamente à avaliação que fizemos da aprendizagem dos alunos, inicialmente notámos dificuldade em encontrar instrumentos eficazes para registar os progressos dos alunos. Assim, utilizámos como metodologia mais frequente para a avaliação o registo em diário de bordo e o registo através de grelhas de observação.

Deste modo, a avaliação formativa foi realizada com o intuito de encontrar e verificar as dificuldades e os progressos de cada aluno de modo a alterar, se necessário, a planificação e identificar quais os aspetos a melhorar na nossa prática. A avaliação formativa assume um

caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (alínea 2, disposto no artigo 24.º-A, do Dec. Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p.1125).

Contudo, é de salientar que a avaliação só é verdadeiramente formativa se for intenção do professor utilizá-la para melhorar as aprendizagens dos alunos. Deste modo, após cada aula que lecionámos, registámos, no diário de bordo, a informação que considerámos pertinente – dificuldades dos alunos, aspetos a melhorar em aulas futuras, melhorias verificadas, evolução das aprendizagens e materiais estruturados e não estruturados que ajudaram na aprendizagem dos conteúdos.

Na generalidade registo como tendo sido muito positivo o **percurso da aprendizagem e de desenvolvimento profissional** realizado.

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (...), os conteúdos concretos aprendidos (...), os contextos da aprendizagem (...), a aprendizagem de processos (...), a relevância para as práticas (...) e o impacto da aprendizagem dos alunos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 31).

Nós, futuros profissionais de educação, quando terminamos a nossa formação inicial, deparamo-nos com algumas dificuldades, visto que a formação adquirida não é suficiente para as funções que irão ser realizadas ao longo da carreira docente. É necessário que haja um crescimento individual e reflexivo para colmatar as dificuldades sentidas. O termo reflexividade é fundamental no processo de desenvolvimento profissional. Este processo, individual e coletivo, desenvolve-se a longo prazo através das experiências e oportunidades que irão promover o desenvolvimento do docente. (Marcelo, 2009)

Durante estes três semestres autoavaliar-me não foi uma tarefa fácil, devido aos vários papéis que desempenhei como aluna, educadora e professora. Conciliar toda a informação e aprendizagem recolhida fez-me sentir que precisava de mais tempo para investigar, refletir, conhecer e aprender. No entanto, avalio as aprendizagens destes

três semestres como um conjunto de experiências maravilhosas e repletas de novas aprendizagens que me moldaram como futura docente e como pessoa.

Várias foram as questões com que me deparei ao longo dos contextos de estágio que surgiram através da observação direta e da minha intervenção com as crianças.

Em contexto de creche questioneei-me se a organização da sala influenciava a aprendizagem do grupo e se revelava a personalidade do educador. Aprendi que a forma como o espaço está organizado reflete “as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 1998, p.107). O espaço deve estar organizado de modo a desafiar a criança nos campos cognitivos, sociais e motores, ou seja, é um espaço que deve criar múltiplas oportunidades de aprendizagem. Segundo Cunha (2013), o espaço pedagógico “é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5).

Aquando da minha chegada ao estágio no jardim de infância presenciei um momento festivo, o Natal. Sendo a nossa sociedade marcada por contextos de uma multiculturalidade cada vez maior, questioneei-me como poderia respeitar a diferença nas atividades que iriam ser trabalhadas nas semanas seguintes. Das leituras que realizei aprendi que o educador deve reforçar o diálogo entre culturas, promovendo desta forma o contacto entre as mesmas, de forma a ultrapassar possíveis preconceitos existentes. O docente ao promover este contacto, irá “estimular a interação entre culturas, a partilha de saberes próprios de cada uma, é saber inter-relacionar os diversos conhecimentos (...), específicos de cada cultura, tirando partido da heterogeneidade existente, do conflito de posições e de opiniões. (Teles, citado por Meirinhos, 2009, p.14)

No contexto do 1.ºCiclo, mais precisamente numa turma de 2.ºano, refleti se o trabalho prático melhorava a aprendizagem de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Visto considerar de extrema importância a utilização de materiais e de diversificação de estratégias, com o objetivo de promover um trabalho prático e proporcionar um melhor processo de ensino-aprendizagem, quis aprofundar esta questão. Para clarificar um pouco esta questão recorri a diversos autores que referem que o trabalho prático “aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa” (Martins et al., 2007, p. 36). A mesma autora afirma que o trabalho prático não deve ser visto como o “fazer pelo fazer” mas sim que seja significativo não em termos de quantidade mas sim de qualidade para a reconstrução de ideias nos alunos (p. 34).

No último estágio, mais precisamente no 4.º ano refleti sobre qual o modelo pedagógico mais vantajoso para beneficiar as concepções e conhecimentos dos alunos, visto que os alunos apresentavam muitas dificuldades nas diversas áreas curriculares.

Ao detetar essas dificuldades senti-me um pouco angustiada e insegura quanto à forma de apoiar os alunos para uma melhor produção escrita e gosto pela leitura. A escolha do projeto de estágio “Estendal da leitura” teve a finalidade de os alunos adquirirem o gosto pela leitura de uma forma mais espontânea e menos imposta, tendo em conta os seus gostos, interesses, necessidades e desenvolvimento. No entanto, verifiquei que o projeto não foi suficiente para colmatar as dificuldades sentidas pelo grupo.

Ao refletir sobre o projeto implementado e o modelo pedagógico utilizado em sala de aula, conduziu-me à necessidade de definir um percurso investigativo de modo a levantar hipóteses e procurar respostas a nível da leitura e da escrita. Se os alunos tivessem outro modelo de ensino, dariam menos erros ortográficos?

Sendo esta uma das questões emergentes durante o estágio, decidi pesquisar vários modelos pedagógicos com o objetivo de verificar se há um efeito diferencial na aprendizagem da escrita e da leitura. A leitura é um instrumento indispensável nas práticas culturais e intelectuais de uma sociedade. Deste modo, torna-se preponderante conhecer, compreender e aprender várias formas de ensinar a ler e escrever.

Como futura docente considerámos pertinente aprofundar um método de leitura que já conhecia, a Cartilha Maternal escrita pelo poeta João de Deus. Em oposição, afigurou-se-nos viável a comparação com um outro modelo de leitura aplicado nas escolas Portuguesas a fim de conhecer os princípios de cada educador e professor face aos modelos aplicados.

Fui desafiada por uma docente da Escola Superior de Educação a comparar e investigar o modelo que já conhecia com o modelo do Movimento das Escolas Modernas, modelo este que surgiu do trabalho cooperativo desenvolvido pelos educadores e professores.

Este trabalho pretende contribuir para o meu desenvolvimento profissional através do aprofundamento de conhecimentos sobre os modelos pedagógicos estudados. Este tema surgiu na necessidade de aprender diversos modelos de ensino e compreender qual deles será mais benéfico para as crianças.

## **Parte III – A leitura e a escrita segundo os princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna e do modelo João de Deus**

### **1. Introdução ao estudo de leitura e escrita**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei 5/97 de 10 de Fevereiro).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei 46/86 de 14 de Outubro) e com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Dec. Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro) a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade. É considerada a “primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME-DEB, 1997, p. 7). Inicialmente, estas instituições foram criadas com a finalidade de cuidar das crianças mais pobres, tentando responder às necessidades sociais e económicas.

Com o passar dos anos, Portugal tem vindo a conhecer a importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para o melhoramento do sistema educativo. A partir de 1996, houve um período de expansão e desenvolvimento que se exprimiu no aumento da rede pré-escolar pública, num aumento do número de crianças a frequentar a educação pré-escolar, e houve a aprovação das orientações curriculares, publicadas em 1997, na adoção de regras comuns para os jardins de infância públicos, privados solidários e privados com fins lucrativos (Formosinho, 2013).

Neste enquadramento surgiu, inevitavelmente, a definição de Modelo. Do ponto de vista etimológico, modelo é definido como percurso, atalho, sucessão dos factos que marcam, cultural e profissionalmente, a carreira de um indivíduo. É considerado uma “reprodução em pequena escala de uma imagem ou um pequeno objecto que se pretende fazer em dimensões maiores” (Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.2500).

O modelo curricular define-se como uma reprodução ideal de princípios teóricos, políticos, administrativos e componentes pedagógicas de um programa reservado a obter determinado resultado educativo. Spodeck e Brown (1996 cit in Cardona, 2008).

Orden (1986, cit in Cardona, 2011) diferencia o modelo curricular tendo como base as concepções, as funções e as teorias de desenvolvimento das crianças; a caracterização do grupo e do meio; os objetivos; os conteúdos e a organização do trabalho; a dinamização de atividades e a avaliação. Partindo desta definição é necessário referir que o modelo curricular utilizado tem que ser definido de acordo com o contexto educativo.

Sacristán (1981, cit in. Marchão 2010) salienta que os modelos são representações de uma realidade que assenta numa dada perspectiva filosófica que “expressa um conjunto de valores e metas a alcançar através de determinados procedimentos, estratégias e metodologias, diferindo de outros, nos seus fundamentos filosóficos e objectivos, mas partilhando alguns procedimentos e estratégias referidas, por exemplo, à motivação dos alunos” (p.91).

A mesma autora refere que os modelos resultam das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e que têm como objetivo orientar o pensamento no planeamento e estruturação do processo educativo. Assim, é essencial que o docente realize a sua intervenção educativa assumido

um modelo eclético ou (...) um determinado modelo de organização curricular (com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem como vertentes indissociáveis, no reconhecimento da criança como ser sujeito do processo educativo, na construção articulada do saber e na exigência de resposta a todas as crianças); pela referência às áreas curriculares ou de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo) e pela afirmação da necessidade de patentear a continuidade educativa enquanto processo (Marchão, 2010 p. 122).

O modelo educativo define-se como um conjunto de princípios de uma prática educativa que quer apresente o nome de método ou de currículo tem sempre subjacente um modelo. Para que haja um modelo explícito é necessário que sejam indicados de forma clara os seguintes componentes: valores e teorias científicas em que se baseiam; características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados e formas de avaliação. Evans (1982 cit in Cardona, 2008)

## 2. Promover a aprendizagem da leitura e da escrita desde a educação de infância

Nos diversos estudos realizados, verifica-se que a forma de entender a aprendizagem da leitura e da escrita, na educação pré-escolar, se regula pelo princípio da literacia emergente. A literacia emergente “engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita” (Pereira, 2008, p.96). Deste modo, a literacia desenvolve-se mesmo antes das crianças iniciarem o ensino formal (Mata, 2006). Esta literacia decorre da comunicação que as crianças têm entre si e com os adultos, uma vez que estas constroem conhecimentos sobre o mundo que as rodeia através da exploração. Este processo é iniciado com as tentativas de reprodução através de garatujas e mais tarde, com algumas letras, nas quais se passa a utilizar a escrita de um modo informal (Mata, 2008, p.9).

Quando se propõe falar destes dois grandes temas, a leitura e a escrita, impõe-se obrigatoriamente perceber estes dois conceitos. Ler exige “a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (Sim-Sim, 2009, p.9). É também compreender que o que está escrito “é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p.9). Ler é “uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel” (Sim-Sim, 2009, p.7).

Se a linguagem escrita fizer parte do quotidiano da criança, mais facilmente surgirá o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Para que este ensino seja atraente é necessário que a aprendizagem apareça num contexto real de leitura. É sugerido que o profissional de educação: 1) possua materiais de leitura e escrita variada e atrativa; 2) que tenha rotinas de leitura; 3) que as crianças vejam e oiçam o adulto a ler materiais diversos para fins específicos; 4) que haja um clima de cumplicidade entre a escola e a família para promover atividades de leitura em conjunto; 5) exista uma conversa entre as crianças e o adulto sobre o que ouviram ler (Sim-Sim, 2009, p. 28).

Através da investigação e da prática, verifica-se que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos mesmo antes de, formalmente, estes lhe serem ensinados. As crianças desde cedo estão envolvidas neste processo de aprendizagem, visto que veem os outros a ler e a escrever. Deste modo, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é ler e escrever e, ao mesmo tempo, desenvolvem capacidades fulcrais

para a sua aprendizagem (Mata, 2008, p.14). Nas experiências que realizam, verificam que existem diversos suportes de escrita que variam consoante a função que servem (Mata, 2008, p.15).

Para compreender a funcionalidade da linguagem escrita é necessário que a criança construa um “ projeto pessoal de leitor”. Este projeto caracteriza-se pelo modo com se dá sentido à aprendizagem da leitura e da escrita onde a criança deverá compreender as diferentes razões funcionais dessa aquisição, nomeadamente para ler histórias, revistas, jornais, legendas de filmes, entre outros. As crianças que não conseguirem construir esse projeto poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem (Mata, 2008, p.16).

Para o desenvolvimento da escrita é necessário: 1) revelar interesse pela funcionalidade; 2) reconhecer funções; 3) identificar os diferentes suportes e respetivas funções; 4) ajustar a função à situação (Mata, 2008, p.18).

## **2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Programa de Português do Ensino Básico**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um documento de referência para todos os educadores da rede nacional. Tem como principal finalidade organizar a componente educativa de modo a criar um conjunto de princípios que apoiam o educador nas decisões sobre a sua prática. Estes princípios são gerais e abrangentes de modo a possibilitar que o educador escolha o seu currículo. Este documento realça as áreas e conteúdo que o educador deve articular nas suas atividades educativas.

Define-se áreas de conteúdo como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME-DEB, 1997, p.47). Estas áreas presumem a realização de atividades, visto que a criança aprende através da exploração. Estas áreas pretendem despertar na criança o seu desejo de criar, explorar e transformar.

No sentido de favorecer a articulação dos conteúdos, as áreas presentes nas OCEPE estão divididas em três grandes grupos: na Formação Pessoal e Social, que corresponde a uma área abrangente, e integra todas as outras; a área de Expressão e

Comunicação, subdividida por diversos domínios e, por último, a área do Conhecimento do Mundo (ME-DEB,1997).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, presente na área da Expressão e Comunicação, pretende tirar partido do que a criança já sabe, para que esta consiga contactar com o código escrito. Esta abordagem situa-se num prisma de literacia. O educador para criar condições para a aquisição de um maior domínio da linguagem nas crianças deve conceber um clima de comunicação que constitui um modelo de interação para as aprendizagens das crianças. Entre estas condições realça-se: “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças” (ME-DEB,1997, p.66-67).

Esta aprendizagem fundamenta-se através do carácter lúdico com rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, sons, poesia, ouvir e contar histórias, realizar debates, negociar tarefas, entre outros. Se a escrita e a leitura fizerem parte do quotidiano das crianças, elas irão perceber a importância de aprender a ler e a escrever.

Na linguagem escrita, o educador deve criar condições para uma maior aquisição da linguagem escrita. Esta aprendizagem fundamenta-se através do carácter lúdico o registo do que as crianças dizem e contam, reler a aperfeiçoar textos elaborados pelo grupo, escrita de cartas com diferentes finalidades e destinatários, realizar cartazes informativos ou contar notícias. Ao contactar com diferentes tipos de texto, as crianças irão compreender a necessidade e as funções da escrita. (ME-DEB,1997)

As novas Orientações para a Educação Pré-Escolar salientam que qualquer criança, ou qualquer um de nós, para nos envolvermos em qualquer atividade, temos que estar motivados para o fazer. “Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou indiretos que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência” (ME-DEB, 2016, p.74). O documento destaca a necessidade que as crianças têm ao atribuir valor à escrita, de modo a construir o seu projeto pessoal de leitor. (ME-DEB, 2016, p.74-75).

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é um documento de referência para todos os professores dos três ciclos. O programa divide os conteúdos pelos diversos anos de escolaridade, apresentando uma sequência hierárquica de nove anos do Ensino Básico; as metas definem ano a ano os objetivos a atingir estabelecidos por descritores de desempenho. Os conteúdos do programa e as metas estão articulados de modo a consolidar a aprendizagem. A linguagem oral e o domínio da leitura e da escrita assumem uma grande importância nos primeiros anos

do ensino, visto constituírem uma realidade presente no 1.º Ciclo. É necessário desenvolver a consciência fonológica e a consciência ortográfica, de modo a que as crianças consigam representar mentalmente as consoantes e associá-las às respetivas letras (ME-DEB., 2015).

Para desenvolver estas competências, de leitura e de escrita, o programa pretende que o professor desenvolva nos seus alunos: a) a consciência fonológica e operar com fonemas; b) conheçam o alfabeto e os fonemas; c) leiam em voz alta palavras e pseudopalavras e textos; c) leiam textos diversos; d) possam apropriar-se apropriem-se de novos vocábulos; d) organizem a informação de um texto lido; e) relacionem textos com os conhecimentos anteriores; f) monitorizem a compreensão; g) desenvolvam o conhecimento da ortografia; i) mobilizem o conhecimento da pontuação; j) transcrevam e escrevam textos.

## **2.2. Modelos de aprendizagem da leitura**

Sabendo que estamos numa sociedade letrada em que a escrita constitui um fator de interação entre os sujeitos, a leitura torna-se uma forma eficaz de compreensão no mundo. Saber ler “é muito mais que ler livros, é saber usar a informação neles contida para se afirmar em plenitude a nossa cidadania” (Ruivo, 2009, p.84).

A competência leitora tem sido uma das principais inquietações quer dos docentes quer de investigadores. A complexidade deste processo tem provocado o interesse de diversos investigadores que têm tentado traçar mecanismos inerentes bem como a ordem que eles se operam. Deste modo, surgiram três tipos de modelos cognitivos de leitura: modelos descendentes, modelos ascendentes e modelos interativos. (Velasquez, 2004)

Os modelos descendentes, conhecidos por *top-down*, foram implementados pela escola ativa de Montessori, Decroly e Freinet. Neste modelo o acesso ao sentido faz-se pela identificação de palavras sem descodificação (Velasquez, 2004). Valorizam o papel da compreensão nas atividades da leitura, uma vez que parte do princípio que ler é compreender, ou seja, parte de palavras, frases ou textos, e só depois passa ao estudo dos seus componentes (sílabas, fonemas e letras).

Este modelo é defendido por Smith, o qual afirma que “a leitura não exige outras capacidades cerebrais que não sejam as envolvidas na compreensão oral” (Velasquez, 2004, p.99).

O ato de ler “seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas” (Alves-Martins, 1996, p.33) uma vez que o leitor parte dos seus conhecimentos prévios. A aprendizagem da leitura “é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração” (Sim-Sim, 2009, p. 21).

Os modelos ascendentes, conhecidos por *bottom-up* caracterizam-se por caracterizarem que o processo de leitura é determinado pelas características do texto, ou seja, o leitor parte das operações perceptivas para os processos cognitivos de nível superior. Este modelo é influenciado pelo behaviorismo que salienta a associação entre o estímulo e a resposta, vendo a leitura como uma série de operações lineares e aditivas. A linguagem escrita é a descodificação da linguagem oral, enfatizando o conhecimento de regras de decifração (Velasquez, 2004).

Este modelo é defendido por Gough, que pressupõe que a leitura parte da compreensão das letras, passando para a identificação das sílabas, das sílabas para a palavra e da palavra para a frase, construindo um processo hierarquizado que se inicia com processos psicológicos primários e acaba com processos cognitivos de ordem superior. Assim, o objetivo do ensino da leitura na sua fase inicial é a descodificação e, só posteriormente, o leitor pode aceder à compreensão do texto (Ruivo, 2009).

Para Alves-Martins (1996), a leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. O texto é uma fonte “única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (Coracini, 2002, p.13).

Os modelos interativos são aqueles que assumem um maior consenso entre os investigadores e representam uma conceção onde o ato de ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) paralelas e em interação. Neste modelo, todos os conhecimentos participam, desde o conhecimento das letras, palavras, frases ou o próprio discurso (Velasquez, 2004).

Estes modelos de leitura partem do pressuposto que a perceção consiste em representar e organizar informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. Independentemente dos modelos “teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim, para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo: obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto” (Sim-Sim, 1995, p.215).

### 2.3. Modelos de aprendizagem da escrita

Do ponto de vista tradicional, o ensino da escrita só devia iniciar-se quando a criança demonstrasse um certo grau de maturidade, no que diz respeito à lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal. Para adquirir estas competências seria necessário realizar atividades onde o treino dos grafismos fosse sistemático. No entanto, atualmente considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode equiparar com as habilidades motoras ou outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever. Deste modo, é necessário realçar que a escrita é um processo contínuo e não um produto acabado (Martins e Niza, 1998).

A partir dos anos 70, surgiram investigações no âmbito da linguística textual, como no domínio da psicologia cognitiva, onde se procurou perceber e explicar os mecanismos utilizados no ato de escrever. Deste modo, delinearam-se vários modelos que foram classificados da seguinte forma: modelos lineares e os modelos não lineares da escrita. (Santana, 2007)

Os modelos lineares caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas. Na perspetiva de Rohman e Wleck, a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita e reescrita. A pré-escrita, caracteriza-se por se proceder à escrita, ou seja, caracteriza-se pelos processos internos que antecedem a elaboração de um plano; a escrita centra-se no ato da escrita em si, onde se coloca a produção no papel e a reescrita é quando se faz a revisão e correção dos aspetos necessários, de modo a melhorar a linguística (Santana, 2007). Uma das críticas que se verificou a estes modelos baseou-se na conceção rígida e demasiado simplificada da escrita, entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental, visto que o pensamento, a fala e a escrita são processos que estão interligados (Martins et al., 1998).

Os modelos não lineares, na perspetiva de Hayes e Flower, são apresentados no ato de escrita como um conjunto de processos que ocorreram em qualquer momento durante a escrita do texto (Santana, 2007). Consideram que a escrita é um conjunto de processos que abarcam a planificação, a tradução e a revisão, que podem ocorrer em qualquer altura da textualização. A planificação compreende a procura de informações relevantes para o texto; a tradução abrange a transformação do plano de escrita em frases escritas e por último, a revisão tem como finalidade melhorar a qualidade do texto. Uma das críticas verificadas indica que a escrita não se reduz à resolução de problemas

cognitivos visto que quem escreve também tem de enfrentar problemas de dimensão social (Martins e Niza,1998).

Contudo, muitos investigadores preferem considerar em vez do conceito de modelo, as perspetivas sociais. Estas perspetivas consideram que a escrita como uma construção social que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve, ou seja, o assunto para o qual se escreve, as finalidades do texto e os seus destinatários (Santana, 2007). Esta vertente firma o desenvolvimento de atividades de escrita na escola, em colaboração e em interação. A escrita em interação contribui para que haja uma aprendizagem onde a opinião dos outros é de extrema importância. O trabalho a pares obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos visto existir uma necessidade de os mesmos serem claros para o colega (Martins e Niza,1998).

Porém, nenhum dos modelos anteriores descreve os processos de desenvolvimento da escrita numa fase inicial da aprendizagem. No modelo de Nicholls, a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas: em primeiro lugar, organizar as ideias numa mensagem e, em segundo, ter a capacidade para tornar a mensagem inlegível para o leitor. Para isso, o aluno terá de dominar um conjunto de habilidades relacionadas com os aspetos conceptuais da escrita e outros mais relacionados com aspetos de realização da escrita, como por exemplo: desenhar letras, deixar espaços entre as palavras, respeitar a orientação da escrita, entre outros (Martins e Niza,1998).

### 3. Contextualização do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como matriz fundadora um sistema de autoformação cooperada que, desde sempre, o diferenciou dos outros modelos. Surgiu da reunião de três práticas convergentes: a criação de um município escolar, numa escola primária situada no distrito de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, realizada em 1963/64; a inclusão das crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada pelas técnicas de Freinet e, por último, a organização, pelo Dr. Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, decorrente entre 1963 e 1966. É precisamente nesse ano, em 1966, que se funda o MEM pela transformação de um grupo de trabalho (Niza, 2013).

Inicialmente, esta pedagogia estabeleceu a aprendizagem assente no ensaio e erro de Freinet que, mais tarde evoluiu para uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, enraizada na cooperação e no apoio entre os pares, na linha interacionista de Vigotsky e de Bruner (Niza, 2013).

Vários foram os colégios que se interessaram pelas técnicas de Freinet, tais como os Externatos da Torre e Fernão Mendes Pinto (Niza, 2015).

Em 1973, Sérgio Niza realiza tentativas frustradas de integração das crianças excluídas das escolas para integrarem práticas educativas de inclusão escolar. Emerge, assim, a ação pedagógica que distingue este modelo de outros, a preocupação com uma diferenciação pedagógica (Niza, 2015).

No início do ano de 1974, o povo português estava ansioso pela chegada da liberdade, e como tal, Niza e toda a sua equipa estavam preparados para partilhar com as escolas públicas a experiência que foram acumulando, com vista numa democracia que queriam que fosse realizada nas escolas (Niza, 2015).

Até 1986, o movimento percorreu todo o país e avançou para vários ciclos de ensino, até à própria formação dos professores (Niza, 2015).

Em 1986, Portugal adotou a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual teve como finalidade dar consenso político ao sistema escolar (Niza, 2015).

Nos anos 90, os escritos de Vigotsky e de Leontiev começaram a circular nos debates do Movimento. Abre-se um tempo decisivo de aprofundamento na Escola Nova e da Escola Ativa, onde começam a realizar-se estudos socioculturais, com a psicologia de Bruner (Niza, 2015).

Atualmente, este modelo desenvolve-se através do trabalho cooperativo e de autoformação, onde a construção da profissão é assente em valores democráticos que foram desenvolvidos pelos professores ao longo dos últimos 50 anos (Folque, 2014). Todos os educadores e professores dos vários graus de ensino se organizam em grupos de cooperação formativa, mais concretamente nos diversos núcleos regionais existentes no país. A exemplo disso, são realizados mensalmente os *Sábados Pedagógicos*, os quais têm como objetivo apresentar e descrever práticas pedagógicas de reflexão sobre um tema educativo (Niza, 2013). Podemos referir que o MEM é constituído por encontros, transmissão de testemunhos e sobretudo de vivências pedagógicas.

Este modelo desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais, ou seja, existe uma troca sistemática entre os alunos para o desenvolvimento da aprendizagem (Niza, 2013).

O modelo apresenta um esquema conceptual onde se podem encontrar três finalidades formativas, sendo a primeira a iniciação às práticas democráticas, a segunda a reinstituição dos valores e das significações sociais e a terceira finalidade a reconstrução cooperada da cultura. Estas finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social dos professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos o seu desenvolvimento cultural (Folque, 2014). Estas três dimensões independentes dão sentido ao ato educativo e é através da organização cooperada que todas as decisões da sala (atividades, meios, tempos, responsabilidades, regulação) se partilham, através da negociação que se processa de maneira explícita no Conselho (Niza, 2013).

Deste modo, é através do Conselho que se constroem normas de vida do grupo, se clarificam valores e é através desta cooperação que se constrói o conhecimento.

O modelo propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada no meio cultural da sociedade que serve. Uma escola ligada à vida e não a um nicho cultural.

O papel da escola deverá proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através da troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade.

Na educação pré-escolar, o modelo assenta em três condições fundamentais: 1) os grupos são organizados com crianças de idades variadas; 2) deve existir um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) devem ser proporcionados às crianças tempos lúdicos para brincar, explorar e descobrir (Folque, 2014).

A importância de a criança adquirir o controlo sobre os seus processos de aprendizagem, tomando consciência das relações, ou seja dos passos necessários para obtenção de um resultado, faz com que o conhecimento se construa pela consciência do percurso da própria construção. Deste modo, o papel dos professores não é de ensinar, mas de acompanhar e observar a atividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento (Folque, 2014).

#### 4. Contextualização do modelo João de Deus

João de Deus Nogueira Ramos, pedagogo e poeta lírico, nasceu a 8 de março de 1830 em São Bartolomeu de Messines, no Algarve. Filho de pais comerciantes, Pedro José Ramos e D. Isabel Gertrudes Martins, viviam modestamente e eram humildes; o seu filho manteve essa característica (Ruivo, 2009).

Iniciou a sua carreira como Eclesiástico, no seminário de Faro, e aprendeu latim com o prior da povoação (Ruivo, 2009).

Em 1849 partiu para Coimbra, onde se formou na Faculdade de Direito. Em 1855 publica a sua primeira poesia, editada na *Revista Académica*, dedicada a uma jovem e formosa rapariga que admirava. Redigiu o jornal *O Bejense* (1862-1864) e em 1869 foi eleito deputado, por influência de José António Garcia Blanco e Domingos Vieira, o que o levou a fixar a residência em Lisboa (Ruivo, 2009).

Ao longo dos anos, o poeta intensifica a sua dedicação à poesia e em 1876 é editado *Folhas Soltas*, em 1880 surgiram as *Despedidas de Verão*, e em 1869 surge a 1.<sup>a</sup> edição do *Campo de Flores*, coleção esta apresentada por poesias líricas, satíricas e epigramáticas (Ruivo, 2009).

Como acreditava que “ler é essencial a todos. Onde há um analfabeto não há civilização” (Deus, 1876), criou em 1876 um poema de amor: *Cartilha Maternal*. Um método que, segundo Dr. Manuel Laranjeira, “ensina a ler como se ensina a falar e a caminhar”. Para o poeta, “aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar”. O autor ainda salienta que era contra “os métodos silábicos e para ele a unidade principal da leitura é a palavra” (Ruivo, 2009, p.107). João de Deus começou a dar formação gratuita a crianças e adultos que visitavam a casa do poeta e, a pouco e pouco, o seu método foi-se propagando, não só em Portugal, mas também nas antigas colónias africanas e na Índia (Ruivo, 2009).

Ao longo dos anos, João de Deus alcançava o seu sonho de alfabetizar as populações mais desfavorecidas. Vivendo numa sociedade com uma elevada taxa de analfabetismo, o poeta concebeu um instrumento de leitura, indispensável para a alfabetização do povo e considerado um método de iniciação preferido pelos educadores portugueses (Mira, 1995) cuja finalidade era alfabetizar as crianças e as mães, tendo daí surgido o nome *Cartilha Maternal* (Ruivo, 2009).

Por iniciativa do seu amigo Casimiro Freire foi fundada, em 1882, a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus. Este método de leitura apresenta um abecedário que combina “elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem...” (Deus, 1876). Através deste método, a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos. A descoberta dos valores e das regras que devem ser aplicadas proporciona um momento lúdico em que a criança vai progressivamente descobrindo as letras, numa atitude construtiva que lhe dá bastante satisfação (Deus, 1997).

Nesta obra, o poeta valorizou os aspetos visuais apresentando as sílabas com os tons de preto e cinzento. É verificado desde a primeira lição que a criança tem um

papel ativo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro (é verificado na primeira regra da *Cartilha* com o hiato *ia*). Cada lição está embebida de informação, o que faz com que o professor tenha que dominar a estrutura da língua (Ruivo, 2009).

Para ensinar a ler eficazmente, o professor deve “possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, ... uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências ...como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos” (Sim-Sim, 2001, p. 52).

Em prol da educação, João de Deus Ramos, filho do poeta, deu continuidade ao trabalho realizado pelo seu pai.

Em 1908 assume a direção da Associação de Escolas Móveis. Nesse mesmo ano, viajou pela Europa com o intuito de apreender a matéria de educação infantil (Raposo, 1991). Das visitas realizadas a alguns jardins de infância teve contacto com diferentes pedagogos e métodos de ensino, entre os quais: Froebel, Decroly, Montessori e Pestalozzi, que serão a base para as metodologias adotadas nos Jardins-Escolas João de Deus. Assim, em 1911, cria o primeiro Jardim-Escola João de Deus, em Coimbra. (Ruivo, 2009) A criação deste Jardim-Escola constituiu uma medida extraordinária de alcance social e pedagógico e representa uma tentativa que mais tarde que se verificou bem-sucedida, de um modelo ainda hoje implementado em Portugal (Raposo, 1991).

Depois do aparecimento do primeiro Jardim-Escola surgiram outros, estando atualmente em funcionamento mais de 44 centros educativos espalhados por Portugal Continental e pelas ilhas dos Açores e da Madeira, entre os quais creches, jardins-de-infância, 1.º e 2.º CEB. (Associação de Jardins Escolas João de Deus: Fundada em 1882, 2008).

Em 1920 iniciou-se o curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus. A Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa foi o único espaço durante vários anos a formar educadores de infância. Foram criados os cursos de educadores de infância e de professores do ensino básico - 1º Ciclo. Em 2004, apostou-se na realização de Licenciaturas e Mestrados também já inseridos nos Princípios da Declaração de Bolonha e em 2008, foram aprovados os cursos de Mestrados de Formação de Docentes (Associação de Jardins Escolas João de Deus: Fundada em 1882, 2008).

Quando João de Deus Ramos faleceu, a sua filha, Maria de Luz de Deus, deu continuidade à sua obra dedicada ao ensino até à data da sua morte. A partir dessa

altura, a direção da Associação passou para as mãos do Professor Doutor António Ponces de Carvalho (bisneto de João de Deus e neto de João de Deus Ramos), sendo também o Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa (Ruivo, 2009).

## 5. Exemplos de leitura e escrita propostos pelo MEM e pelo João de Deus

### **Movimento da Escola Moderna**

Desde 1966, os educadores do Movimento da Escola Moderna facilitam a emergência da escrita, ajudando cada criança a descobrir sobre o que é e para que serve ler e escrever. Este percurso inicia-se através da “mudança” do desenho para a escrita através de um processo de desenvolvimento funcional, organizado em circuitos sistemáticos de comunicação. A aprendizagem destas componentes é considerada um processo comum que é influenciado pelos aspetos sociais, culturais e conceptuais do meio em que a criança está inserida. E, assim, através da “interatividade que a criança vai construindo ideias sobre a linguagem escrita levantando questões, colocando hipóteses, aprendendo a construir o discurso, e elaborando em simultâneo o seu projeto pessoal de leitor” (Chauveau, 1997, citado por Artur, 2006, p.12).

Exemplificamos agora, como ponto de partida, alguns recursos de práticas utilizadas para desenvolver a leitura e a escrita.

- 1) **Diário ou Diário de turma:** é um instrumento de pilotagem, que permite através da escrita verificar e analisar cooperativamente a vida do grupo. Este é dividido em 4 entradas: as ocorrências mais significativas do grupo (gostámos e não gostámos); planeamento (queremos fazer) e a avaliação (fizemos). Em qualquer momento da semana, qualquer membro do grupo pode escrever no diário. Este será lido, semanalmente, no *Conselho*, onde os conteúdos são discutidos. Geralmente é a partir da coluna do “queremos fazer” que surge a planificação de atividades sugeridas pelas crianças ou pelos adultos (Folque, 2014).
- 2) **Oficina de escrita:** uma das áreas da sala, definidas por Niza. Nesta área a criança pode contactar com o código escrito de uma forma informal. Neste espaço, é permitindo brincar com as letras, copiá-las, fazer tentativas de escrita

e formar pequenas palavras de forma a familiarizarem-se com a linguagem escrita (Niza, 1998).

- 3) **Inventários:** é um instrumento de pilotagem realizado no início do ano letivo. Cada área de atividade tem afixada uma listagem escrita dos materiais e atividades que são ilustradas para permitir à criança recordar as diferentes possibilidades de atividades nessa área. (Folque, 2014)
- 4) **Tempo de estudo autónomo:** corresponde a um tempo diário (mínimo de 1 hora) destinado aos alunos para que estes, individualmente ou a pares, possam treinar as suas capacidades, competências curriculares, estudar, consolidar ou desenvolver aprendizagens através dos ficheiros, textos informáticos ou dos manuais. O T.E.A. é guiado por um plano individual de trabalho elaborado no início da semana, a partir do *Conselho* (Niza, 1998).
- 5) **Trabalho de texto:** trata-se de um trabalho coletivo de revisão, reescrita e de desenvolvimento coletivo. É selecionado um texto de um aluno que posteriormente é transcrito no quadro. Seguidamente realizam-se apreciações críticas e sugestões de melhoria. Em conjunto corrigem-se os erros, faz-se perguntas, dá-se pistas e propõem-se desafios, de modo a ultrapassar as dificuldades (Niza, 1998).
- 6) **Trabalho em projetos/ comunicações:** corresponde a um tempo semanal destinado a: apresentar informações correspondentes ao estudo/projetos; fase de colocação de dúvidas e debate; resposta a questionários de aplicação de saberes (propostos pelos alunos que realizaram o estudo) (Niza, 2008).
- 7) **Conselho de cooperação educativa:** tempo semanal destinado à leitura do Diário. Debatem-se as ocorrências positivas e negativas, recolhem-se as opiniões, tomam-se decisões como “norma institucional” e realizam-se orientações de planos para a semana seguinte. Em *Conselho* planeia-se, acompanha-se, regula-se, analisa-se e orienta-se as aprendizagens. No final é realizada uma ata dos pontos principais que foram discutidos (Niza, 1998).
- 8) **Livros e a leitura:** sessões destinadas a falar sobre os livros que já foram lidos pelos alunos ou pelo professor. Trata-se de uma ocasião privilegiada para cultivar o gosto pela leitura e principalmente pelos livros (Niza, 1998).

### **Modelo João de Deus**

Desde 1876, com a publicação da Cartilha Maternal, João de Deus alcança o seu sonho de poder alfabetizar as populações mais desfavorecidas. Com a criação do Jardim-Escola João de Deus em Coimbra, em 1911, a aprendizagem da leitura começa

a ser fomentada aos 5 anos, no bibe azul. Contudo, desde cedo que é feito todo um trabalho de preparação para a realizar. Todas as atividades propostas, ao longo dos bibes, vão no sentido de preparar para novas aprendizagens. Quando a criança “ouve ou conta uma história, repete lengalengas, trava-línguas, faz exercícios de lateralização e estruturação espacial ou constrói manualmente qualquer objeto” (Saraiva 2013, p. 140) está a pouco e pouco a reconhecer os diversos suportes gráficos, interiorizando as diferenças e as semelhanças entre os símbolos e os significados, fundamentais para a compreensão da leitura.

Exemplificamos agora, como ponto de partida, alguns recursos de práticas utilizadas para desenvolver a leitura e a escrita.

- 1) **Cartilha Maternal:** é uma obra de natureza pedagógica, escrita pelo poeta João de Deus. Nos jardins-escolas, a aprendizagem da leitura deve iniciar-se entre os cinco e os seis anos, no bibe azul, oscilando em função da maturidade da criança. É constituída por 25 lições e deve ser apresentada em pequenos grupos de 4/5 alunos. As aprendizagens fazem-se de forma progressiva, contendo um carácter lúdico (Saraiva, 2003).
- 2) **Letra “bicuda”:** caligrafia particular e inclinada, de influência inglesa, criada pelo poeta João de Deus, também conhecida pela “Arte de Escrita”. Nos jardins-escolas, a aprendizagem deste tipo de letra inicia-se entre os cinco e os seis anos, no bibe azul. À semelhança da Cartilha Maternal, foi criado os cadernos de escrita com indicações caligráficas (Ruivo, 2009).
- 3) **Cadernos de escrita:** caderno com exercícios caligráficos de letras e números. Nos jardins-escolas, a utilização deste caderno deve iniciar-se entre os cinco e os seis anos, no bibe azul. No final do seu preenchimento, a criança deverá estar apta a iniciar a letra cursiva, de modo a ter uma escrita regular, legível e bem distribuída na linha e na folha (Ruivo,2009).
- 4) **Exercícios gráficos:** exercícios de preparação para a escrita. Nos jardins-escolas, estes exercícios iniciam-se entre os dois e os três anos, no bibe amarelo. (Carvalho, 1982)
- 5) **Dons de Froebel:** material estruturado utilizado nos jardins-escolas desde o bibe verdinho (2 anos) até ao bibe azul escuro (4.ºano). Para além dos fins matemáticos, este material desenvolve a linguagem e o vocabulário (Caldeira, 2009).
- 6) **Histórias, trava-línguas, lengalengas e poesia:** atividades para desenvolver a imaginação, a linguagem, o vocabulário e permite que a criança contacte com diferentes tipos de texto (Saraiva,2003).

## 6. Objetivos

Uma investigação é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja o que é que se vai procurar. A formulação do problema é a definição que se procura: a resposta para esse problema. (Alberto Sousa, 2005, p.44)

Para dar início à pesquisa, os autores Quivy e Campenhoudt (1998), afirmam que o projeto de investigação deve ser desencadeado na forma de uma pergunta inicial e, através dela, o investigador deverá ser capaz de traduzir o mais próximo possível o que procura saber e compreender melhor. Com esta finalidade, procurei estudar as práticas oferecidas pelo modelo pedagógico, preconizado pelo Movimento da Escola Moderna e pelo João de Deus. Mais precisamente, a propósito deste trabalho, estudaremos como deve ser aplicado o processo de ensino aprendizagem na leitura e na escrita de ambos os modelos. Além da questão de partida, foram compostas perguntas orientadoras, fulcrais para a concretização desta dissertação.

Q1: Qual a especificidade da sua intervenção pedagógica?

Q2: O que defendem que as crianças devem aprender no pré-escolar?

Q3: Quais os aspetos positivos e negativos de cada modelo?

A pesquisa partiu destas questões e procurou responder ao seguinte objetivo: conhecer as práticas realizadas no de jardim de infância e 1º CEB, norteados pelo modelo João de Deus e pelo modelo do Movimento da Escola Moderna. Para esta pesquisa, foi imprescindível a consulta de estudos, trabalhos e documentos relacionados a infância, a educação, a leitura e escrita e os modelos curriculares.

## 7. Opções metodológicas

A metodologia utilizada para esta investigação é de natureza qualitativa, visto que assume as características de investigação na própria prática, sendo os resultados apresentados resultantes das práticas realizadas pelos educadores e professores dos dois modelos estudados.

Na cronologia das ciências sociais, este paradigma surge em meados do século XIX. Em termos históricos a investigação qualitativa remonta aos estudos realizados no campo da Sociologia com a “Escola de Chicago”, nos anos 1920 e 1930, que determinam a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida do homem em grupo (Denzin e Lincoln, 1998). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são desde

logo considerados dados qualitativos aqueles que são ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas.

As técnicas de recolha de dados selecionadas para o presente estudo consistiram na entrevista semi-diretiva. As entrevistas “servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.70). Através do contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado, esta técnica permite avaliar o conteúdo da conversa, bem como aprofundar e reformular as questões, de forma a obter informações relevantes para o estudo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a **entrevista** é usada para uma recolha de dados descritivos na linguagem do próprio indivíduo, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como o indivíduo interpreta a realidade.

Júnior e Júnior (2011) esclarecem que esta técnica de recolha de dados tem como principais vantagens:

- a) ser flexível e permitir a obtenção de uma grande riqueza informativa;
- b) permitir ao entrevistador esclarecer algumas questões na medida que vai realizando perguntas e vai ouvindo respostas;
- c) interagir mais direta, personalizada, flexível e espontaneamente;
- d) possibilitar verificar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade da voz;

O mesmo autor também esclarece que as principais limitações se centram:

- a) na falta de motivação do entrevistado;
- b) na incompreensão das perguntas;
- c) no fornecimento de respostas falsas, determinadas pelos pensamentos conscientes ou inconscientes;
- d) na incapacidade para responder corretamente às questões devido à insuficiência vocabular ou problemas psicológicos;
- e) no tempo necessário para a sua aplicação.

O processo de recolha de dados desta investigação iniciou-se com a elaboração do guião da entrevista. O guião constituiu-se pelos seguintes seis blocos:

- 1) Legitimação da entrevista;
- 2) Identificação com o modelo;
- 3) Características gerais do modelo;
- 4) Metodologias da leitura e da escrita;

- 5) Dificuldades;
- 6) Outros aspetos.

Para a realização desta investigação, contamos com **12 profissionais de educação** que trabalham em jardins de infância e escolas do 1.ºCEB da rede pública e profissionais que trabalham na Associação de Jardins Escolas João de Deus.

Três educadores e três professores que pratiquem o Movimento da Escola Moderna e três educadores e três professores dos Jardins-Escolas João de Deus de Lisboa. A identidade dos participantes foi protegida, tendo sido mantida em anonimato, quer no material escrito recolhido, quer nos relatos verbais registados.

As entrevistas foram realizadas entre o mês de maio e junho de 2016. Estes instrumentos de recolha de dados foram validados pela orientadora e, posteriormente, testados por um docente externo ao estudo para deteção de eventuais incorreções.

De seguida é apresentado a versão definitiva de Guião de entrevista, após ser devidamente testado.

**GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS EDUCADORES E PROFESSORES DOS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Blocos	Objetivos	Formulário de Perguntas	Observações
<b>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>Informar sobre a natureza e objetivos do trabalho;</li> <li>Informar sobre os objetivos da entrevista;</li> <li>- Motivar os entrevistados</li> <li>Referir a importância da entrevista para o prosseguimento do estudo;</li> <li>Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista tem a duração: ≈ 15 minutos.</li> </ul>
<b>IDENTIFICAÇÃO COM O MODELO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o modelo pedagógico que utiliza;</li> <li>Identificar os motivos que levaram à escolha deste modelo curricular;</li> <li>- Conhecer a formação (inicial ou contínua) do entrevistado/a para trabalhar de acordo com modelo escolhido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segue este modelo pedagógico desde quando?</li> <li>a)Porque escolheu este modelo?</li> <li>b)Tem alguma formação específica para trabalhar este modelo?</li> <li>-Desde que pratica este modelo o que aprendeu na formação inicial e contínua? (principais leituras/pontos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista inicia-se com um breve questionário preenchido com o entrevistado.</li> </ul>
<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MODELO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os princípios orientadores do modelo;</li> <li>- Identificar como estes princípios se refletem na organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do/a educador/a e na avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indique os princípios mais relevantes deste modelo;</li> <li>-Indique as principais implicações destes princípios a nível: da organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do educador/professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se necessário pedir para especificar o porquê, exemplificando se necessário.</li> </ul>

		e na avaliação (do desenvolvimento da criança).	
<b>METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o modo como as orientações do modelo se refletem a nível da abordagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Identificar exemplos das práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indique algumas orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>-Indique algumas práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	(se necessário pedir para especificar o porquê, exemplificando se necessário)
<b>DIFICULDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais dificuldades sentidas;</li> <li>- Identificar estratégias a que recorre para ultrapassar estas dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifique as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>-Identifique as estratégias que mais destaca para a aprendizagem da leitura e da escrita (para ultrapassar as dificuldades).</li> </ul>	(se necessário pedir para especificar o porquê, exemplificando se necessário)
<b>OUTROS ASPETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de outros aspetos relevantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras questões que queira acrescentar para uma melhor compreensão da sua forma de trabalho, nomeadamente em relação a ab/ap da leitura e da escrita</li> </ul>	

Após a transcrição dos questionários e das entrevistas (ver Anexos 7, 8, 9, 10, 11), efetuámos a análise de conteúdo (ver Anexos 12, 13, 14, 15), onde foram referidas as categorias e respetivas subcategorias, bem como os dados fornecidos pelas educadoras de infância e professoras de 1.ºCiclo.

Apresenta-se de seguida a análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos docentes de cada modelo e a identificação das seis educadoras de infância e seis professores de 1.ºCiclo que praticam o modelo do Movimento da Escola Moderna e o modelo João de Deus:

*Quadro 10 - Identificação das educadoras e dos professores entrevistados*

Educadora <b>A</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 26 anos. Trabalha no Ministério da Educação há 7 anos.
Educadora <b>B</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 33 anos. Trabalha na instituição há 15 anos.
Educadora <b>C</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 23 anos. Trabalha no Ministério da Educação há 16 anos.
Educadora <b>D</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 18 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 18 anos.
Educadora <b>E</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 3 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 3 anos.
Educadora <b>F</b> – Educadora de infância que exerce a profissão há 23 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 23 anos.
Professora <b>A</b> – Professora de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 28/29 anos. Trabalha no Ministério da Educação há 28/29 anos.
Professor <b>B</b> – Professor de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 14 anos. Trabalha no Ministério da Educação há 8 anos.
Professora <b>C</b> – Professora de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 13 anos. Trabalha na mesma instituição há 1 ano.
Professora <b>D</b> – Educadora de infância e professora de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 15 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 15 anos.
Professora <b>E</b> – Educadora de infância e professora de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 31 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 31 anos.
Professora <b>F</b> – Professora de 1.ºCiclo que exerce a profissão há 9 anos. Trabalha na Associação Jardins-Escolas João de Deus há 9 anos.

## 8. Apresentação e análise de dados

Para a organização e análise de dados, optou-se por estruturar e apresentar os dados de acordo com as categorias resultantes da análise de conteúdo realizada:

- Identificação com o modelo
- Características gerais do modelo;
- Metodologia da leitura e da escrita;
- Dificuldades;
- Outros aspetos.

### **Identificação com o modelo**

Esta categoria identifica desde quando o/a docente segue o modelo.

As educadoras e professoras que trabalham com o modelo do **Movimento da Escola Moderna** afirmam que seguem o modelo desde a formação inicial. No entanto uma educadora refere que pratica há 12 anos. As educadoras e professoras, que trabalham na Associação Jardins-Escolas **João de Deus** afirmam que utilizam o modelo desde que começaram a trabalhar.

*“Sigo este modelo pedagógico à volta de 12 anos.” Educadora C*

*“Desde que comecei a trabalhar” Professora F*

Quanto aos motivos da escolha do modelo, nove participantes deste estudo estão de total acordo relativamente ao facto de ter sido uma escolha e três argumentam que foi o único modelo apresentado na sua formação inicial.

*“Por paixão” Educadora A*

*“Não fui bem eu que escolhi (...) este é o modelo pedagógico que é usado na escola onde trabalho e por isso, este é o modelo que utilizo para os primeiros passos na leitura e na escrita.” Educadora D*

*“Porque achei que era mais fácil para as crianças aprenderem de forma lúdica, alguns conceitos tanto de matemática como da escrita e da leitura.” Professora D*

Todos os participantes disseram ter tido formação específica para trabalhar segundo o modelo. Os docentes do **Movimento da Escola Moderna** realçam a formação contínua e os docentes do **João de Deus** a formação inicial.

*“Dentro do movimento são vinte e seis anos de asneiras de conversas de recuos de avanços de pedidos de ajuda de grupos cooperativos de oficinas a dar, muitos sábados, muitos congressos, muitas comunicações, porque se aprende muito quando se conta aos outros o que é que se faz e muitas asneiras que tiveram que ser pensadas e repensadas.” Educadora A*

*“Aquele que aprendi na escola de formação, na ESE João de Deus.” Professora*

As docentes do modelo do **Movimento da Escola Moderna** aprenderam mais na formação contínua que na formação inicial, ao contrário das docentes do modelo **João de Deus**.

*“Tenho. Tirei o curso na João de Deus. Todo o meu percurso, tanto o Mestrado como a Licenciatura, foi na João de Deus. Desde lá é o método que eles ensinam e só ensinam esse.” Educadora E*

*“No modelo eu não acredito que seja na formação inicial que seja possível para além de passar alguns princípios e algumas estratégias (...) comecei a fazer formação no Movimento da Escola Moderna (...) fiz uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico (...) comecei a integrar grupos de autoformação cooperada (...) sábados pedagógicos, quando a temática ou o comunicador me suscita aqui algum interesse (...) tenho o meu grupo de cooperativo que reúne semanalmente e neste momento já fiz a formação acreditada do Movimento. Portanto há 13 anos que eu faço parte desses grupos. É essa a formação que eu tenho vindo a fazer.” Professora C*

### **Características gerais do modelo**

Relativamente aos princípios mais relevantes que destacam no modelo, os docentes do modelo do **Movimento da Escola Moderna** salientam 7 princípios, que são válidos para o pré-escolar bem como para o 1.ºCiclo.

As docentes do modelo **João de Deus** salientam o uso da Cartilha Maternal, os materiais matemáticos e o respeito pelo ritmo de cada criança.

*“O princípio da cooperação, o estarmos disponíveis para aprender com os outros, para pedir ajuda, mas para ajudar também, neste contínuo respeito por que somos e por quem os outros (...) o outro o acreditar que a criança tem capacidade para construir o seu próprio percurso de aprendizagem (...) construir esse caminho de aprendizagem negociando com os outros (...) a aprendizagem que nós construímos não é só nossa e portanto tem que ser partilhada com os outros (...) temos responsabilidade na construção das aprendizagens que os outros fazem (...) a democracia dentro desta sala que se constrói diariamente (...) é aquele modelo em que cada um sabe que pode fazer o que gosta mas que é responsabilizado por isso, (...) a liberdade de escolher.” Educadora A*

*“Do modelo da João de Deus, aquilo que eu acho que se destaca mais é mesmo o ensino da Cartilha Maternal aos 5 anos (...) acho que é o ponto chave do nosso método (...) não nos podemos esquecer também de todos os materiais didáticos que utilizamos.” Educadora E*

O modelo do **Movimento da Escola Moderna** privilegia que o ambiente educativo deve estar organizado por grupos heterógenos, como socialmente acontece; existe uma agenda semanal dividida por vários módulos; a gestão do grupo/alunos deve salientar a autonomia nas tarefas e aprendizagens; e distingue que a avaliação não deve ser apenas uma tarefa do docente. É salientado que os docentes têm um papel orientador das aprendizagens.

Já no **modelo João de Deus**, são privilegiados os grupos por bibes, por faixas etárias; o horário está organizado por áreas, onde há uma hora para o português, outra para a matemática; na gestão do grupo, geralmente todos as crianças/alunos estão a realizar a mesma tarefa; a avaliação é realizada somente pelo docente. O profissional de educação tem um papel ativo nas aprendizagens.

*“O tempo seja dividido pelos vários módulos, ou seja, em que há um tempo para planearmos, um tempo para avaliarmos. Um tempo para trabalharmos em grupo, um tempo para trabalharmos em pequenos grupos, um tempo para desenvolver projetos, um tempo para tirarmos as nossas dúvidas, quer seja na matemática, quer seja na escrita, ou nas ciências.”* **Educadora B**

*“A questão daquilo que é a organização do grupo (...) nós começamos sempre a semana e acabamos sempre a semana em Conselho, todos juntos, para nos organizarmos.”* **Professora C**

*“Nós temos que fazer um horário semanal (...) e dentro desse horário nós planeamos qual é o material (...) que vamos utilizar na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta (...) eu sei que à segunda feira das 9h às 10:30 vou dar matemática e todas as segundas feiras ao longo do meu ano eu dou matemática.”* **Educadora E**

*Na avaliação (...) nós temos grelhas para erros ortográficos, para leitura, velocidade de leitura, cálculo mental, vários tipos de grelhas que nos permitem ver a evolução da criança (...) grelhas mensais como por exemplo, a grelha dos erros ortográficos, e depois tenho grelhas trimestrais. Depois conseguimos comparar nas grelhas, a evolução ou não da criança (...) as grelhas permitem-nos comparar dentro de uma mesma criança, não é comparar crianças, o que é que eles estão a evoluir ou não.”* **Professora D**

### **Metodologia da leitura e da escrita**

Esta categoria identifica as orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita.

No modelo do **Movimento da Escola Moderna**, as educadoras não têm por hábito realizar uma aprendizagem formal da escrita, defendendo a abordagem à leitura e à escrita, onde, na sala de atividades, as crianças aprendem a brincar com a escrita, e usam-na como um instrumento de comunicação. Já no 1.ºCiclo a aprendizagem realiza-se através das vivências de cada criança, ou seja, o professor parte da escrita para a leitura, recorrendo ao global, às frases, de cada criança.

No modelo **João de Deus** as aprendizagens são realizadas através do uso da Cartilha Maternal, onde as crianças aprendem do mais simples para o mais complexo e aprende a escrever com letra bicuda, visto ter traços mais simples que facilitam a aprendizagem da escrita.

*“Primeiro nós utilizamos a escrita e só depois a leitura, porque para aprender a ler a criança têm que estar em contacto com a escrita e tem que perceber a sua importância (...) a escrita surge das vivências de cada um.” Educadora B*

*“Em relação à leitura (...) temos 25 lições de Cartilha e cada uma corresponde a uma letra. Sendo que por exemplo, temos letras que têm mais que um valor e aí tem mais que um dia para essa letra. Em relação à escrita, nós começamos com uma letra bicuda, ou seja, são só linhas retas, não fazemos a letra redonda”*

**Educadora E**

Quanto às práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita, os docentes do modelo do **Movimento da Escola Moderna** utilizam as mesmas estratégias, no pré-escolar e no 1.ºCiclo, salientando os inventários, os projetos, a área da escrita, a construção de dicionários de palavras, o trabalho de texto, a área da biblioteca, os momentos do contar e mostrar, de trabalho coletivo e os cadernos de escrita.

No modelo **João de Deus**, visto que as educadoras entrevistadas são docentes do bibe azul e que as crianças já aprendem neste bibe a ler, as estratégias utilizadas também são identificadas entre educadores e professores. Destacam-se as atividades de expressão plástica (rasgar, recortar, giz com leite), sublinhar ou rodear uma letra, ditados de palavras, criação de histórias e o conto de uma história com imagens em que os alunos constroem coletivamente um texto, entre outros.

*“Há uma série de atividades que são feitas com as crianças de forma a consolidar os seus conhecimentos, como por exemplo: formar conjuntos, rasgar, recortar, sublinhar ou rodear a letra que aprendeu na lição que deu nesse dia; desenhar a letra com os mais diversos materiais e técnicas de expressão plástica – lápis, giz molhado no leite, digitinta; identificar a letra em jogos de encaixe; procurar a letra num labirinto; montar puzzles; fazer a simetria de letras que são simétricas; crucigrama de palavras com as letras aprendidas; escrita de pequenas frases a partir de uma palavra dada; caixa de areia; dedo molhado para escrever no quadro; grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinhas/arroz, papel rasgado...Costumo também realizar jogos que as crianças dominam, como o bingo, onde as crianças têm de ler a*

*palavra que saiu, e verificar se a tem no seu cartão. A criança escreve também, para uma folha de papel, as palavras que tem no seu cartão.” Educadora D*

*“Temos o primeiro momento diário que nós chamamos no início quando eles não dominam a leitura e a escrita que é o contar e mostrar (...) temos um momento onde trabalhamos um ou dois textos dos alunos por semana, em coletivo (...) também se pode fazer listas de palavras de acordo com a palavra principal do texto em questão (...) o objetivo aqui é promover análise.” Professor B*

### **Dificuldades**

Esta categoria identifica as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita. No Modelo do **Movimento da Escola Moderna**, os docentes identificam fatores de nível externos às dificuldades sentidas. Já no **João de Deus**, alguns docentes indicam fatores condicionantes do modelo.

*“Lidar com a imaturidade de algumas crianças. Nos grupos que recebemos em setembro, muitas ainda têm quatro anos, e só farão 5 anos até ao final de dezembro. Muitas destas crianças ainda não têm maturidade nem capacidade de interiorizarem todas as regras para a aprendizagem da leitura.” Educadora D*

*“A nível de dificuldades a única questão, que não sei se posso dizer dificuldade, é num grande grupo há sempre uns que avançam mais, outros que avançam menos, mas isso é em todo o lado.” Professora A*

*“O receio de algumas crianças terem medo de escrever, ter medo de arriscar, porque já trazem desde o pré-escolar uma representação da escrita um bocadinho tradicional, ou seja, só é escrita quando escreve tudo corretamente.” Professor B*

Relativamente à forma de ultrapassar as dificuldades sentidas as estratégias seguidas são semelhantes. Contudo, é de realçar que no modelo do Movimento da Escola Moderna existem grupos de autoformação onde os professores refletem as suas práticas, ultrapassando assim, as dificuldades sentidas.

*“Todas as atividades que realizo para promover a aprendizagem da leitura e escrita (rasgagem, preenchimento de espaços, picotagem, recorte). Saliento também (...) rimas, teatros, leitura de histórias, entre tantas outras.”* **Educadora D**

*“Há um menino que não consegue fazer determinada letra (...) Vamos, ver um grafismo que permita que a criança trabalhe esse grafismo para depois conseguir fazer a letra um bocadinho melhor. E para além disso, mesmo que não tenham dificuldades, eles trabalham sempre.”* **Educadora F**

*“Ter momentos na sala de aula que me permitam fazer novamente alguns momentos que faço em coletivo e que esses miúdos não acompanharam, para tentar depois sentar-me ao lado deles, e voltarmos a trabalhar um texto ou estarmos a descobrir palavras em grupos mais pequenos ou a trabalhar a dois.”* **Professora A**

*“É o apoio dos colegas (...) a própria comunidade, turma, digamos assim, que vai permitindo e possibilitando que estes receios, estas ideias pré-concebidas se vão desfazendo um pouco.”* **Professor B**

### **Outros aspetos**

Esta categoria identifica os outros aspetos significativos referenciados a nível da leitura e da escrita.

*“É fundamental [que as crianças] tenham contacto com variadíssimos suportes escritos, ricos, bons livros (...) é fundamental a sala ter uma biblioteca muito rica, e os meninos terem acesso a bons suportes de leitura, de histórias. Tem que haver muitos momentos em que umas vezes lemos a história, uma vez contortamos a história, uma vez antecipamos o título, os meninos podem olhar para a capa do livro e tentar descobrir o que está lá escrito.”* **Educadora B**

*“O mais importante (...) é (...) o bom senso.”* **Educadora C**

*“Aquilo que eu sinto é que (...) os miúdos desenvolvem muito mais a escrita do que com os outros métodos em que está tudo mais travado* **Professora A**

*“A nível de iniciação à escrita e à leitura é uma mais-valia este modelo. Chamou-me logo a atenção que os meninos começavam logo a escrever.”* **Professora A**

*“Defendemos muito a comunicação, muito a interação, a interpelação de uns aos outros para atribuir sentido ao nosso trabalho (...) o nosso trabalho só tem sentido quando nós comunicamos a alguém, que é a maneira de o valorizar, tal como está a fazer na sua investigação”* **Professor B**

*“O que eu tenho notado é que os meus alunos começam a escrever mais cedo (...) aventuram-se muito mais cedo do que outros alunos (...) ganham um gosto, porque eu já tive uma turma que levei do 1.º ao 4.º e no final dos quatro anos tive prova de aferição. E aquilo que os meus alunos mais se distinguiram, fui ver nos aspetos, foi nos aspetos da escrita (...) e isso tem a ver com o prazer que desde o primeiro dia eles têm por escrever, o sentido que eles encontram na escrita. O facto de ser um modelo centrado na escrita, para chegar à leitura, em vez de ser na leitura para chegar à escrita”* **Professora C**

*“Eu acho que se tivermos (...) às vezes é isto o mais difícil (...) os pais do nosso lado, é mais fácil. Somente nesta pequena grande coisa que é ler, porque é fundamental”* **Professora E**

De seguida apresenta-se uma reflexão final da generalidade dos dados apresentados.

## 9. Síntese final

Visto que os modelos pedagógicos estudados são distintos um do outro, para facilitar as respostas aos objetivos propostos neste relatório, encontra-se de seguida um quadro síntese para analisar os modelos, no que confere à sua especificidade, o que defendem e os aspetos positivos e negativos de cada um.

*Quadro 11- Síntese segundo as questões orientadoras*

<b>Questões orientadoras de pesquisa</b>	<b>Modelo do Movimento da Escola Moderna</b>	<b>Modelo João de Deus</b>
<b>Qual a especificidade da sua intervenção pedagógica</b>	<p>Rege-se por princípios orientadores no qual se realça: a cooperação; a negociação; a comunicação, a responsabilidade, a democracia, a liberdade, a honestidade, e a aprendizagem realizada pelas crianças/alunos através de projetos;</p> <p><u>Horário:</u> realizado com o grupo;</p> <p><u>Papel do professor:</u> orientador nas aprendizagens;</p> <p><u>Sala:</u> grupos heterogéneos;</p> <p><u>Organização do ambiente educativo:</u> todo o grupo está envolvido em diferentes tarefas;</p> <p><u>Avaliação:</u> realizada em conjunto com a criança;</p>	<p>Privilegiam a aprendizagem da leitura aos 5 anos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança;</p> <p>Para ensinar a escrever, utilizam a letra bicuda aos 5 anos;</p> <p>Privilegiam o uso de materiais nas suas práticas, no qual destacam: Blocos lógicos, Cuisenaire, Tangran, Geoplano, Dons de Froebel, Calculadores Multibásicos e Calculadoras Papy.</p> <p><u>Horário:</u> realizado pelo docente;</p> <p><u>Papel do professor:</u> papel ativo nas aprendizagens;</p> <p><u>Sala:</u> grupos homogéneos;</p> <p><u>Organização do ambiente educativo:</u> todo o grupo está envolvido na mesma tarefa;</p> <p><u>Avaliação:</u> realizada pelo professor;</p>
<b>O que defendem que as crianças devem</b>	<p>Defendem que a aprendizagem da escrita e da leitura deve ser iniciada de uma forma informal;</p> <p>A escrita surge no contexto das vivências de cada criança e tem</p>	<p>Defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciada de uma forma formal, através do uso da Cartilha Maternal;</p>

<b>aprender no pré-escolar</b>	como principal finalidade, que no final do pré-escolar, que a criança adquira um projeto pessoal de leitor/escritor.	As crianças devem aprender a escrever com a letra bicuda;
<b>Aspetos positivos</b>	Formação contínua; As aprendizagens partem das vivências e daquilo que as crianças já sabem; Avaliação é feita com as crianças; Boas estratégias para a aprendizagem da escrita e da leitura;	Em todas as aprendizagens é respeitado o ritmo de cada criança; No ensino da leitura e da escrita, cada criança trabalha o que tem mais dificuldade; Materiais matemáticos; Boas estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita;
<b>Aspetos negativos</b>	Nem todos os professores podem conseguir ter um olhar diferenciado para conseguir gerir o grupo da melhor forma.	Ensino formal da leitura e da escrita aos 5 anos.

Para terminar, não posso deixar de salientar que qualquer modelo pedagógico tem as suas vantagens e desvantagens. Há que tirar partido de cada um e verificar qual deles é que o profissional de educação passa mais tempo com a criança/aluno. Saliento que qualquer aprendizagem da leitura e da escrita, seja em que modelo for, deve partir da motivação da criança; sem essa motivação, dificilmente a criança terá bons frutos.

## Parte IV – Considerações finais

A concretização deste relatório final foi o culminar de um percurso de investigação em que se adquiriram diversas aprendizagens. A sua elaboração resultou numa descrição e reflexão sobre os estágios realizados nos contextos da creche, jardim de infância e 1.ºCiclo e num processo investigativo que surgiu na prática pedagógica.

Todo este processo reflexivo e investigativo contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da minha formação profissional, uma vez que ao identificar os erros e fragilidades, mais facilmente será possível remediá-los e assim tornar-me uma melhor profissional.

Os estágios efetuados contribuíram para superar uma das minhas maiores preocupações, ou seja, qual o modelo pedagógico mais vantajoso para beneficiar as conceções e conhecimentos dos alunos. Posso afirmar que ocorreram progressos quanto à minha capacidade de refletir, questionar e amadurecer a nível profissional, uma vez que conheci outro modelo pedagógico bastante defendido pelos educadores e professores.

A investigação efetuada também foi muito importante para o meu percurso, pois permitiu-me chegar a respostas importantes para a compreensão da minha questão de investigação, respostas essas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Estas respostas chegaram por via da revisão da literatura e pelas entrevistas realizadas aos educadores e professores de cada modelo e pelos dois Sábados Pedagógicos que realizei no Núcleo Regional do Seixal e de Lisboa. Para além disso, tive o privilégio de observar uma sala de jardim de infância e uma sala de 1.ºCiclo onde o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna era aplicado.

Perante isto, posso afirmar que a questão de investigação por mim escolhida não só contribuiu para a minha formação enquanto futura docente como me permitiu perceber que todos os modelos pedagógicos têm as suas vantagens e desvantagens. Contudo, devemos tirar das vantagens de cada um e para iniciar a nossa caminhada na leitura e na escrita concluo que é uma mais valia tirar partido daquilo que as crianças já sabem, das suas experiências e das suas vivências.

No entanto, gostaria de mencionar que nem todo o processo de investigação teve o seu carácter positivo, uma vez que o tempo não me permitiu desenvolver estas questões através de um estudo mais aprofundado. Seria relevante aumentar o grupo de entrevistados, de forma a recolher mais informações quanto ao estudo por mim proposto. Também teria sido uma mais-valia para este estudo poder realizar Oficinas de iniciação ao modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, como também

poder realizar uma observação mais extensa nas salas de jardim de infância e 1.ºCiclo de ambos os modelos.

Para terminar, posso afirmar a importância de ser professor “um profissional de educação deve ser um ser humano com preocupações e responsabilidades atento às realidades que o circundam” e ainda um profissional atento que contribui para a transformação do percurso de vidas das seus alunos “deixando marca desse encontro interpessoal mediado pelos muros da «escola alicerce»” Silva (2011, cit. in Teixeira, 2011, p.3).

No fundo considero que aprendi mais sobre o que é ser educador e professor. O profissional de educação, na minha opinião, deve ser não só uma pessoa que estimula e orienta as aprendizagens das crianças, mas também alguém com quem esta possa partilhar ideias, sentimentos, dúvidas e angústias, transmitindo-lhe, assim, segurança, calma e carinho.

Estas aprendizagens adquirem-se através da prática, da experiência, da tentativa e erro, do reformular e redirecionar a nossa ação, da reflexão, do questionamento, para melhorar a caminhada neste percurso fantástico que é ser educador e professor. Sem dúvida que estas questões são a chave para o sucesso deste processo.

Portanto, acho que o meu trabalho investigativo contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional e pessoal na medida que me fez refletir, analisar e colocar sempre os interesses de cada criança em primeiro lugar. Acho o meu tema pertinente, pois é através da comunicação que a criança comunica com o mundo exterior e felizmente, desde pequenas e antes do início da sua escolaridade, já são capazes de comunicar com relativa segurança e eficácia, fazendo um bom uso da língua do contexto em que estão inseridas.

Daí achar que o meu trabalho é uma mais-valia, essencialmente, para o meu percurso e para os profissionais de educação, uma vez que é um estudo desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar e no ensino do 1.ºCiclo, existindo articulação entre as opiniões dos profissionais visto que nunca ninguém trabalha sozinho, trabalhamos em parceira, em comunidade.

Posso afirmar que todo o trabalho desenvolvido neste relatório consolidou as minhas aprendizagens, através de uma atitude reflexiva e investigativa por ele promovida. Concluo que foi um sentimento de dever cumprido, mas acima o terminar de um ciclo da minha vida.

## Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2003). *Gaiolas ou asas: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: ASA.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Artur, A. (2006). O grupo de trabalho cooperativo no desenvolvimento da profissionalidade: um projeto em torno da linguagem escrita na educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º28. 5.ª série, 3-66
- Associação de Jardins Escolas João de Deus: Fundada em 1882 (2008) Retirado de <http://www.joaodeus.com/>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carvalho, M. L. D. R. P (1982) O método educativo João de Deus. In Fundação Calouste Gulbenkian (org.), *Metodologia da educação em Portugal, a 12 de Janeiro de 1982*. Lisboa.
- Coracini, M. J. R. F. (org.) (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative - 196 - research: Theories and issues*, (1-35). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deus, J. (1876) *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Porto: Edição Expresso
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. 8.ª edição. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus
- Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001, 2 vols). Lisboa: Verbo
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2.ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian

- Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fourez, G. Maingain, A. & Dufour, B. (2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação
- Gonçalves, I.M (2008), *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas. Penafiel*: Editorial
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2010). *Manual de Processos-Chave para a Creche, 2*, 1-56
- Lino, D. (2013). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Formosinho, J. (coord.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S., Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*, Revista de Ciências da Educação, Espanha, Sísifo, pp. 7-22
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1ºciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A, V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F., (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação.
- Martins, M. A., Niza, I. (1998) *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação
- ME-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Departamento de Educação Básica-Ministério da Educação.
- ME-DEB. (1998). *Qualidade e Projeto: na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- ME-DEB. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.
- ME-DEB. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE)
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mira, A. M. (1995) *João de Deus e a actualidade do seu método de leitura ou Arte de Leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. (coord.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (2015). Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 3, 6ª série, 7-16
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Portugal G. (2000). *Educação de Bebés na Creche Perspectivas de Formação Teóricas. Infância e Educação: Investigação prática*, Revista do GEDEI -Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, Portugal, Porto Editora, pp. 85 –106;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª Edição). Lisboa: Gradiva

- Raposo, N. A. V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora
- Saraiva, M. G. C. (2003). *Práticas Educativas nos jardins-escolas João de Deus: estudo exploratório 1940-1986*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o ensino da leitura*. In Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º2, pp.51-64. Porto. Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., *A formação para o ensino da leitura* in Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação des, n.º 2, 2001, pp. 51-6
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (n. d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte
- Vasconcelos, T. (coord.) (n.d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação
- Velasquez, M. G. (2004). *Teoria e prática do ensino da leitura*. In Lopes, J. A., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 95-122). Coimbra: Quarteto

## Webgrafia

- Arcoverde, S. L. M. (n. d.). *A Importância do Teatro na Formação da Criança*. PUCPR, Área temática: teorias, metodologias e práticas. Retirado de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629\\_639.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf).
- Câmara Municipal de Santarém (2016) Caracterização do concelho. Retirado de Cardona, M. J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos*. Retirado de [http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02\\_m\\_joao\\_cardona.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf)
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. Retirado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: CIG – [www.cig.org.pt/guiaoeducacao](http://www.cig.org.pt/guiaoeducacao)
- Censos (2011) Censos 2011: Resultados. Retirado de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)
- Cunha, L. C. S. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre. Universidade do Minho. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28865/1/Lisete%20Carina%20da%20Silva%20Cunha.pdf>
- <http://www.cm-santarem.pt/concelho/caracterizacaodoconcelho/Paginas/Default.aspx>
- Júnior, A. F. B., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica de entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, Araxá, 7, 237-250. Recuperado em: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjtlKv7zbnNAhUBVxoKHx8lCvIQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uniaraxa.edu.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fevidencia%2Farticle%2Fdownload%2F200%2F186&usq=AFQjCNEQSW34oHQzcxTd07SzVT38hxmW>
- Marchão, A. J. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades de Pensar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3788/1/Tese%2c%20Am%3%a9lia%20de%20Jesus%20Gandum%20March%3%a3o.pdf>

- Meirinhos, M. C. G. (2009). Retrato de uma escola multicultural: um estudo de caso. Mestrado em Educação Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3481/1/ulfc095716\\_tm\\_Margarida\\_Meirinhos.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3481/1/ulfc095716_tm_Margarida_Meirinhos.pdf)
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Retirado de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Pordata (2016). Milhares de estatísticas sobre municípios, Portugal e a Europa. Retirado de <http://www.pordata.pt/>
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324>
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C., (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*: Lisboa: Ministério da educação. Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Teixeira, C. M. P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre*. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6841/1/Tese%20Claudia%20Teixeira.pdf>

## **Legislação Consultada**

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133/97 – 1.ª Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – 1.ª Série. Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de janeiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – 1.ª Série-A. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa.

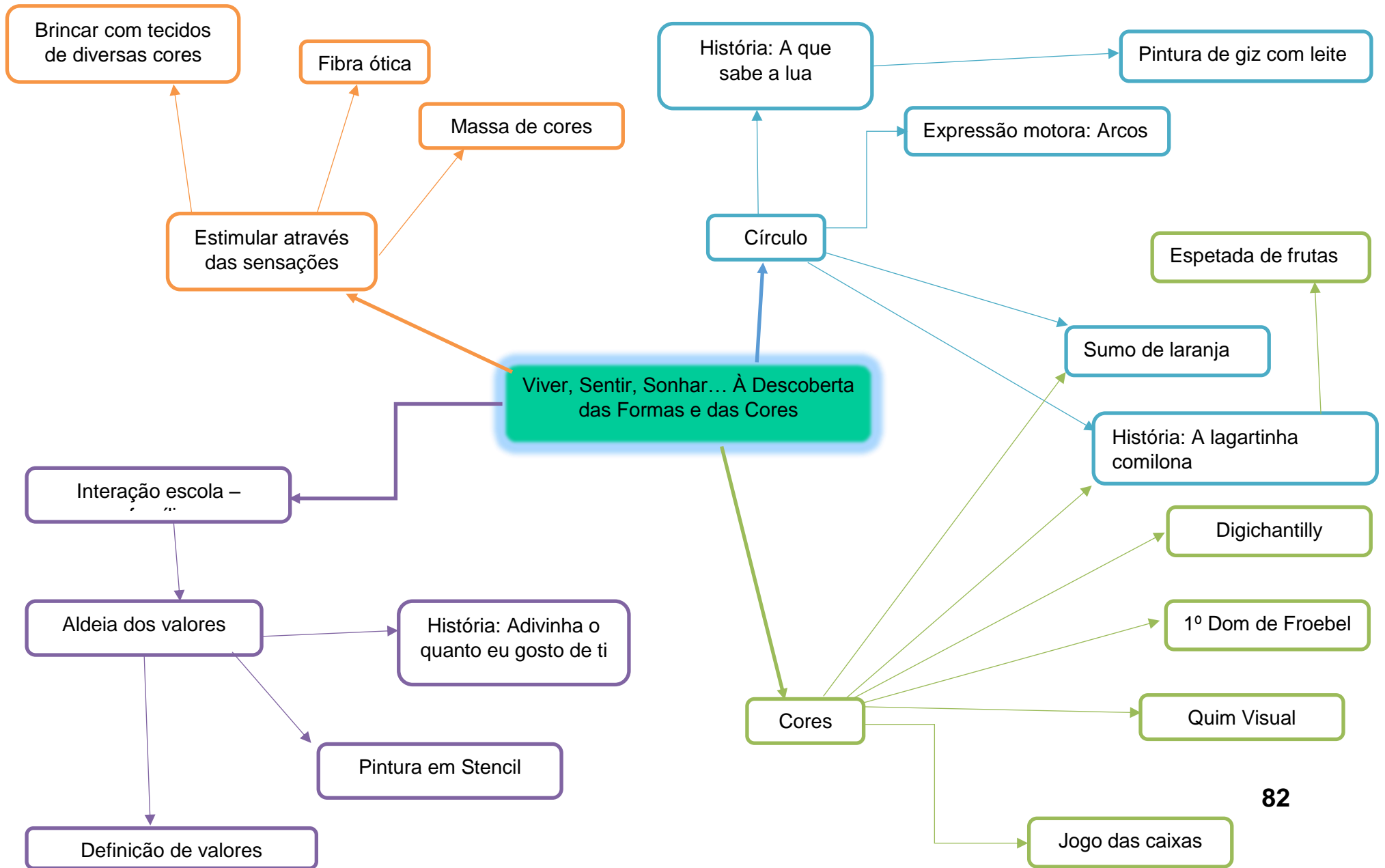
Despacho n.º10563-A/2015 de 22 de setembro de 2015. Diário da República n.º 185/2015 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

## Índice de anexos

ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO EM TEIA (APLICADO AO GRUPO DE CRECHE) .....	82
ANEXO 2- ETAPAS DO PROJETO (APLICADO AO GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA) .....	83
ANEXO 3 - ETAPAS DO PROJETO REFERENTE A UMA TURMA DE 2.ºANO .....	84
ANEXO 4 - ETAPAS DO PROJETO REFERENTE A UMA TURMA DE 4.ºANO .....	86
ANEXO 5- GUIÃO DE LEITURA (APLICADO À TURMA DO 4.ºANO).....	88
ANEXO 6 - CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (APLICADO À TURMA DO 4.ºANO) .....	91
ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO: EDUCADORAS E PROFESSORAS DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E DO MODELO JOÃO DE DEUS.....	92
ANEXO 8 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: EDUCADORAS DE INFÂNCIA DO MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA .....	95
ANEXO 9 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: EDUCADORAS DE INFÂNCIA DO MODELO JOÃO DE DEUS .....	134
ANEXO 10 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: PROFESSORES DO 1.º CICLO DO MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA .....	155
ANEXO 11 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: PROFESSORAS DO 1.º CICLO DO MODELO JOÃO DE DEUS.....	183
ANEXO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO: EDUCADORAS DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA .....	199
ANEXO 13 – ANÁLISE DE CONTEÚDO: EDUCADORAS DO MODELO JOÃO DE DEUS .....	207
ANEXO 14 – ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROFESSORES DO 1.º CICLO DO MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA ...	213
ANEXO 15 – ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROFESSORAS DO 1.º CICLO DO MODELO DO JOÃO DE DEUS.....	220

# **ANEXOS**

Anexo 1 - Planificação em teia (aplicado ao grupo de creche)



*Anexo 2- Etapas do projeto (aplicado ao grupo de jardim de infância)*

Etapas do Projeto			
1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana
Raiz	Árvores	Flores	Frutos
<p>Leitura da história “Ainda nada?”;</p> <p>Realizar de uma atividade experimental: Qual o efeito da luz solar na germinação das sementes de feijão?;</p> <p>Mostrar diferentes sementes;</p> <p>Realizar sequências com sementes.</p>	<p>Apresentar a obra “A Árvore da Vida” de Gustav Klimt;</p> <p>Leitura do poema “A Árvore”;</p> <p>Leitura da história “A Árvore Generosa”;</p> <p>Realizar contagens com imagens de árvores;</p> <p>Dialogar acerca das estações do ano (aspeto das árvores).</p> <p>Identificar as partes constituintes da planta;</p>	<p>Leitura da história “A Flor Rosalina”;</p> <p>Dramatizar partes da história;</p> <p>Questionar as flores preferidas – Pictograma;</p> <p>Origami da flor;</p> <p>Identifiquem as partes constituintes da flor;</p> <p>Realizar de uma atividade experimental: Será que as flores podem mudar de cor?</p>	<p>Leitura da história: “A Lagartinha Comilona” e a “Surpresa de Handa”</p> <p>Realização de uma tabela de dupla entrada;</p> <p>Realizar um mobile de frutos com a técnica do papel amachucado;</p> <p>Realizar de uma atividade experimental: Fruto ou legume?</p> <p>Realizar uma pintura com giz com leite: O meu fruto preferido.</p>

Anexo 3 - Etapas do Projeto referente a uma turma de 2.ºano

Etapas do Projeto		
Conteúdos de Matemática	Objetivos	Estratégias
Números e Operações  Geometria e Medidas	<p>Saber de memória as tabuadas;</p> <p>Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo;</p> <p>Utilizar adequadamente o termo «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte» relacionando-o, respetivamente com o dobro, triplo, quádruplo e quádruplo;</p> <p>Utilizar a fração <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{3}</math>, <math>\frac{1}{4}</math> e <math>\frac{1}{5}</math>;</p> <p>Ensinar os conceitos de «numerador» e «denominador»;</p> <p>Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo e relacioná-la com o dia;</p> <p>Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora;</p> <p>Desenvolver estratégias de raciocínio lógico;</p>	<p>-Realizar Desafios Matemáticos;</p> <p>-Calculadoras Papy (cálculo mental);</p> <p>-Pizas (inteiras e divididas em duas, três, quatro e cinco partes), algarismos e o traço de fração;</p> <p>-Jogos em PowerPoint;</p> <p>-Jogo do Loto (adaptado para as tabuadas);</p> <p>-Material - Relógios (para cada aluno);</p> <p>-Proporcionar um momento lúdico com um Quiz com os conteúdos aprendidos (frações, dobro, triplo, quádruplo, quádruplo, e horas);</p> <p>-Poliminós;</p> <p>-Proporcionar um momento lúdico com o “Jogo do Mercado”;</p> <p>-Quem Quer Ser Milionário (revisões da matéria dada).</p>

	<p>Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos;</p> <p>Efetuar contagens de quantias de dinheiro;</p> <p>Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.</p>	
--	--	--

Anexo 4 - Etapas do Projeto referente a uma turma de 4.ºano

Etapas do Projeto		
Conteúdos	Objetivos	Estratégias
<p><b><u>Português</u></b></p> <p>Oralidade</p>	<p>Ler textos diversos: Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada;</p> <p>Ler e ouvir ler textos literários: Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimentos: Identificar informação implícita; Identificar ideias-chave de um texto ouvido; Utilizar técnicas para registar e reter a informação; Preencher grelhas de registo.</p>	<p>-Ilustração do cartão de identificação de cada aluno para, posteriormente, colocar no estendal da leitura;</p> <p>-Ida à biblioteca escolar (todas as semanas);</p> <p>-Nas leituras realizadas, os alunos devem preencher uma ficha de leitura, bem como de uma ficha de leitor que será colocada no estendal da leitura;</p> <p>-Por cada leitura realizada será feita uma apresentação e preenchida uma ficha de leitor que servirá de elo de ligação entre as várias leituras;</p>
<p>Educação Literária</p>	<p>Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar;</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.</p>	<p>-O projeto inicia-se com a história “A que sabe a lua?”.</p> <p>-Dramatização da história “A que sabe a lua?”;</p> <p>-Construção de um livro da história: “A que sabe a lua?”;</p> <p>-Entrega de prémios para os vencedores do projeto (medalhas de 1.º, 2.º e 3.º lugares a ser entregues no último dia de estágio).</p>

<b><u>Expressão e</u></b>	Desenho de expressão livre:	
<b><u>Educação</u></b>	Explorar as possibilidades	
<b><u>Plástica</u></b>	técnicas de giz, lápis de cera,	
	lápis de cor lápis de grafite, lápis	
Bloco 2 –	de carvão;	
Descoberta e	Recorte, colagem, dobragem;	
Organização		
Progressiva de		
Superfícies		
Bloco 3 –		
Exploração de		
Técnicas		
Diversas de		
Expressão		
<b><u>Expressão e</u></b>	Participar em pequeno grupo na	
<b><u>Educação</u></b>	elaboração oral de uma história	
<b><u>Dramática</u></b>	a partir de: uma série de	
	imagens.	
Bloco 2 – Jogos	Improvisar palavras, sons,	
Dramáticos	atitudes, gestos e movimentos,	
	constituindo sequências de	
	ações – situações recriadas ou	
	imaginadas a partir de: uma	
	ação, personagens.	
Bloco 3 –		
Exploração de	Explorar as possibilidades de	
técnicas	diferentes materiais;	
diversas de		
expressão		

Anexo 5- Guião de leitura (aplicado à turma do 4.ºano)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

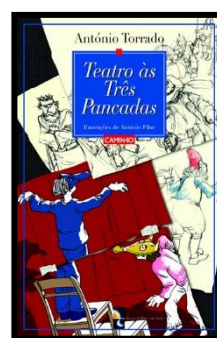
“Vem aí o Zé das Moscas”, In *Teatro às três pancadas*, de António Torrado

Parte I: Guião de Leitura

1. Depois de teres lido a obra com atenção, coloca as palavras que se seguem nos espaços em branco:

direto	dramático	personagens	falas	didascálias
palco				

O texto que acabei de ler é um texto \_\_\_\_\_, destinado a ser representado num \_\_\_\_\_. Este é composto por dois tipos de texto: um principal, constituído pelas \_\_\_\_\_ das personagens; outro secundário, constituído pelas \_\_\_\_\_. O nome das \_\_\_\_\_ encontra-se antes das falas de cada uma. O travessão e as aspas são os sinais introdutórios do discurso \_\_\_\_\_.



2. Várias são as personagens que integram este texto dramático. Enumera-as por ordem de entrada em cena.

---

---

---

---

- 2.1. Classifica-as quanto ao relevo na ação. Justifica a tua resposta.

---

---

3. Considera a personagem principal. Faz a sua caracterização a partir de dados textuais.

---

---

---

3.1. Refere o problema que afeta essa personagem.

---

---

4. As personagens secundárias desempenham também um papel importante no desenrolar da ação.

4.1. Refere como cada uma dessas personagens se propõe resolver o problema que afeta a personagem principal.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. As personagens movimentam-se num determinado espaço. Identifica o(s) espaço(s) onde decorre a ação.

---

---

6. Relê o excerto do texto que se inicia com a seguinte fala “Olha o amigo Zé das Moscas. Então como vai isso? ...” (pág. 6) e que se prolonga até ao final da obra.

6.1. Indica as diferentes didascálias/indicações cénicas que revelam o estado de espírito do Juiz ao dialogar com o Zé das Moscas.

---

---

6.2. Como reagiu o Zé das Moscas às sucessivas intervenções e reações do Juiz?

---

---



**Anexo 6 - Conhecimento explícito da língua (aplicado à turma do 4.ºano)**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vem aí o Zé das Moscas In Teatro às três pancadas, António Torrado

Parte II: Conhecimento Explícito da Língua

1. Relê o excerto do texto que se inicia com a seguinte fala “Ah! Então o doutorzinho passou-o para mim? Sacudiu as moscas para cima do parceiro e ficou a rir-se. Pois deixe estar que já o despacho. Vá ao Juiz. Se tem agravos contra os insetos, desagrave-se, diante do Juiz. E deixe-me em paz.” (p. 6)

1.1. A que classe pertencem as palavras sublinhadas? [seleciona com um X a opção correta]

- À classe dos nomes.
- À classe dos adjetivos.
- À classe dos determinantes

1.2. Com este excerto, pude recordar que os determinantes são palavras que... [seleciona com um X a opção correta]

- ... ações, estados ou eventos.
- ... se empregam antes do nome.
- ... modifica o nome ou que lhes atribui uma propriedade

2. Sublinha os determinantes nas frases e preenche o quadro abaixo, assinalando com X.

- a) O Zé das Moscas refere que tem zumbidos que vêm e vão.
- b) O senhor costuma lavar a cabeça?
- c) Sou uma mosca sem valor.
- d) Ele tinha um pensamento.

	Determinante artigo definido				Determinante artigo indefinido			
	masculino	feminino	singular	plural	masculino	feminino	singular	plural
A								
B								
C								
D								

Bom trabalho!



Anexo 7 - Questionário: educadoras e professoras do Movimento da Escola Moderna e do Modelo João de Deus

<b>QUESTIONÁRIO</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>Educadora A (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 47 anos Sexo: feminino Distrito onde trabalha: Lisboa Há quantos anos fez a sua formação inicial? 26 anos Quanto tempo de serviço tem? 26 anos Já está nesta instituição há quantos anos? Há 7 anos no Ministério da Educação</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Educadora B (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 54 anos Sexo: feminino Distrito onde trabalha: Lisboa Há quantos anos fez a sua formação inicial? 33 anos Quanto tempo de serviço tem? 33 anos Já está nesta instituição há quantos anos? Desde 2001</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Educadora C (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 48 anos Sexo: feminino Distrito onde trabalha: Lisboa Há quantos anos fez a sua formação inicial? 23 anos Quanto tempo de serviço tem? 23 anos Já está nesta instituição há quantos anos? 16 anos no Ministério da Educação</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Educadora D (João de Deus)</u></b></p> <p>Idade: 39 anos Sexo: feminino Distrito onde trabalha: Lisboa Há quantos anos fez a sua formação inicial? 18 anos Quanto tempo de serviço tem? 18 anos Já está nesta instituição há quantos anos? 18 anos</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Educadora E (João de Deus)</u></b></p> <p>Idade: 26 anos Sexo: feminino</p>

	<p>Distrito onde trabalha: Lisboa</p> <p>Há quantos anos fez a sua formação inicial? 3</p> <p>Quanto tempo de serviço tem? 3</p> <p>Já está nesta instituição há quantos anos? Há 3 anos</p>
	<p align="center"><b><u>Educadora F (João de Deus)</u></b></p> <p>Idade: 44 anos</p> <p>Sexo: feminino</p> <p>Distrito onde trabalha: Lisboa</p> <p>Há quantos anos fez a sua formação inicial? 23</p> <p>Quanto tempo de serviço tem? 23</p> <p>Já está nesta instituição há quantos anos? Há 23 anos.</p>
	<p align="center"><b><u>Professora A (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 50 anos</p> <p>Sexo: feminino</p> <p>Distrito onde trabalha: Lisboa</p> <p>Há quantos anos fez a sua formação inicial? 28/29 anos</p> <p>Quanto tempo de serviço tem? 28/29 anos</p> <p>Já está nesta instituição há quantos anos? Há 28/29 anos no Ministério da Educação</p>
	<p align="center"><b><u>Professora B (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 37 anos</p> <p>Sexo: feminino</p> <p>Distrito onde trabalha: Lisboa</p> <p>Há quantos anos fez a sua formação inicial? 14anos</p> <p>Quanto tempo de serviço tem? 14 anos</p> <p>Já está nesta instituição há quantos anos? Há 8 no Ministério da Educação.</p>
	<p align="center"><b><u>Professora C (MEM)</u></b></p> <p>Idade: 34 anos</p> <p>Sexo: feminino</p> <p>Distrito onde trabalha: Lisboa</p> <p>Há quantos anos fez a sua formação inicial? 13 anos</p> <p>Quanto tempo de serviço tem? 13 anos</p> <p>Já está nesta instituição há quantos anos? Há 1 ano.</p> <p>[É professora do quadro mas às vezes pede uma baixa sem vencimento para vivenciar outras realidades educativas. No</p>

	<p>próximo ano irá pedir uma baixa sem vencimento para concluir a sua tese de doutoramento]</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Professora D (João de Deus)</u></b></p> <p>Educadora e Professora  Idade: 36 anos  Sexo: feminino  Distrito onde trabalha: Lisboa  Há quantos anos fez a sua formação inicial? 14 anos  Quanto tempo de serviço tem? 14 anos  Já está nesta instituição há quantos anos? Há 14 anos</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Professora E (João de Deus)</u></b></p> <p>Educadora e Professora  Idade: 51 anos  Sexo: feminino  Distrito onde trabalha: Lisboa  Há quantos anos fez a sua formação inicial? 31 anos  Quanto tempo de serviço tem? 31 anos  Já está nesta instituição há quantos anos? Há 31 anos</p>
	<p style="text-align: center;"><b><u>Professora F (João de Deus)</u></b></p> <p>Idade: 32 anos  Sexo: feminino  Distrito onde trabalha: Lisboa  Há quantos anos fez a sua formação inicial? 9 anos  Quanto tempo de serviço tem? 9 anos  Já está nesta instituição há quantos anos? Há 9 anos.</p>

Anexo 8 - Transcrição das entrevistas: educadoras de infância do modelo do Movimento da Escola Moderna

Transcrição das entrevistas

Bloco	Formulário de perguntas	Educadora A (MEM)	Educadora B (MEM)	Educadora C (Mem)
Legitimação da entrevista	Questão 1: Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?	Não.	Não!	Não.
Identificação com o modelo	Questão 2: Segue este modelo pedagógico desde quando?	Olha eu sigo ... eu tenho este modelo pedagógico na alma. É mais do que seguir. Ahh ... desde sempre! Eu nunca trabalhei com outro modelo, embora os conheça todos. Este foi mesmo de paixão. E vou te explicar porquê. Eu fiz o curso na Maria Ulrich em pós laboral portanto durante os três anos de curso eu já estava a trabalhar com crianças, já estava no meio e tinha aulas à noite. No último ano de curso eu precisava de estar à frente como responsável por uma sala e fui colocada na escola onde estava na altura, que era a Misericórdia de Cascais. Ah fui colocada	Há 33 anos, 34 melhor dizendo. Na minha formação inicial, o meu último ano de estágio já eu o seguia. Procurei este modelo de trabalho e encontrei um sítio de estágio onde pude praticar este modelo. Portanto, há 34 anos que eu trabalho desta maneira.	Sigo este modelo pedagógico, à volta de 12 anos.

		<p>numa escola em que a maior parte das educadoras que lá trabalhavam, já trabalhavam segundo o modelo do movimento. E posso dizer que foi paixão à primeira vista. Pronto! Este modelo era a resposta que eu trazia enquanto aluna ainda aquilo que eu achava que a escola teria que ser. Um espaço onde as crianças tivessem oportunidade de encontrar as respostas para as questões que colocavam e para a sua própria expectativa em relação à escola. Portanto, todos nós temos uma expectativa de aprendizagem quando somos alunos, e muitas vezes o que acontece é que a escola não nos dava essa resposta a essas expectativas que nós construíamos na cabeça em relação aquilo que era a escola e o que vínhamos aprender. E quando descobri que havia um modelo que se chamava Modelo do Movimento da Escola Moderna que era tudo aquilo que eu tinha idealizado, que um dia a escola devia ser mas nunca tinha encontrado nenhuma. Foi assim uma paixão à primeira vista. E lembro-me que nesse último ano de curso foi quando eu comecei a ir aos sábados pedagógicos a</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Lisboa, foi quando eu comecei a querer saber mais sobre o Modelo e depois a partir daí até hoje caminhei sempre dentro da família, como nós chamamos não é? Tive durante uns anos em formação, uma formação muito silenciosa. Ia aos sábados pedagógicos, ia aos congressos, ia ... na altura ainda não havia oficinas de iniciação, mas... lembro-me de ouvir as palestras, lembro-me de ouvir muita gente do 1.º Ciclo. Portanto, tive sempre oportunidade de ir comparando o meu trabalho no pré-escolar com aquilo que se fazia no 1.º Ciclo. e muitas das ideias que depois eu trazia para o pré-escolar vinham de lá, portanto ... havia sempre muita partilha entre nós e os professores dos outros ciclos ... até ao ... no final de 10 anos, fui convidada para ir dar, quando começámos a fazer oficinas de iniciação ao modelo, o Sérgio Niza perguntou-me se eu não me importava de fazer uma oficina de iniciação para educadoras com ele, portanto, em parceira e até hoje além de estar em formação dentro do movimento estou como formadora também dentro do movimento. Mas, trabalho com o modelo há vinte e seis, ah</p>	
--	--	---	--

		<p>vinte e sete, portanto tenho vinte e seis de educadora e vinte e sete de MEM. Porque foi paixão! Portanto, foi mesmo uma escolha pessoal. É este modelo de facto que eu acredito e ... enquanto não me provarem que há um outro que me responda às minhas ansiedades e à ideia que eu tenho de escola vai ser difícil de eu mudar de modelo pedagógico de trabalho. Portanto, desde sempre.</p>		
	<p>Questão 2: a) Porque escolheu este modelo?</p>	<p>Por paixão!</p>	<p>Porque ... a sua tónica está na autonomia dos meninos, portanto o enfoque do trabalho é na autonomia e na cooperação, que são dois valores que são me muito gratos não é? Aquilo que se pede é que os meninos aprendam a cooperar uns com os outros e que a sua aprendizagem assente nas aprendizagens que os outros lhes possam apoiar para completar a sua ... ah que sejam autónomos, que efetivamente não seja o educador a fazer o trabalho por eles, que sejam eles que vão construindo essa sua aprendizagem, da mesma forma que valorizo muito a cooperação e o espírito de liberdade e de democracia dentro da sala de aula. Portanto, são estes os valores que me norteiam no meu trabalho.</p>	<p>Olha, eu tirei a formação inicial na Maria Ulrich e durante o curso falaram de alguns modelos, mas depois todos o ensino nessa altura ... e penso que não há muita diferença de agora mas ... não tinha a ver com o modelo que sigo neste momento ... era uma coisa ... Nós tínhamos que fazer muitas planificações, e ter tudo muito estruturado, portanto nós ... as crianças não entravam por aí. E eu fiz, porque tinha que fazer mas, nunca me identifiquei muito com aquela maneira de trabalhar. Portanto, assim que comecei a trabalhar, comecei a tentar trabalhar de outra maneira, mas sem seguir o Movimento da Escola Moderna, porque não sabia, porque ... mas já tentava</p>

				<p>fazer as coisas um bocadinho de outra maneira. Depois, o meu filho foi para uma escola onde estavam a implementar o Movimento da Escola Moderna, eu lembrava-me daquilo que tinha aprendido no curso e comecei a ver como elas trabalhavam, os trabalhos que eles faziam e comecei a interessar cada vez mais. Primeiro, foi engraçado (...) eu achei (...) eu não sabia como é que iria chegar ao modelo, como é que iria conseguir ter mais conhecimentos ou como é que iria conhecer. Depois então, fui fazer três meses de substituição, a uma escola da Misericórdia de Cascais, onde trabalhava pelo modelo (...) foi antes de vir para aqui. Eu trabalhava no berçário, mas as salas das colegas do pré-escolar (...) aquilo para mim era encanto e eu queria ver tudo e escrever e pronto nas reuniões, ouvi-las e aí percebi que havia os sábados pedagógicos, havia formação. Quando vim para cá, já vinha então mais com o bichinho do MEM. Depois aqui então, conseguimos perceber como é que podíamos fazer a oficina. Fomos cinco educadoras fazer a oficina de iniciação ao modelo e depois</p>
--	--	--	--	---

				comecei a ir aos sábados pedagógicos, e foi a partir daí que eu comecei a minha caminhada dentro do modelo, porque depressa percebi, que não queria trabalhar naquela maneira de como tinha aprendido na escola, sabia que queria trabalhar de outra maneira, mais a intervenção deles, mais a voz deles, mais tudo. Assim que consegui perceber como é que isso podia ser feito, comecei aos poucos e poucos. A minha caminhada dentro do modelo.
Questão 2: b) Tem alguma formação específica para trabalhar este modelo?	Bem tenho vinte e sete anos de movimento. Ah ... e entretanto tenho um CESE que é os cursos antes dos complementos, eram os cursos que haviam antes dos complementos que davam, na altura equiparação às licenciaturas, que eram os cursos de estudos superiores especializados e eu tenho em expressões artísticas no jardim de infância e tenho um mestrado em psicologia educacional ... na vertente da abordagem à escrita e à leitura, no ISPA. Portanto é a minha formação, além de educadora. E dentro do movimento são vinte e seis anos de asneiras de conversas de recuos, de avanços, de pedidos de ajuda, de grupos cooperativos, de oficinas a	Não! Agora já há formação. O movimento da escola moderna tem oficinas de iniciação ao modelo. Tem um estágio. Mas no meu tempo, aquilo que se fazia era... portanto ... via-se as colegas a trabalhar e portanto era muito ah (...) o ver fazer, o tentar fazer igual, depois questionar, colocar questões, portanto era um trabalho muito de muita ... nós no movimento temos uma maneira de nos formarmos que é a autoformação cooperada. Da mesma forma que na sala de aula os meninos apoiam-se uns aos outros, nas suas aprendizagens, nós também fazemos isso entre nós. portanto... temos uma rede de educadores e professores e nós vamos apoiando uns aos outros. Os que sabem mais apoiam aqueles que estão no início. Portanto, foi assim que eu iniciei.	Fiz a oficina de iniciação. Na altura eram 11 sessões. Portanto era praí de janeiro até abril, mais ou menos, de 15 em 15 dias. As educadoras vão à sede do movimento, e têm uma formadora que lhes transmite o principal do modelo, referente a cada tema do modelo. E vamos tendo que por coisas em prática, durante a formação, vamos tendo que realizar algumas coisas na sala. Não chega! Portanto, essa foi a primeira abordagem ao modelo. Comecei a ir aos sábados pedagógicos e depois não tive estágio, mas podia ter tido nesse ano, mas nesse ano não houve. Contudo, as pessoas que terminam a oficina podem continuar em estágio. E aí, começamos logo em outubro	

		<p>dar, muitos sábados, muitos congressos, muitas comunicações, porque se aprende muito quando se conta aos outros o que é que se faz e muitas asneiras que tiveram que ser pensadas e repensadas e ... porque é só a partir da prática de facto que nós mudamos a nossa forma de estar e vamos refletindo sobre aquilo que fazemos e porquê que fazemos e porque que fazemos assim. E quando refletimos desta forma também nos obriga muitas vezes a ler autores que estudaram ... e já fiz muita leitura, já fiz muita pesquisa, já fiz muita escrita portanto ... é essa a formação dentro do modelo. É mais uma formação na prática como é óbvio e com os pares. É um bocadinho como a escola. Pronto, aquilo que se faz na escola ... nós fazemos muito da mesma forma. Da mesma forma que nós trabalhamos com os nossos meninos, trabalhamos todos entre nós dentro do modelo, dentro do movimento. Uma parceira sempre! Nunca trabalhamos sozinhos, precisamos sempre de duas ou três cabeças para pensar, duas ou três cabeças para nos ajudar a pesquisar sobre um determinado tema, duas os três cabeças</p>	<p>Nunca tive formação neste modelo, apenas aquilo que havia na altura, que era dado na formação inicial, muito pouco ... porque é um modelo que não é muito institucionalizado, por exemplo não há muitas escolas de educadoras que o defendam, e portanto era bom o poder fazer, ir para a prática fazer, colocar dúvidas, questões, e partilhar essas questões com os colegas mais velhos e pronto era muito esta autoformação cooperada. É assim que nós trabalhamos. Não tive nenhuma formação inicial específica nesta área, além que um educador tem sempre que estudar e trabalhar. Uma pessoa não se forma e fica formada para o resto da vida. Não! O curso inicial é o primeiro passo e depois nós durante a vida toda temos que estar sempre em aprendizagem contínua, porque se não, ficamos para trás não é? O conhecimento é uma área que não se tem, quer dizer ninguém detém o conhecimento. Constrói-se mas ninguém o detém exclusivamente. Portanto tem que ser um domínio a profissão de educador ou professor. É uma profissão que está sempre em constante construção. Não pode ser de caminha feita. Tem mesmo que ser ir fazendo, mesmo!</p>	<p>e é mais longa. São 17 sessões. Vamos às escolas das pessoas e tentamos ajudar mais nas dificuldades que vão surgindo quando a pessoa começa mesmo a trabalhar. Eu não tive estágio, mas integrei num grupo cooperativo que é outra modalidade de formação que o MEM tem ... pessoas que se juntam por interesses comuns, por dificuldades comuns, se juntam para refletir. É o caminho que qualquer pessoa pode fazer se tiver interessada no modelo.</p>
--	--	--	--	---

		que nos obrigam a escrever sobre ele, duas ou três cabeças que nos leem o que nós escrevemos ... pronto e é assim que nos vamos construindo dentro da profissão. Só assim é que faz sentido.		
	<p>Questão 3:</p> <p>Desde que pratica este modelo o que aprendeu na formação inicial e contínua? (principais leituras/pontos)</p>	<p>É assim daquela formação inicial da Escola Superior ... eu tirei na Maria Ulrich e eu já não me lembro muito bem daquilo que eu trouxe. Eu acho que trouxe o deslumbre da profissão. A profissão em si construída ao longo destes vinte e seis anos é de facto com o modelo. É de facto dentro do movimento. E é o perceber que não estamos sozinhos e que temos sempre os colegas e os parceiros e as pessoas que estão connosco a pensarem da mesma maneira para nos ajudar. Eu acho que é ... é uma profissão de facto que não pode ser construída sozinha, tem que ser construído em comunidade se não enlouquecemos. Se não ser professor solitário é uma loucura. Porque as angústias são muitas e às vezes vemo-nos em estradas sem saída e portanto ... é com os outros que nós aprendemos e de facto ... se nós pensarmos naquela formação inicial,</p>	<p>Na formação inicial, o modelo do movimento da escola moderna, nos momentos iniciais, antes dos anos 80 trabalhava muito à base das técnicas de Freinet. Era muito isso, e portanto havia em Portugal algumas educadoras que trabalhavam com esse modelo e portanto foi essa a minha prática. Depois, fui estudando muito, lendo, lendo muito texto do Sérgio Niza, que é a pessoa que teorizou mais o nosso modelo. Ah e normalmente a formação contínua que faço não tem propriamente a ver com o modelo, ou seja, com a maneira de trabalhar. A formação contínua que normalmente eu faço tem a ver com determinadas áreas de conhecimento específicas que vão enriquecendo em determinadas áreas de conhecimento, nomeadamente nas artes, na matemática, nas ciências, mas não na forma de organização da sala. O essencial deste modelo é a forma como organizamos a sala, a sala cooperada, ou seja, em que tudo está relacionado com tudo. Os meninos não têm aulas de ... mas</p>	<p>Acabei por já responder.</p>

		daqueles primeiros três anos a ser educadora ... nós não trazemos isto conosco, isto depois nós aprendemos na prática. O estar com os outros e o aprender com os outros. Isso de facto que me deu foi o MEM. Não estar sozinha e o aprender com os outros ainda hoje.	fazem projetos, projetos que depois partilham com os colegas e o conhecimento é assim que se vai construído. Aquilo que nós tentamos fazer no nosso modelo, é que os meninos ... é fazer uma comunidade de prática, uma comunidade em que os meninos ... cada um seguindo os seus interesses ... mas que possam partilhar aquilo que vão aprendendo uns com ou outros. Não é? É isso que ... portanto, a formação inicial não me ajudou muito e a formação contínua também não me tem ajudado muito no sentido propriamente do modelo não é? Tem me ajudado na construção da minha formação de profissão de docente, mas não na questão do modelo.	
Características gerais do modelo	Questão 4: Indique os princípios mais relevantes deste modelo;	Eles são tantos. <b>A ver se me lembro deles todos</b> ... olha primeiro o princípio da cooperação, o estarmos disponíveis para aprender com os outros, para pedir ajuda, mas para ajudar também, neste contínuo respeito por que somos e por quem os outros são e naquilo que juntos podemos construir. Eu quando faço as oficinas costumo dizer que sem saber a Galp neste último anúncio veio quase dar a frase que nós temos no movimento ... tu podes ir sozinha mas se queres ir longe tens que ir	É assim. Nós temos os princípios pedagógicos que nos norteiam que tem haver com o trabalho cooperado, com a relação do trabalho dos próprios meninos, a forma de nos organizarmos de forma cooperada faz com que o Conselho que é o motor de todo o trabalho ... O Conselho é aquela reunião que nós fazemos diariamente de manhã quando planeamos a trabalho que vamos fazendo durante o dia e à sexta feira quando fazemos a avaliação do que fizemos e planeamos a semana seguinte. Isto do ponto de vista do trabalho e também do ponto de vista da regulação social. Ou seja, os	As principais características do modelo é tudo o que acontece no dia a dia, é discutido, conversado e refletido com o grupo. Planeamos juntos, avaliamos juntos, tudo o que acontece a nível de formação pessoal e social é discutido é resolvido, se o conseguirmos fazer. Isso é uma das bases do modelo. Depois é o trabalhar segundo os interesses deles ... trabalhar por projetos, e esses projetos acontecem por questões que eles levantam, interesses que eles têm ... mas depois tentamos

		<p>em grupo, não é? Portanto, temos que ir juntos, juntos somos muito mais fortes, juntos vamos muito mais longe. É desta visão da cooperação de nos podermos estar quando os outros precisam de nós, de facto é um dos princípios que para mim é um dos princípios mais fortes. O outro o acreditar que a criança tem capacidade para construir o seu próprio percurso de aprendizagem e quando eu digo isto não é o ela fazer só o que quer mas é haver um equilíbrio entre as expectativas que ela trás para a escola, aquilo que era quer fazer, aquilo que ela constrói como vontade e aquilo que a escola em princípio também sabe que é necessário para o seu percurso. Portanto este equilíbrio e a criança perceber que esse equilíbrio existe e que na sua vida tem tempo para fazer de tudo. Ah... mas que ela tem uma voz ativa, que ela tem ... uma ideia e uma vontade que ela tem que ser respeitada. Esse equilíbrio que a escola pode dar para mim também é outro dos princípios fundamentais. Portanto a criança encontra um parceiro e não enquanto alguém que faz só o que a gente dirige. Depois esta enorme dificuldade que é o chegarmos a uma</p>	<p>conflitos que existiram durante a semana são conversados entre todos, portanto todos têm que ter acesso a tudo o que se passa na sala, portanto do ponto de vista das coisas menos positivas como do ponto de vista das coisas positivas. Um menino por exemplo diz que gostou muito de fazer a visita de estudo ao museu X, tem oportunidade de escrever isso no Diário, tem oportunidade de depois falar sobre isso e depois é partilhado com os outros e os outros vão dando a sua opinião. O modelo é centrado por módulos de trabalho, o conselho de cooperação, que é a parte inicial, a base, o centro de toda a regulação, depois temos o tempo dos projetos em que as atividades são trabalhadas em projetos. Os meninos trabalham em projetos para realizar o seu conhecimento. Por exemplo, querem saber como é que os leões vivem. Então vão trabalhar. Não sou eu que dou uma aula sobre os leões mas são os meninos que vão procurar informação sobre os leões. Recolhem informação e depois partilham a informação, que recolheram aos seus colegas. Depois há também um momento de tempo participado. Esse momento é o momento que estamos todos juntos a discutir, a tirar alguma questão dúvida que ficou sobre uma questão que foi colocada ao grupo. Por exemplo, uma menino</p>	<p>sempre arranjar perguntas que eles querem ver respondidas sobre esses temas ... depois em relação ao trabalho é o termos alguns instrumentos de pilotagem que nos ajudam a realizar o trabalho com eles de uma maneira em que são eles próprios a gerir o tempo deles. Portanto, nós temos um mapa de atividades, eles vão escolher as atividades, mas ao mesmo tempo que escolhem as atividades têm que perceber, que não podem escolher só aquela que gostam ... tem que escolher também aquilo que mais precisam de fazer. Mas em vez de sermos nós a impor, a dizer “tens que fazer isto”, “hoje vamos fazer...” não! Eles chegam ao mapa e conseguem perceber se têm muitas bolinhas numa atividade, é porque já a fizeram muito, mas se calhar na outra atividade não tem bolinha e naquela até precisam porque ... não sabem cortar, têm dificuldade em pegar num lápis, seja o que for. Isso é também uma dos pontos fortes do modelo. Outro ponto forte é também o facto de, os trabalhos que vão fazendo na sala, são depois mostrados aos outros. Portanto ... não é fazer o trabalho para depois arrumá-lo. Claro que não são</p>
--	--	---	---	--

		<p>negociação, as coisas não serem impostas, não é porque sim, a votação já houve um tempo em que nós também fazíamos, escolhíamos as situações, e às vezes votávamos para chegarmos a um objetivo. Mas conseguimos construir esse caminho de aprendizagem negociando com os outros, ou seja, não deixarmos cair o que para nós é importante mas podermos incluir na nossa perspectiva, a perspectiva que o outro também tem, portanto esta negociação contínua é outro dos princípios fundamentais do movimento. A aprendizagem que nós construímos não é só nossa e portanto tem que ser partilhada com os outros e podemos comunicar, podermos contar o que fazemos, podermos contar o que aprendemos aos outros e quando eu digo os outros, não é só os outros na sala é toda uma comunidade escolar que nos envolve e que nós também temos, se temos de facto a vantagem de podermos contar o que fazemos percebermos que isso também é uma responsabilidade nossa não é? Nós também temos responsabilidade na construção das aprendizagens que os</p>	<p>diz “eu vou fazer três anos” e eu pergunto “ três anos? Mas nós na sala não temos meninos de três anos”. Ou seja, eu como educadora, fiquei a saber que aquele menino ainda não tem noção de quantidade, de quantos anos têm. Portanto eu depois pego nessa questão, coloco a questão ao grupo, pergunto “ mais alguém acha que têm três anos, ou que tem quatro ou que tem cinco?” ou não, não chegamos a conclusão, então vamos todos juntos, por exemplo saber quantos anos é que cada um tem, fazemos então um quadro em que ficamos a saber ... registamos quantos meninos de quatro há, quantos meninos de três, quantos meninos de cinco, por exemplo. Isso, fazemos todos juntos. É o que nós chamamos o tempo participado. Depois temos o tempo em que os meninos estão em atividade. Então nesse momento, em que cada um estão em projetos a pares, outros estão em atividades individuais em que escolhe, se responsabilizam pelas suas escolhas e temos ainda um momento das comunicações. O momento das comunicações é um momento em que partilhamos todo o trabalho que fizemos, quer seja o trabalho individual. Individualmente eu fiz um desenho e posso mostrá-lo aos outros o que fiz e porquê que fiz assim desta maneira e sujeitar-me à crítica e às</p>	<p>todos os trabalhos que eles fazem, mas aqueles que eles querem mostrar ... eles fazem o trabalho e depois temos um sitio onde vão por os trabalho, o desenho porque querem mostrar o desenho, uma pintura ... pronto. Depois também temos o tempo, chamado o tempo das comunicações, que é onde eles fazer isso. Pegam no desenho que fizeram, na pintura, na colagem, na construção, na plasticina, seja o que for, e vão mostrar aos outros. Vão dizer como fizeram, vão dizer que materiais é que usaram ... isso ajuda-os muito a tomar consciência do processo pelo qual passaram e ao mesmo tempo também, os outros vêem o trabalho e acabam por contagiar. “tu fizeste essa pintura... também vou experimentar”. E assim vamos mostrando uns aos outros, vamos aprendendo uns com os outros, porque também ... outra coisa importante é as nossas salas terem meninos de três, quatro e cinco anos, o que faz com que os mais novos vão aprendendo com os mais velhos, os mais velhos vão ensinando os mais novos e portanto há aqui muita troca, muita interação entre eles. Em relação às</p>
--	--	---	---	---

		<p>outros fazem ... a democracia dentro desta sala que se constrói diariamente, em que todos temos uma opinião que tem que ser valorizada, todos temos uma palavra que tem que ser ouvida ...ah... e todos nós temos que nos respeita democraticamente, portanto, não é essa anarquia que as vezes caracterizam para quem não está muito por dentro deste modelo e que caracteriza este modelo. É aquele modelo em que cada um faz o que quer ... não! Mas é aquele modelo em que cada um sabe que pode fazer o que gosta mas que é responsabilizado por isso, não é? Portanto, nós também temos responsabilidade nas nossas escolhas e de facto esta foi uma das grandes ... quando se fala em democracia eu não consigo deixar de ligar a democracia ao nosso 25 de abril e de facto aquilo que o 25 de abril nos deu foi de facto a liberdade, a liberdade de escolher e a liberdade de escolher traz-nos a responsabilidade de escolha e eu acho que é isso que se constrói aqui. Muitas vezes nos dizem ... Ah mas eles são pequeninos, são de jardim de infância! Pois mas é aqui que se tem que começar a construir isso para mais tarde podermos</p>	<p>perguntas dos colegas ou pode ser um trabalho coletivo, no caso dos projetos ou de um projeto de arte que normalmente é mais extensível. E portanto são estes os cinco módulos do trabalho. No pré-escolar também temos da parte da tarde, às vezes momento em que temos um convidado, que pode ser um pai que vem à sala falar da sua profissão ou pode ser a cozinheira que vêm à sala explicar como se faz a sopa ... pronto. Temos à tarde normalmente esses momentos de cultura. Tem a ver com a sociedade em que vivemos e podemos ver o que a sociedade nos pode dar. É um bocadinho assim. Não sei se fui clara. É primordial saber é que são cinco momentos que fazem parte da nosso trabalho. aquilo que nos gere, cinco módulos que gerem o nosso trabalho dentro da sala de aula. Cada nível de ensino adapta esses módulos à sua prática, não é? Ao seu currículo.</p>	<p>comunicações, mesmo os projetos que fazemos na sala, são sempre feitos por pequenos grupos ... portanto, pode haver um projeto ou outro em que se envolva o grupo todo, mas nunca é estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Mas, geralmente é pequenos grupos ... aquele pequeno grupo desenvolve o projeto, mas depois no final do projeto vai comunicar aos outros o que é que aprenderam com o projeto. E assim está a passar os conhecimentos. É muito o valorizar as aprendizagens, e não guardar o conhecimento só para nós. Estamos sempre a transmitir aos outros.</p>
--	--	--	--	---

		<p>colher esses frutos, portanto é toda esta filosofia social de sermos... porque isto conduz-nos de facto que nos tornemos cidadãos mais conscientes e melhores. E portanto isto faz com que eu ainda consiga ter alguma esperança na sociedade que vem aí. Eu acho que vai haver seres humanos fabulosos daqui a uns anos. Se a democracia existir na escola de facto estes pequenas crianças vão se tornar verdadeiros cidadãos. Temos é que dar espaço. É toda esta filosofia, todos estes princípios que me apaixonam no movimento, porque é aquilo que eu gostaria de encontrar na sociedade que nos envolve, mas não encontramos. Encontramos cada vez mais pessoas que viram as caras aos outros, que dizem que não tem nada a ver com isso, não é nada comigo. Eu vou fazendo o que tenho que fazer e os outros que se desenrasquem. Portanto, é esta visão muito pouco social que eu gostaria que os nossos meninos fossem diferentes. É isso que o movimento de facto <b>traz</b> na sua filosofia base de profissão.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>Questão 5: Indique as principais implicações destes princípios a nível: da organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do educador/professor e na avaliação (do desenvolvimento da criança).</p>	<p>Todos estes princípios estão revelados na organização e gestão do espaço educativo. Sendo que o espaço educativo é ... as rotinas do dia a dia, a organização da sala, a organização das áreas. Isto porquê? Começa logo pelo grupo embora o grupo venha organizado pelo Agrupamento. São grupos heterogéneos como socialmente acontece. Nós não estamos separados por idades lá fora, mas estamos misturados. E é na heterogeneidade que nós aprendemos melhor, na partilha das experiências. Portanto começa logo por aí a aproximação de facto a uma sociedade mais real. Depois, porque nada acontece dentro desta sala que não seja negociada à volta da mesa grande, à volta de um conselho. A própria agenda é negociada com eles no início do ano entre aquilo que eles querem fazer e aquilo que também eu considero que seja importante para eles fazerem, portanto eles ficam a par logo desde o início, quase que, as orientações curriculares daquilo que se espera que eles no final do pré-escolar tenham aprendido, não é?? Pronto. Depois a própria organização por áreas em que eles sabem, porque organizaram no início</p>	<p>A implicação que estes princípios têm é que muda tudo. Ou seja, eu quando penso no cenário pedagógico tenho que pensar no cenário pedagógico em termos de espaço, ou seja, na gestão do espaço, visto que todos os dias atividades estão a funcionar. Não há o dia da pintura, não há o dia do desenho, portanto todos os dias os meninos têm 17 ou 18 atividades que podem fazer diferentes. Portanto o espaço tem que estar organizado para que isso aconteça e de forma autónoma, para que os meninos não estejam sempre a depender de nós, se quiserem cortar ou se quiserem colar não é? Ou seja o espaço tem que estar organizado de uma forma que permita aos meninos serem eles próprios os autores, que sejam eles próprios a irem buscar o material que precisam. O tempo também tem que ser pensado de maneira a que durante a semana, o tempo seja dividido pelos vários módulos, ou seja, em que há um tempo para planearmos, um tempo para avaliarmos. Um tempo para trabalharmos em grupo, um tempo para trabalharmos em pequenos grupos, um tempo para desenvolver projetos, um tempo para tirarmos as nossas dúvidas, quer seja na matemática, quer seja na escrita, ou nas ciências. A agenda dos meninos não é a minha agenda, é a</p>	<p>A organização ... o trabalhar por este modelo implica que temos as áreas da sala, quase todas nós, educadora do modelo, quase todas temos, algumas áreas que são comuns ... claro que pode haver uma que tenha mais uma área menos uma área, mas quase todas temos as áreas em comum e o que é mais ... a diferença, em relação às outras escolas, é que as nossas áreas estão sempre abertas. Durante a manhã eles podem circular por todas as áreas, não temos um dia para ter a área da pintura aberta, não! Todas as manhãs as áreas estão todas livres, abertas, para eles poderem trabalhar nelas. E os materiais estão todos à disposição deles, claro tirando um material ou outro que eu não posso ter à mão deles. De resto, tudo o que é para eles poderem realizar os trabalhos deles do dia a dia, está à mão deles, o que promove muito a autonomia, não é? Eles podem marcar o mapa de atividades e a seguir sabem que se querem fazer colagem, sabem que naquele móvel está a tesoura, a cola, os materiais que eles podem usar para colar, querem ir para a pintura ou para o cavalete, têm as tintas,</p>
--	--	---	--	--

		<p>do ano, organizamos todos juntos as diferentes áreas, o que é que em cada área existe, os materiais que existem e os materiais são de todos, portanto têm que ser cuidados. Todos eles podem escolher. Entretanto e devido a alguns constrangimentos no início do ano, tivemos que negociar quantas crianças podem estar em cada área, mas primeiro teve que haver uns constrangimentos, haver pessoas a mais, meninos a mais e que houve confusão. Então depois tivemos que negociar quantos meninos existiriam em cada área. Isto em relação à organização da sala. Além disso, todos os materiais foram arrumados ao alcance deles. Não há nada arrumado longe, principalmente se for material do dia a dia. Isto porquê? Para promover a tal autonomia de eles serem gestores do seu próprio projeto de atividades, daquilo que escolheram. Ou seja, eles quando escolhem podem rapidamente ir para as diferentes áreas, porque sabem o que lá têm e como é que se faz a atividade e podem ir buscar os materiais que precisam, sem estarem dependentes do adulto que lhes dá. O eles</p>	<p>agenda do grupo. Tem que ser construída com eles e têm que abarcar todos estes modelos. As explicações são em tudo. Onde não se refletem a identificação do modelo é a questão das orientações curriculares que estas são aquelas. Nós nas orientações não mexemos. O que mexemos é a maneira como nos apropriamos delas. Como fazemos com elas, em termos da gestão do tempo, e da gestão do espaço. Na gestão do tempo, é muito importantes os instrumentos de pilotagem que nós temos. Nós na sala temos vários instrumentos, registo, folhas de registo que nos permitem os meninos perceberem o que fazemos ao longo do ano. Para isso temos uma agenda semanal que nos diz que à segunda-feira é o tempo que fazemos a escrita, à terça fazemos isto, à quarta fazemos isto e aquilo, e isso acontece porque foi assim planeado com os meninos. Não sou eu de manhã, numa primeira semana de setembro, que trago a agenda para os meninos. Não! Portanto, em setembro ela não existe. Ela vai sendo construída à medida que os meninos vão percebendo que existe as experiências, a matemática, e que pode haver um tempo da matemática para colocar determinadas dúvidas que eu sozinho não consigo resolver. Há um tempo de escrita, que se eu quero aprender a</p>	<p>têm os pinceis, os rolos, as esponjas ... está tudo à mão deles! A organização do grupo, vou te só dizer que durante a manhã, enquanto as áreas estão todas abertas, não há áreas para esta idade ou para aquela, não! As áreas estão abertas e eles estão todos espalhados pelas áreas independentemente da idade que têm. É claro que há certas manhãs que eu olho e vejo que os três anos até escolheram mais ir para a casinha, porque, estão mais naquela fase de explorar a casinha, o jogo simbólico ... e se calhar os cinco anos até quiseram e escreveram uma história no computador ou ir trabalhar alguma coisa de matemática, ou assim ... Mas, não é porque nós o fazemos ... eles escolhem e até o que eu gosto e o que tento sempre é que se houver meninos que estejam a fazer desenhos, que estejam meninos de três anos, quatro ou cinco ... pronto todas na mesa ... para poderem ir vendo como é que um faz, como é que o outro faz, se o outro faz assim, eu vou tentar fazer também ... acho que é só o que me faltava dizer. Na intervenção do educador, nós temos muito o papel de moderar, quando estamos a</p>
--	--	--	--	--

		<p>escolherem diariamente o que querem fazer, portanto há sempre, ou tentamos sempre que haja um equilíbrio entre as responsabilidades que eles trazem ou que tomaram com o grupo na reunião da manhã, mas também a vontade que eles traziam de qualquer coisa que queriam fazer. Portanto, durante a manhã, há sempre um equilíbrio com aquilo que eles querem fazer e aquilo que eles tem para fazer. É portanto a tal parte oculta do currículo. É normalmente os projetos eles se responsabilizaram com os outros. Para que todos saibamos o que é que todos estamos a fazer e possamos escolher de uma forma justa o dia começa sempre à volta da mesa, em planeamento. Portanto, o planeamento é feito com eles de manhã em que nós vamos ver o que é que temos andado a fazer, o que é que já acabamos e o que é que ainda não acabámos, e portanto temos para acabar, portanto a responsabilidade também de acabar as nossas coisas e aquilo que ainda temos para começar a fazer e quem é que vai ajudar. Isso normalmente está registado no que queremos fazer do diário e passa diariamente para o plano do dia onde é</p>	<p>escrever o nome dos meus colegas, se calhar pode haver um momento em que falamos todos sobre a escrita.</p>	<p>fazer as nossas reuniões de planear, avaliar, a reunião do diário em que lemos as colunas do diário ... o nosso papel é muito de moderar o que está a ser discutido para não deixar as discussões estarem ali e nunca mais têm fim. Não! O nosso papel, será um bocadinho esse, o apoiar, quando eles começam a manhã e quando escolhem as atividades para onde vão, nós tentamos perceber se eles estão a ir todos para onde escolheram, se os materiais estão visíveis e se estão a conseguir chegar a eles e tirá-los e começar a trabalhar. Nos projetos também é o apoiar, perceber o que é que eles estão a fazer, se precisam que a gente leia alguma coisa para eles ... ajudá-los a perceber o que ainda têm para fazer (...) é muito a apoio. Tentar “provocar” através de uma palavrinha, qualquer coisa para fazer “luz” na cabecinha deles. Também é tentar que eles vão tendo desafios na sala ... se calhar está na altura de arranjar novas experiências para fazer ... está na altura de tirar aquele material e por outro ... Na avaliação, nós temos fichas de autoavaliação. Temos fichas de avaliação</p>
--	--	---	--	---

		<p>construída quase que uma agenda, é quase a imagem que a agenda está a negociar com eles desde o início do ano. Portanto, eles todos sabem o que é que todos têm para fazer. No final do dia avaliamos o que foi feito e o que não foi feito. Acabamos o dia em reunião, em conselho, em que vamos ver o que fizemos, o que não fizemos e o que ficou por fazer no dia seguinte, mas também cada um deles tem que avaliar a tal escolha que fez no início do dia, se fez se não fez e porquê que não fez. Portanto muitas vezes aí eu vou ter que negociar com eles algumas estratégias e algumas escolhas, porque se não vão sempre para as mesmas áreas, alguns meninos vão sempre para os mesmos sítios. E aquilo que eu tenho desde o início do ano negociado como grupo, é que um dos objetivos deles é no mapa de escolhas e avaliação de atividades eles terem pelo menos no final de cada mês uma bolinha em cada atividade. Portanto, que tenham passado por todas as áreas, por todas as atividades da sala. E esta gestão do currículo por eles não é um currículo, é um currículo oculto, porque nós temos orientações curriculares, mas esta</p>		<p>que nós preenchemos. No início do ano fazemos um projeto pedagógico, onde explicamos o nosso modelo e isso tudo ... é quase sempre o mesmo. Pode alterar a organização do tempo ou as atividades extra curricular, ou temos mais uma área ou não ... mas o nosso projeto o que espelha é o nosso modelo. Depois temos nas nossas intenções de trabalho é onde nós colocamos as necessidades do grupo ... o que é que nós achamos que o grupo precisa de trabalhar. Para isso nós fazemos um plano individual para cada criança. Isto não é do MEM, é da instituição. [a educadora referiu alguns exemplos de avaliação que realiza na instituição, contudo não pertence ao modelo].</p>
--	--	---	--	--

		<p>gestão daquilo que eles têm para fazer também está nas mãos deles, portanto, olhando para ali, sabem o que há ali na atividade por onde eles não passaram, porque não estão lá nenhuma bolinas feitas, e portanto eles dizem ai eu tenho que fazer isto que ainda não fiz. Portanto eles próprios também têm a possibilidade de gerir o seu tempo e de gerir as atividades. A filosofia está toda aqui. E depois</p> <p>É assim ... nós diariamente avaliamos o que foi feito na sala, a participação de cada um deles. E quando eles de facto têm um desempenho adequado, quando cumprem tudo o que escolheram, etc. Os outros é que em conselho faz-se uma festa, dá-se os parabéns, etc, essas coisas todas, mas também quando algum falha vai ter que explicar aos outros porquê que falhou, não é? Meninos que se comprometem a fazer um projeto e vão para outros sítios, os outros ficam chateados e perceberem que não tem razão para estarem chateados porque nós tomamos uma responsabilidade que temos que dar. Portanto, dentro deste percurso de desenvolvimento diário eles são permanentemente chamados à</p>		
--	--	---	--	--

		<p>atenção, até porque os instrumentos de regulação estão aqui e falam com eles, eles sabem se fizeram se não fizeram. Semanalmente temos um mapa de tarefas. Portanto, cada um deles tem uma responsabilidade dentro da sala para que as coisas corram bem e no final da semana também vamos avaliar como é que foi o desempenho, se cumpriram, se esqueceram, se tiveram que ser lembrados pelos outros, se tiveram que ser lembrados por mim, portanto tudo isso vai sendo regulado com código já pré-estabelecido com eles geralmente no início do ano que é por bolinhas e com as cores dos semáforos. Portanto, vermelho não fez/não cumpriu, o amarelo cumpriu assim-assim e o verde cumpriu bem. Portanto é o código que está gerido. No final de cada semana lemos o diário com as ocorrências, correu bem, correu menos bem. Portanto temos no fundo a avaliação da agenda que está negociada com eles e depois num percurso pessoal de aprendizagem de três em três meses nós temos as avaliações periódicas. Essas avaliações são feitas com eles. Eles têm um portefólio, portanto têm um caderno</p>		
--	--	--	--	--

		<p>com os trabalhos mais importantes que eles vão escolhendo comigo ao final de cada semana, há sempre à sexta-feira, nós arrumamos a prateleira dos trabalhos e vamos vendo os trabalhos que eles consideram mais importantes e que querem pô-lo no caderno mas também aqueles trabalhos que de alguma forma espelham uma aprendizagem, porque já escrevem o nome, já escrevem a data ou porque já fazem a figura humana correta com pormenores, portanto eu também os vou chamando a atenção para essas aprendizagens que eles vão realizando. Alguns desenhos que eles têm relacionados com projetos, onde estiveram e que sobraram e que eles utilizaram no projeto. Portanto, está na prateleira deles ou porque eles fizeram, porque gostaram tanto e decidiram reproduzir algumas ilustrações que fazem para o próprio projeto, portanto há aqui uma série de produtos que depois são compilados no caderno e espalham o desenvolvimento ao longo do ano para que a aliança e que ao meu lado isso sempre é passado para uma listagem de verificação de competências ao lado deles, portanto</p>		
--	--	---	--	--

		<p>eles sabem que quando têm uma competência adquirida vão pondo uma bolinha verde mas algumas competências que ainda não estão adquiridas e que eles vão ter que trabalhar para lá chegar. É engraçado que eles têm tanta consciência as vezes disso “olha já ando naquela lista que tu disseste. Disseste que vimos que ainda não sabia muito bem o que é que era a esquerda e a direita, agora já sei! Já lá podes por uma bolinha verde, porque eu já sei!”. Portanto eles, próprios também vão construindo esta responsabilidade que coisas que eles têm que saber, mas que eles só sabem porque estão a par, porque fazem a avaliação comigo não é? No final de cada trimestre, quando eu tenho que fazer uma avaliação descritiva e que fazemos essa lista de verificação, eu não faço sozinha, faço com eles ao meu lado e vou-lhes explicando o que estamos a fazer. E vou lendo cada uma e vou lhes dizendo “o que é que tu achas? Se já fazes, se não fazes?”. Muitas vezes fazemos a pares, muitas vezes fazemos a três e é engraçadíssimo que discutem uns com os outros “se já sabes, se não sabes...ah tu</p>		
--	--	--	--	--

		<p>não sabes ... como é que era no outro dia?”. O outro enquanto responsável também pela avaliação, portanto, eles estão dentro da dinâmica. Eles ajudaram a organizar toda esta dinâmica, quer de planeamento quer de avaliação, quer de execução ao longo de um dia deste espaço que isso inclui o percurso de cada um deles. Eles não estão à espera daquilo que eu lhes vou dar. Eles neste momento já me pedem contas daquilo que eles acham que tinham que ter e não têm. Portanto, começam-se os comportamentos diferentes. Eles estão tão dentro das coisas porque que existem coisas cá dentro da sala. E aquilo que eu faço, e como eles não estão habituados que eu lhes explique, que as coisas são assim, neste momento já são eles que dizem “mas porquê que é assim?; porquê que tens que fazer assim?; porquê que tem que ser assim e não pode ser de outra maneira?; porquê?” porque eles sabem que depois de responder está bem. “Como é que tu queres fazer então?”. Portanto há sempre uma abertura para outra estratégia. Isso também é um sinal de inteligência... é o adequar de estratégias as novas situações, portanto é</p>		
--	--	--	--	--

		<p>assim que a avaliação do percurso deles vai sendo feita, de uma forma em parceira. Eles não são colocados fora deste percurso. Podes me dizer assim “Ah mas isso implica muito mais horas com eles!” é assim eles têm que estar presentes. Não pode ser aqueles horários em que a educadora fecha o dossiê, vai para uma salinha e faz as avaliações. Não, tem que ser com eles! Portanto, normalmente acontece no final de cada período é que há muitas colegas minhas ou muitos professores de 1.º Ciclo que são eles a fazerem as avaliações nos dois dias a seguir às pausas, e eu faço três dias antes das pausas que é para fazer com eles. Abrir o dossiê, abrir o portefólio deles, e eles perceberem que ali está tudo aquilo que eles fizeram. E eles poderem explicar... é fundamental!</p>		
Metodologia da leitura e da escrita	<p>Questão 6: Indique algumas orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>Bom para começar, nós não fazemos uma aprendizagem formal da escrita. O que nós, movimento defendemos é uma abordagem à escrita e à leitura. Porquê a diferença entre leitura e escrita e escrita e leitura? Aparentemente podia não ter sentido nenhum, mas para nós tem muito sentido. Através dos estudos socio construtivistas,</p>	<p>Ora ... em primeiro lugar nós não fazemos uma abordagem formal à leitura. O que nós defendemos é a abordagem à escrita e à leitura. Primeiro nós utilizamos a escrita e só depois a leitura, porque para aprender a ler a criança têm que estar em contacto com a escrita e tem que perceber a sua importância. Portanto ... a escrita surge das vivências de cada um ... e a nossa sala</p>	<p>As nossas orientações são ... em relação à leitura temos a biblioteca na sala, com livros que achamos adequados para eles, não só aqueles livros que nós consideramos de qualidade, mas o ano passado aprendi uma coisa que achei muito importante. Tive uma formação com uma senhora que se chama Mafalda Milhões,</p>

		<p>nós apercebemo-nos que a criança entra no mundo da leitura pela escrita. Para aprender a ler e a escrever ela tem que escrever, ou tem que estar em contacto com a escrita. E pensar sobre ela. Pensar sobre o seu funcionamento. E aí vai havendo a abordagem. Portanto não há uma aprendizagem formal porque nós de facto não colamos a criança a aprender a ler e a escrever, o que nós lhe proporcionamos é um ambiente de envolvimento em escrita. A escrita é usada enquanto instrumento de comunicação num ambiente significativo. O que isto quer dizer? Quando é preciso escrever nós escrevemos à frente deles. Se é preciso escrever um recado, como é que se escreve um recado, e escrevemos logo ali o recado. Quando é preciso escrever uma carta para os correspondentes, vamos ver como é que se escreve uma carta, uma carta não se escreve de qualquer maneira, não se escreve da mesma maneira que se escreve um convite ... e portanto há diferenças de como se escreve uma carta, como se escreve um convite e a carta é escrita à frente deles. O texto é escrito, temos um projeto o que eles nos dizem que</p>	<p>está cheia de escrita. ... é necessário compreender essa importância. A escrita surge logo na reunião da manhã quando cada menino conta algo e grupo e nós, neste caso o adulto, escreve o que a criança diz. No final a criança copia essa frase e ilustra. Assim a escrita têm muito mais significado.</p>	<p>que é escritora, ilustradora ... ela nos transmitiu uma coisa que me faz imenso sentido que é ... o nosso objetivo é que eles se tornem leitores e que cada um deles tenha o seu projeto leitor, como se diz. Mas nós não sabemos o que é que vai disputar, o que é que vai fazer com que a criança se torne um leitor ... e o que para nós é um livro de qualidade, pode não ser esse livro que faça com que eles se tornem leitores, portanto aquilo que ela nos transmitiu e que me fez imenso sentido foi "ok temos que ter livros de qualidade, sem dúvida. Porém temos que ter ou outros!" e pode ser através desses [os que não têm tanta qualidade] que a criança passe a gostar de ler. Quando eu vejo os meninos a gostar do Noddy, do Ruca e que nós olhamos para a ilustração e pensamos "ai meu deus" mas sabemos lá nós se não vão ser aqueles livros que farão com que eles gostem. Portanto a primeira coisa é essa. [a educadora referiu alguns exemplos de atividades, contudo não pertence ao modelo]. Depois é nós fazermos muitos jogos com eles de sons, das palavras. Em relação à escrita, o escrever à frente deles,</p>
--	--	---	---	--

		<p>aprenderam no projeto é a escrita à frente deles. Portanto, há muita escrita do adulto enquanto escrevem da sala à frente deles. Mas é a escrita deles. A escrita enquanto um desenho da fala. Portanto, aquilo que eu escrevo é aquilo que eles me dizem para eu escrever. Eles também vão cuidando o oral para o aproximar à escrita. Mas é feito em ambiente significativo, ou seja, é escrito quando de facto a escrita faz sentido. Nós brincamos com a escrita, portanto se eles tiverem na casinha, eles fazem listas de compras, porque vão às compras e precisam de fazer uma lista e fazem. Quando vão para a área da escrita ou se tiverem na casinha, brincam aos médicos e escrevem uma receita. Mas também veem para a área da escrita escrever. Escrever com intencionalidade de escrever algo, portanto a escrita é usada enquanto de facto um instrumento mais valioso de comunicação que nós temos. E é utilizada sem fazer de conta que estamos a fazer outra coisa. Ela é escrita, e tem poder e é relida e é intemporal e eles percebem que no final da semana nós continuamos a poder ler aquilo que eles escreveram.</p>		<p>escrever aquilo que eles dizem; pô-los a pensar naquilo que eles dizem, o que escrevem, como é que escrevem (...) os nomes deles, toda a escrita que temos na sala (...) tentamos sempre que estes jogos e estes trabalhos, partam de alguma coisa da sala, alguma coisa que está a acontecer, alguma coisa que estamos a fazer, algum projeto, seja o que for. Nós agora estamos a fazer um projeto que têm a ver com Espanha. E pegamos num pintor que é o Salvador Dalí. Então já fizemos um jogo de rimas com Salvador (...) eles encontrarem outras palavras que rimem com Salvador, com Dalí também (...) e quando fazemos isto geralmente eles vão dizendo as palavras e eu vou escrevendo. De repente, não ao mesmo tempo, vai dando um clique em cada um deles e vão percebendo que há sempre um bocadinho que é igual porque também dizemos igual (...) aqui estamos a trabalhar muito a consciência fonológica, que o que mais trabalhamos, em relação à escrita e a linguagem. Ao longo do ano também fizemos vários jogos (...) tentamos encontrar várias palavras que quisessem dizer duas coisas. Pegamos no</p>
--	--	--	--	--

		<p>Portanto, não tendo uma aprendizagem formal, eles vão entrando no mundo da escrita, desta forma, e muitas vezes pensam sobre ela, e comparam os nomes, sendo que o nome para nós é a palavra mais importante na vida de uma criança. É a primeira palavra que eles escrevem e leem, é o nome deles! E é a partir desse nome que eles vão comparar com outras palavras, comparam com os nomes dos colegas, comparam com outras palavras que estão escritas, começam foneticamente a fazer comparações. Ainda hoje tinha dois meninos aqui que encontraram porta, encontraram pedra, então estavam a comparar a palavra porta e a palavra pedra com a Petra, que é uma miúda que nós temos cá e perceberem que havia aqui letras que eram iguais, havia sons que eram iguais e portanto é assim... Não dando uma aprendizagem formal da escrita, nós abordamos a entrada e no meio de todas estas descobertas dentro do brincar deles, eles de facto vão se apropriando de algumas regras e de algumas formas de organização nossa língua e há muitos meninos que de facto aprendem a escrever</p>		<p>Salvador porque é o nome, mas Salvador também pode ser alguém que salva alguma coisa, não é? Tentamos encontrar diversas palavras que acontecesse isso. Depois vamos trabalhando as letras no sentido deles irem descobrindo nos textos que fazem, no texto do amigo “olha hoje vamos descobrir o i” então eles andam a ver e rodeiam o “i”. Também podem pegar nos ficheiros que temos na sala e vamos escrever no nosso caderno de escrita. “olha hoje pegam no ficheiro e vão ver palavras que têm letra P. só escrevem essas”. Então eles andam lá à procura e vão escrevendo só as palavras que tenham a letra P. No dia a dia é tentar fazer muito este tipo de situações no nosso dia a dia. Eu acho que é o principal para que o processo ande para a frente.</p>
--	--	---	--	--

		<p>e a ler, não sendo esse o nosso objetivo. Portanto, é mesmo só de facto a importância que o ambiente enquanto sendo um ambiente pensado também para que eles entrem neste mundo da escrita, lhes pode proporcionar. A única coisa que eu tenho algum cuidado a perceber, é se eles no final da pré-escolar têm um projeto pessoal de leitor/escritor ou seja se eles percebem porquê que é importante aprender a ler, porquê que é importante aprender a escrever, o que é que as pessoas que sabem escrever fazem, o que podem fazer, o que é que as pessoas que sabem ler podem fazer. Quem é que eles acham que sabe ler, quem sabe escrever, o que é que eles acham que se pode ser e que se pode escrever ... sendo que é muito importante perceber depois como é a construção de um projeto pessoal. Por exemplo, quando uma criança chega aos cinco anos e me diz “ eu quero aprender a escrever e a ler porque quero contar histórias e quero escrever as minhas histórias e quero escrever no computador ou quero poder escrever no telemóvel e mandar um sms à minha mãe”. Isto é um</p>		
--	--	---	--	--

		<p>projeto pessoal de leitor/escritor. Começa a me preocupar se uma criança de 5/6anos quer ir para a escola ou quer aprender a escrever e a ler porque quer ir para a escola dos grandes para a mãe e o pai ficarem contentes. Porque a razão está fora. Portanto não há nenhuma motivação intrínseca para aprender a escrever a ler, isso é uma criança que não tem um projeto de pessoal de leitor/escritor construído. Portanto é uma criança que à partida não leva motivação para uma coisa tão complicada como vais ser aprender a escrever e ler, não é? Porque é complicado. É preciso levar força, é preciso levar uma motivação. Por isso é que eu acho que de facto o grande objetivo do pré-escolar é ajudar a criança a aprender porquê que é importante aprender a escrever e a ler. É a única coisa. Só que de facto depois temos um ambiente tão rico em escrita, e escrevemos tantas coisas e escrevemos em tantos contextos, em tantas situações, que no brincar, alguns meninos aprender a escrever e a ler. É mais o ambiente e a nossa maneira de olhar a escrita e a leitura do que propriamente fazer uma</p>		
--	--	---	--	--

		<p>aprendizagem formal, que de facto isso não temos. Não os ensinamos a escrever as letras, nem a passar por cima, aquela situação de grafismo, de facto não é uma coisa que nós façamos. Aprendem a escrever, escrevendo. Todos escrevem. Escrevem um recado, escrevem no diário, escrevem os planos do dia deles, durante as reuniões escrevem as atas, escrevem nos projetos, porque eu estou no outro lado ou porque a minha auxiliar está no outro lado, às vezes não temos tempo de ir logo lá. Eles dizem “então não fá mal, a gente escreve e nós lemos e tu escreves por baixo”. Também pronto. Aí eles vão escrevendo letras, palavras e é assim que eles vão fazendo o que em princípio antigamente se faria nos grafismos. Portanto, eles aprendem a fazer as coisas num contexto social verdadeiro, sem termos que criar uma situação prá escrita aparecer. A escrita aparece quando tem que aparecer, porque temos que comunicar com os outros. Têm que se registar, porque é preciso não esquecer qualquer coisa, aparece na sua funcionalidade, em memória, para nos lembrarmos, para comunicar, para informar,</p>		
--	--	---	--	--

		por prazer, porque às vezes também escrevemos as nossas histórias. Aparece na sua funcionalidade.		
	<p>Questão 7:</p> <p>Indique algumas práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>São tantas ... olha nós começamos no início do ano por fazer os inventários, das áreas. Começa logo a escrita a entrar. Nos inventários nos falamos no que temos e no que podemos fazer e portanto isso passa a escrito. Ah... ao longo do ano vamos registando com eles, as regras que vão surgindo e vão sendo negociadas na sala, e que ficam escritas para podermos ler posteriormente. Isto atividades informais ligadas à escrita e à leitura. Cada vez que existe um projeto ou que existe uma experiência ou que existe uma situação na sala, é registada. Cada vez que se conta uma história, a história é registada. Ou é registada o reconto, ou é registada a história que é inventada, pronto. Portanto aí esta a escrita. Depois em cada trabalho que eles fazem está combinado que cada um escreve o seu nome e escreve a data para sabermos em que dia foi feito. Portanto, está aqui a escrita do nome e da data. Depois quando se ajudam uns aos outros, já não escrevem só o seu nome, escrevem</p>	<p>Em relação à escrita, eu tenho na sala uma área de escrita, uma oficina da escrita, uma oficina da reprodução em que os meninos podem utilizar o computador para escrever, os seus textos, e depois imprimi-los na impressora. Na área da escrita tenho ficheiros de palavras, tenho régua, lápis, tudo aquilo que existe para nós escrevermos. Todas as ferramentas que o ser humano tem para o apoiar na escrita. Dicionários, jogos com palavras, textos de outros meninos, os próprios textos que os meninos fazem... portanto tudo isso existe na escrita, para que eles possam individualmente e diariamente se assim o entenderem, poderem escolher essa área para trabalhar e reproduzirem as suas próprias escritas inventadas, as suas próprias produções de escrita. Depois para além disso, coletivamente temos um momento de escrita. E nesse momento o que é que fazemos. Às vezes trabalhamos um texto e esse texto é surgido do registo da fala do menino. Por exemplo, o menino faz um texto, mas o texto não é suficientemente claro e suscita algumas dúvidas. Então vamos colocar questão ao autor do texto para que o texto fique mais claro. Vou dar um</p>	<p>Acho que já disse tudo</p>

		<p>o nome deles e o nome dos amigos, que às vezes ajudam os outros a escrever. Ah ... depois há situações de faz de conta em que eles constroem listas para compras, ou as listas para as festas de anos ou as listas para os concertos de quem vão convidar e portanto aparecem as listagens dos nomes. ... e depois existe a área da escrita, em que são atividades que eles podem fazer lá nessa área intencionalmente mais relacionadas com a escrita e com a leitura e aí eles podem escrever. Temos o dicionário de palavra imagem que eles podem copiar palavras, podem tentar construir um texto. Tem o trabalho de texto onde eles ilustram o texto e por vezes por baixo da escrita do adulto escrevem a deles. Tem a construção de textos que estão divididos por palavras e que eles vão reconstruindo o texto. Utilizam às vezes palavras de uns textos para construir outros textos. Falamos de áreas vocabulares, portanto palavras relacionadas com um tema, muitas vezes ligado a algum projeto que nós temos, então todas as palavras que estão relacionadas ou para fazer um teatro, ou para construir uma história. As rimas, nas brincadeiras que</p>	<p>exemplo. Um menino diz “eu ontem comprei uns sapatos”. Não sabemos onde é que ele comprou os sapatos, os sapatos eram como? Quem é que foi com ele comprar os sapatos? Por exemplo podemos fazer uma série de perguntas ao autor do texto e ele responde. Depois fazemos um texto maior, em extensão. Um texto trabalhado depois coletivamente já não é o mesmo “eu ontem comprei uns sapatos”. Fica “eu ontem fui com a minha mãe ao shopping” por exemplo “comprei uns sapatos da Primark, por exemplo, são azuis com atacadores brancos por exemplo. Ou seja, partindo das informações que o autor do texto vai dando, nós vamos construindo um novo texto maior, mais claro, com mais informação. Por exemplo. Esta semana, na história que tivemos a ler que foi o <i>O lago dos cisnes</i> a certa altura o texto diz que “apareceu um bando de cisnes”. Hora o bando não era uma palavra que não era usual. Eles não sabiam o que queria dizer bando. Portanto eu disse-lhes que um banco queria dizer um grupo de pássaros e neste caso de cisnes e então eu perguntei se eles sabiam mais nomes de palavras que queriam dizer conjuntos de coisas. Como não sabiam, fomos à procura. Portanto descobrimos que havia o cardume, que havia uma floresta, que havia o pomar que era árvores de</p>	
--	--	--	---	--

		<p>eles fazem “o teu nome é parecido com o meu”. O que é uma rima ou que não é uma rima. Fazemos listas de palavras que acabam com o mesmo som, listas de palavras que começam com o mesmo som, palavras que se escrevem da mesma maneira, mas que querem dizer coisas diferentes, que são as homónimas, palavras que se escrevem da mesma maneira mas que se dizem de maneira diferente, que são as homógrafas. Brincamos muitas vezes com algumas situações já gramaticais mas sempre nesta perspetiva do brincar. Estamos a brincar. Isto é como se fosse um jogo, não é? Não numa perspetiva formal da aprendizagem e que nós estamos aqui a dizer mesmo são as homónimas, homógrafas. Não! Brincamos muito com a parte do fonema, da sílaba, do som ligado à letra. Nós temos o computador em que eles podem escrever, quer escrita pessoal, aquela escrita que só eles é que leem, como podem por exemplo copiar textos deles para depois trabalharem ou escreverem. E podem muitas vezes copiar pequenos textos para colocarem num projeto. Portanto, há aqui uma serie de atividades</p>	<p>fruto, uma série de registos escritos. Eu fui escrevendo, eles mostraram a palavra. Portanto, temos uma lista de palavras que neste caso são os nomes coletivos, por exemplo. Também às vezes não sabemos o que vamos trabalhar para a semana. Surgiu a questão dos cães e dos cães e do cão. Como é que se diz? Porque há limão, limões. Depois o cão já não é ões é ães. Estão a ver? Plural do ao. Então é uma coisa que vamos trabalhar para a semana e quando a palavra acaba em ão como é que diz quando é o plural. Vamos dizer várias palavras e vamos descobrir como é que será o seu plural. É assim que as questões da escrita vão aparecendo. Depois às vezes também aparecem bocadinhos num texto. Descobrimos que a palavra Ana, por exemplo, está dentro de mariana. Olha afinal ali a Ana está dentro de Mariana, mas a Diana também lá tem. Portanto vamos descobrindo bocadinhos de palavras, que depois podemos ver por exemplo mais palavras que tenham aquele bocadinho. É uma afinidade de coisas que trabalhamos na escrita. Tem muito a ver com as questões que os meninos levantam. É evidente que quando eles levantam as questões, não sabem que aquelas questões têm a ver com a escrita. Com a escrita, que nós adultos sabemos. Isso depois tem que ser</p>	
--	--	--	--	--

		<p>relacionadas com a escrita e com a leitura que todas elas muito direcionadas de uma forma lúdica. Tudo de uma forma de brincadeira que nós. Brincadeira não é a brincadeira de estamos a brincar com isto, mas é que lhes dê prazer. O brincar aqui é uma atividade que lhes dê prazer e que eles sintam motivos e que estamos como se fosse num jogo. Tentar descobrir coisas e a tentar ver o que ainda não vimos. É mais nesta perspetiva do brincar. O brincar às vezes tem este segundo sentido de brincar é qualquer coisa que a gente está a brincar. “ah nós estamos a brincar”. Não! É um brincar muito a serio! É um brincar que levamos as coisas a serio. Mas que não deixa de ser este jogo, esta perspetiva do lúdico na aprendizagem. Nada muito formal! As fichinhas, e aqueles livros de grafismos, aqueles livros de ... essa vertente não temos de facto neste modelo! É mais no contexto da atividade em si!</p>	<p>o educador a pensar “ ele colocou esta questão. Então eu que domino mais as questões de escrita, posso encaminhá-los para que eles fiquem a saber mais sobre a escrita. Ou seja, eu posso ouvir os meninos a perguntarem “como é que se diz cão, e 2 que? 2 cães, 2 cões?” eu posso ouvir isto e dizer dois cães. Posso ficar por aqui, mas posso pegar nisso e dizer “olha tens toda a razão, pois é e então se for irmão? Como é que é?”. Está a perceber? Isto depende muito da atitude do educador. O educador pode dar a resposta logo e então isso depois não trás nenhum conhecimento. A resposta está dada e não suscita ali nenhuma dúvida, nenhum conflito, ou pode colocar em vez de responder, por exemplo pesquisar, vamos ver como é que se diz, vamos procurar mais palavras que se digam dessa maneira, para que alimente essas dúvidas dos meninos. E os meninos fazem um bocadinho nesse percurso. Também eu não estou muito interessada em que os meninos saiam aqui do jardim de infância a saber ler e a escrever. Não isso que se pretende. Pretende-se é que eles vão espertos para a escrita. Que eles vão com uma visão que é bom escrever, é bom ler, que a escrita serve-nos de ferramenta do conhecimento e portanto não é para fazer o ditado para a professora quando os meninos chegam ao</p>	
--	--	---	---	--

			<p>1.ºciclo, é mesmo para que ele aprenda mais coisas sobre tudo à minha volta não? É isso que eu pretendo. Se conseguir muito bem. Mas não estou com aquela figada de que os meninos tem que aprender determinadas coisas em relação à escrita. Embora sei que os meninos saem daqui, a escrever o nome, conseguem escrever o nome dos colegas, conseguem ler o seu nome, ler o nome dos colegas, ler imensas palavras, ler algumas. Portanto conseguem perceber o que é um documento escrito de um documento escrito à mão ou de um computador. Há uma série de conhecimentos que os meninos levam. O que me motiva é que os meninos vão mesmo espertos para as questões da escrita.</p>	
--	--	--	--	--

Dificuldades	<p>Questão 8: Identifique as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>Olha, as maiores dificuldades às vezes surgem com a sua própria forma deles encarem a escola não é? A escola enquanto um sítio em que a curiosidade tem que existir. Portanto eles querem descobrir mais coisas. Muitas vezes há crianças que não estão minimamente motivadas e portanto é esta tentativa de estar permanentemente a motivá-las e despertá-lhes a curiosidade. As crianças cada vez são menos curiosas infelizmente. Eu acho que tem um bocadinho a haver se calhar com a sociedade que temos. Depois com o próprio interesse que cada criança tem em relacionar com a escrita. Há crianças ... e que aqui dentro desta sala de facto, eu vejo muito. Há crianças muito curiosas por exemplo, a nível das novas experiências das ciências, o que estão a ver, o que é que descobrem e depois na escrita não têm muita curiosidade. Vão tentado algumas coisas ... mas não é aquilo que elas gostam... é uma dificuldade que temos ... e que é importante motivá-las para que existam outras coisas para fazer. Mas depois também temos aquelas crianças que estão completamente despertas e que</p>	<p>Aquilo que eu noto mais dificuldade é muito as questões que... não sem se sabe mas os meninos já vêm ... já são meninos geralmente com 5 anos, portanto deveriam ter alguma consciência fonológica ... mas não têm. Ou seja, aquele trabalho que é necessário fazer para que efetivamente, essa questão seja a efetiva, não acontece. Não é pelo facto de eu estar a desenhar letras, a copiar letras ou a papagiar letras que eu vou ter consciência fonológica. A consciência fonológica nasce de eu ter muito contacto com a escrita, ter muito contacto com a leitura, de perceber como é que os bocadinhos das palavras se juntam não é? De tentar fazer muitos jogos com as questões das palavras e descobrirmos esses jogos. Se isto não é feito de uma forma muito precoce e não quer dizer em termos de aula, dar uma aula de ... Em termos lúdico mesmo. Se isto não for feito de uma forma precoce... depois os meninos têm alguma dificuldade em ter essa curiosidade. Aquilo que eu noto aqui essencialmente é isso. Os meninos ... são muito escolarizados, são pouco elásticos. A minha maior dificuldade é deslastificá-los ... não se se esta palavra existe mas é torna-los mais flexíveis ... não serem tão formatados.</p>	<p>Olha... este ano, eu tenho um grupo de finalistas muito imaturo. Então o que está acontecer ... eles têm muita dificuldade nesse campo, a leitura, a escrita e a matemática. Eu comecei o ano a perceber que a nível de matemática tinha meninos de cinco anos que quando contavam os dedos da mão, quando chegavam ao quinto, tinham seis dedos ou tinham quatro ou tinham seis porque contavam duas vezes o mesmo dedo. E eu pus-me a pensar "o que é que tu fizeste o ano passado com estes meninos para eles estarem assim?". Isto é uma coisa que naturalmente eles vão aprendendo, mas geralmente nunca é preciso atividades muito específicas para isto. Mas este ano tive que as fazer. Tivemos que trabalhar muito a contagem, o eles perceberem que um número correspondia a um dedo, outro número a outro dedo, pronto. E quando comecei a pegar na escrita, comecei a perceber que também havia aí dificuldades, principalmente no nome das letras. Portanto eles conhecem-nas, sabem-mas fazer mas depois se eu perguntar o nome eles não sabem. E também, havia um</p>
--------------	--	--	---	---

		<p>começam a juntar e a descobrir e de uma descoberta fazem outra e outra, e outra e outra. A dificuldade maior poderá ser e acaba por não ser. Há mais dificuldades que nós sentimos é aquelas situações que nós temos que ter cuidado. O ter cuidado que nenhum nos escape. Ou seja, o cuidado que nós temos que ter para termos um olhar diferenciado para cada um deles, e dar resposta ao patamar de aprendizagem que cada um está. Às vezes temos que ter cuidado, porque há aqueles que nos chamam a toda a hora e depois há aqueles muito silenciosos que se nós não estamos com muita atenção, vão passando por nós. É de facto, muitas vezes eles precisam ...vá do andaime que Vygotsky falava naquela zona de desenvolvimento proximal que é aquele andaime tem que ser posto naquela altura para ele subir o degrau, não é? É quase como uma mãe colocar a mãozinha no rabo para ajudar a indo pondo-se de pé. Mais do que dificuldade é este cuidado do olhar diferenciado.</p>		<p>grupinho que tinha dificuldades nas rimas. As rimas geralmente com a prática que vamos realizando ao longo do ano eles vão percebendo. Porque eles têm mesmo que perceber como é que funciona. Este ano foi mais esta parte.</p>
Questão 9:	Identifique as estratégias que mais	Como lhe digo ... é tentar despertar essa curiosidade que as crianças trazem ... é ter bom senso ... mostrar-lhes que na sala	Como lhe digo os meninos poderem escrever muito ... poderem livremente, fazendo as suas tentativas de escrita. E a nós danos sentido estas	Olha é muito o fazer com eles os jogos, de rimas. O contar histórias que tenham rimas ou lengalengas que tenham rimas e depois

	<p>destaca para a aprendizagem da leitura e da escrita (para ultrapassar as dificuldades).</p>	<p>todos são valorizados ... tudo o que dizem é importante. E quando nos reunimos na reunião de manhã e escrevemos aquilo que eles nos dizem é de facto uma ótima oportunidade para eles perceberem que são valorizados por aquilo que dizem e por aquilo que fazem.</p>	<p>tentativas de escrita deles. Os meninos quando vêm que eu estou a escrever gato “então diz lá porque que escreveste gato?”. Tentar que eles falem sobre as questões da escrita, tentar mostrar aquilo que escreveram ... polos também muito a ler, a ler no sentido de ler visualmente as imagens, para eles perceberem que as histórias também se leem. Por isso, podem contar histórias para os colegas. Essencialmente as estratégias têm a ver com isso.</p>	<p>é ... contar a história e depois a seguir perguntar “ olha vocês notaram alguma coisa... vamos lá ver quais foram as palavras que vocês acham que rimaram”. Então voltamos atrás e vamos ver que o cão rimou com brincalhão ... e depois as lengalengas. Primeiro a lengalenga por ser uma lengalenga. Vamos dizendo lengalengas e eles vão aprendendo. Depois há um dia em que “então vamos lá pensar na lengalenga” e quando vamos pensar na lengalenga vamos ouvir o som aos bocadinhos e vamos vendo “olha e isto aqui é a ... rima”. Eu não posso é deixar que falem sempre o mesmos, porque se não, aqueles que não sabem nem pensam para conseguir saber. E claro devemos por sempre em comum as conversas que fazemos e o nosso modelo tem muito isso também.</p>
--	--	--	---	--

Outros aspetos	<p>Questão 10:</p> <p>Outras questões que queira acrescentar para uma melhor compreensão da sua forma de trabalho, nomeadamente em relação a ab/ap da leitura e da escrita</p>	<p>Penso que acabei por referir todo o processo educativo dentro do modelo e principalmente as principais estratégias que realizo em sala.</p>	<p>A questão da história. Eu penso que é fundamental a possibilidade de terem contacto com variadíssimos suportes escritos, ricos, bons livros. E quando eu falo em bons livros, falo em nível de texto, de ilustração. E terem contacto com eles, e poderem levar para casa. Eu sou uma consumidora de livros de literatura infantil. Eu compro imensos livros e eles levam os livros para casa. Não tenho aquele projeto do <i>Vai Vem</i> da Gulbenkian, do Ministério. Não é esse projeto. Aqui na sala todos os meninos levam livros, não é só aqueles cinco que levam um por semana... não se se conhece o projeto. Aqui na sala todos os meninos levam livros para casa, aqueles que eles entenderem. Pronto e partilham-nos com as famílias. Às vezes são as famílias que leem para os meninos, outras vezes é os meninos, que já conhecem a história, leem as histórias para as famílias. Eu acho que é fundamental a sala ter uma biblioteca muito rica, e os meninos terem acesso a bons suportes de leitura de histórias. Tem que haver muitos momentos em que umas vezes lemos a história, uma vez contortamos a história, uma vez antecipamos o título, os meninos poderem olhar para a capa do livro e tentar descobrir o que está lá escrito, quer dizer haver imensos jogos com essa questão dos livros. Eu</p>	<p>Não sei. Eu acho que disse quase tudo. Acho que é muito importante seja neste modelo, seja noutra modelo qualquer, seja de que maneira se trabalhe, eu acho que é muito importante o bom senso. Eu trabalho pelo modelo do Movimento da Escola Moderna mas não sou fanática nem nisso nem em nada na minha vida. Portanto se me aparecer uma coisa qualquer de outra coisa, uma coisa interessante ... eu vou. Quando a instituição quer trabalhar determinado tema, nós conseguimos chegar aos meninos sem nos impor. Através da conversa, conseguimos por vezes chegar ao tema pretendido [pela instituição] e estamos na mesma a praticar o Movimento da Escola Moderna, porque fui eu que impos mas foi através da conversa que surgiu o tema. Também podemos fazer propostas, como pertencemos ao grupo. Às vezes o que diferencia algumas coisas é a maneira de lançar as propostas, o discurso que as pessoas têm.</p>
----------------	--	--	--	--

			acho que é muito muito importante. Não tinha focado essa questão, mas acho que é importante.	
--	--	--	--	--

Anexo 9 - Transcrição das entrevistas: educadoras de infância do modelo João de Deus

Transcrição das entrevistas

Bloco	Formulário de perguntas	Educadora D (João de Deus)	Educadora E (João de Deus)	Educadora F (João de Deus)
Legitimação da entrevista	Questão 1: Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?	Não.	Não.	Não.
Identificação com o modelo	Questão 2: Segue este modelo pedagógico desde quando?	Sigo este modelo pedagógico há 18 anos.	Desde há 3 anos atrás, quando comecei a trabalhar.	Há 23 anos, desde que comecei a trabalhar.
	Questão 2: a) Porque escolheu este modelo?	Não fui bem eu que escolhi ... este é o modelo pedagógico que é usado na escola onde trabalho e por isso, este é o modelo que utilizo para os primeiros passos na leitura e na escrita.	Acabou mesmo por ser uma escolha. Porque eu quando iniciei o meu percurso académico, eu não iniciei no curso de Educação Básica. Eu iniciei em Ciências da Educação. Depois de fazer o 1ºano achei mesmo que não era aquilo que eu queria para mim e ... procurei dentro das hipóteses que tinha em Lisboa, aquilo que achava que seria melhor para o meu futuro. E o método da João de Deus foi o que mais me agradou, porque desde o início ... o método, e a própria escola a ESE João	Porque tirei o curso na Escola Superior de Educação João de Deus e foi o método, o modelo que eu aprendi e pronto ... e portanto ... é o único que é permitido usar aqui na Associação. Portanto é o que eu sigo, um bocadinho por obrigação como é óbvio. Claro, fazendo as devidas alterações que às vezes são necessárias para adequar a cada uma das crianças, mas a linha

			de Deus. Porque desde o início do 1ºano temos estágio, temos logo o contacto com a realidade. Ou seja, vemos logo se é aquilo com que nos identificamos ou não. Foi mais por ai.	orientadora principal, será sempre a mesma, não é?
Questão 2: b)Tem alguma formação específica para trabalhar este modelo?	Sim, na formação inicial, a minha foi o bacharelato, tive formação para ensinar este método. Ao longo dos anos fui fazendo algumas formações de complemento ao método da Cartilha Maternal.	Tenho. Tirei o curso na João de Deus. Todo o meu percurso tanto o Mestrado como a Licenciatura foi na João de Deus. Desde lá é o método que eles ensinam e só ensinam esse	A formação que tenho é a formação que tirei na altura do curso de educadora de infância, não é? Nós sempre trabalhamos a metodologia João de Deus. A formação que tenho é essa.	
Questão 3: Desde que pratica este modelo o que aprendeu na formação inicial e contínua? (principais leituras/pontos)	Na formação inicial aprendi toda a forma de ensinar na criança a ler, ou seja, aprendi os valores das letras, o ponto de articulação, a forma de ajudar a criança a ler quando tem dificuldades, aprendi basicamente, o “como se faz”. Na formação contínua foram apresentadas mais atividades e estratégias de forma a que a aprendizagem da leitura fosse mais variada.	Eu este ano, é o primeiro ano que estou com o bibe azul. Isso quer dizer que é o ano que eles iniciam a Cartilha Maternal, a iniciação à leitura. Aquilo que eu tenho reparado é que é realmente um método que os ajuda tanto na leitura como na escrita. Porque eles sabendo bem as regras da Cartilha Maternal, eles não dão erros. Porque já sabem identificar a sílaba forte, se é preciso algum acento ou se não é preciso... se é um S que temos que escrever ou se é um Cêke. O método da Cartilha Maternal João de Deus é muito específico e tem as regras, porque trabalha muito através fonética e isso vai ajudá-los a transcrever para a escrita. Em aos materiais matemática, é uma forma muito lúdica de ensinar matemática às crianças e eles gostam imenso. Se eu trabalhasse só oralmente e só com fichas de trabalho era muito mais monótono. E acho que é muito mais gratificante	Sempre que é necessário, às vezes há pequenas formações que são dadas pelos professores aqui da ESE, nomeadamente pela professora Filomena Caldeira não é ... que dá a parte dos materiais ... e no fundo fazemos reciclagens...digamos assim daquilo que já tínhamos aprendido. E a nível da Cartilha Maternal a mesma coisa. Também fui me atualizando mim própria nessa área. A formação contínua, após o curso de educadora de infância, foi uma área um bocadinho diferente, porque fiz Gestão Escolar, e Supervisão Pedagógica que não tem bem haver (...) não fiz mesmo dentro da área da educação de infância. Fiz nas Ciências da Educação.	

			para eles e eles gostam muito de trabalhar com materiais.	
Características gerais do modelo	<p>Questão 4: Indique os princípios mais relevantes deste modelo;</p>	<p>Este modelo para mim, é bastante positivo, pois as crianças aprendem a ler em pequenos grupos (3 a 4 crianças) e são agrupadas consoante o ritmo de aprendizagem de cada um. Após serem formados os grupos, as crianças começam por aprender a vogais e na lição seguinte, começam logo a ler uma palavra. As palavras, na Cartilha Maternal estão divididas por cores, ou seja, cada sílaba tem uma cor, o que permite à criança perceber que as letras que estão da mesma cor, leem-se de uma só vez. Depois à medida que a criança vai avançando, percebe os vários sons que uma letra pode ter, por exemplo a letra c, pode ler c, quando a seguir tem a letra e, i ou tem por baixo uma cedilha; mas também se poderá ler quê, quando não tem nem a letra e, i ou por baixo uma cedilha. A criança sente-se muito feliz, porque para ela, a leitura é um jogo onde tem de aplicar as regras que aprendeu</p>	<p>Do modelo da João de Deus, aquilo que eu acho que se destaca mais é mesmo o ensino da Cartilha Maternal aos 5 anos. É um método que é mesmo deles. É da João de Deus. E temos as 25 lições em que há uma lição por dia sendo que se o menino não souber as regras daquela letra e não conseguir aplicar as regras, porque eles às vezes sabem as regras, mas não as conseguem aplicar, continua naquela letra. Ao fim, posso lhe dar o exemplo, que eu comecei a Cartilha com os alunos este ano no fim de setembro, e no início de fevereiro já tinha meninos que tinham acabado a Cartilha e sabiam ler perfeitamente. Acho que é o ponto-chave do nosso método. Mas não nos podemos esquecer também de todos os materiais didáticos que utilizamos. O 3.º dom, o 4.º dom, os calculadores multibásicos, as calculadoras papy, o geoplano, todos os materiais matemáticos que nós usamos, nós nos focamos muito na matemática usando os materiais e isso vai ajudá-los muito. Por exemplo, com os calculadores eles conseguem perceber o que é que é a soma com transporte, que é aquele e vai um que se nós perguntarmos a muitos adultos, eles não sabem dizer que o vai um é a</p>	<p>O método João de Deus é focado nas aprendizagens individuais e cada criança. Depois é um método muito específico porque trabalha com materiais muito específicos. Nomeadamente a nível da aprendizagem da leitura, utilizamos a Cartilha Maternal João de Deus e os cadernos de escrita não é? Para a escrita ... claro que depois associado a esse método de leitura temos uma série de materiais que podemos utilizar. As letras móveis, os cartões de leitura, pequenos textos, fichas de trabalho, etc. a nível da matemática ... portanto ... eles também fazem a aprendizagem através dos materiais manipuláveis da matemática, nomeadamente os Blocos Lógicos, Calculadores Multibásicos, Dons de Froebel, Cuisenaire, Tangram, Geoplano. Estou a dizer todos, como trabalho nos cinco anos. Os cinco dão todos esses materiais. E claro, mais uma vez associado a todos estes materiais, depois podem utilizar outros materiais alternativos</p>

			<p>dezena que sobrou. Que temos que juntar à ordem das dezenas. E eles com os calculadores eles conseguem perceber isso, porque tiram as dez peças e substituem por uma do furo a seguir. Acho que os pontos-chave do nosso método é isso. É a Cartilha na parte da leitura e os materiais didáticos na parte da matemática.</p>	<p>manipuláveis ou não, que ajuda no fundo a consolidar todos os objetivos e conteúdos que são para trabalhar com esses matérias que eu referi anteriormente. Tal e qual como na Cartilha não é? A Cartilha é...digamos a chave de ouro em termos de metodologia, mas depois existe uma série de materiais que se podem trabalhar com a Cartilha, como eu disse os cartões de leitura, as palavras, as sílabas, as letras móveis, as fichas de trabalho que depois vem consolidar e colmatar alguma coisa que não fique tão bem com a Cartilha dada, que depois é conseguida através de outros materiais.</p>
	<p>Questão 5: Indique as principais implicações destes princípios a nível: da organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do educador/professor e na avaliação (do</p>	<p>O ambiente educativo está organizado da seguinte forma: estou na cartilha com um grupo e as restantes crianças estão nas mesas a realizar os trabalhos de escrita, de pequenas palavras e frases. Todo o grupo está envolvido numa mesma tarefa, ou seja, atividades de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. O educador tem uma intervenção sempre presente, pois enquanto ministra a lição de Cartilha, também vai orientando os primeiros passos na escrita. Para além do trabalho escrito, as</p>	<p>Nós temos que fazer um horário semanal. Todas as semanas temos um horário semanal. E dentro desse horário nós planeamos qual é o material (a nível da matemática), que vamos utilizar na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta. Sendo que com a variedade de materiais que nós temos, não há nenhum dia que tenhamos que repeti-lo. Apesar de haver alturas e momentos em que podemos usar mais do que uma vez o mesmo material por semana para eles interiorizarem bem as regras daquele material e perceberem como é que se trabalha. Todas as semanas fazemos um</p>	<p>Nós no início do ano letivo temos sempre uma conversa com o professor que foi do ano anterior para sabermos como é que as crianças estão. E, a partir daí delinear mais ou menos o que é que será trabalhado dentro daquelas competências dos cinco anos, tendo em conta que todos, dentro da medida dos possíveis devem atingir os mesmos objetivos. Eu sei que isso é difícil porque cada criança é diferente, é individual, e portanto às vezes não é possível que todas atinjam os mesmos</p>

	desenvolvimento da criança).	crianças realizam também várias vezes exercícios de escrita, mas com letras móveis de quadros magnéticos, que permite a ordenação de letras de maneira a formar palavras.	novo horário sendo que também temos um horário anual. Ou seja, eu sei que há segunda feira das 9h às 10:30 vou dar matemática e todas as segundas feiras ao longo do meu ano eu dou matemática. Simplesmente, semanalmente vou variando é o conteúdo que dou nessa segunda-feira. Ah... é muito melhor para nós enquanto educadoras para nos orientarmos e conseguirmos perceber os objetivos que estamos a atingir ou não com os meninos e no fim do mês ou no início, depende da estratégia de cada uma de nós, temos grelhas de avaliações para cada um desses materiais e para cada parte da leitura também. E eu tenho também, em relação à leitura, um mapa de Cartilha com os dias todos dos meses e indica-me a letra que cada criança vai. Não se sei respondi à sua questão.	objetivos. Então... em termos da organização do ambiente, a escola está organizada por bibes, por faixas etárias ao contrário de alguns métodos que misturam as diversas faixas etárias... nós aqui temos separado por idades, e cada grupo está com a sua educadora. Depois, temos de conhecer bem o grupo e temos que fazer uma avaliação no início do ano letivo. Portanto, é criado um dossiê de turma ... onde é feito o projeto curricular de turma de acordo com as características, portanto temos que conhecer os alunos, o meio ambiente que estão inseridos, a família, etc, para depois nós podemos fazer esse projeto curricular de turma. Depois, temos que ver as necessidades das crianças e adaptar o modelo que nós utilizamos, às necessidades das crianças, tendo sempre, em linha de conta os objetivos que foram referidos anteriormente. A aula está estruturada segundo um horário não é, um plano diário de atividades em que são dadas as várias áreas que são trabalhadas a nível do pré-escolar, porque essas áreas são as mesmas a nível do estado. Portanto, a área da Formação Pessoal e Social, que
--	------------------------------	---	--	---

				<p>é uma área mais transversal, depois a área da Expressão e Comunicação, que se divide dos domínios da matemática, no domínio das expressões artística (plástica, musical, motora) e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Portanto, o horário dos meninos está feito de acordo com essas várias áreas e nós enquanto educadoras vamos trabalhar nesse horário, onde vamos utilizar os tais métodos e os tais materiais que já falamos anteriormente ao longo desse dia. Ou seja, tudo é organizado em função do método que nós utilizamos. Se calhar se tivéssemos outro método que não tivesse atenção a todas estas áreas tão espartilhadas, se calhar fazíamos uma coisa mais global, ao longo do dia. Assim, nós temos que respeitar cada uma dessas áreas e cada um desses momentos. Há um momento para dar a Cartilha Maternal, há um momento para dar a área da Matemática com o material ou sem o material. Há um momento da expressão plástica, há momento da expressão motora, há um momento da expressão musical. Até porque algumas dessas áreas são dadas não pela</p>
--	--	--	--	--

				<p>professora titular da turma mas por outros professores não é? Há o professor de musica, o professor de expressão motora, o professor da expressão plástica, o professor do inglês e portanto toda a organização desse ambiente quer da organização escola, quer do ambiente da sala de aula... em função com o método que nós utilizamos mas também tendo em conta as orientações do Ministério da Educação. É adaptar o nosso método mas também às orientações do Ministério da Educação. Toda a escola funciona de acordo com isso. Toda a organização escolar tem de estar de acordo com isso. Em relação à avaliação, do desenvolvimento da criança, como eu disse, no início é feito uma primeira avaliação para ver como é que eles vêm do ano anterior. É feito uma ficha diagnóstica quer no domínio da matemática, quer no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Depois consoante essa avaliação que é feita do aluno, são traçados e delineados objetivos para cumprir ao longo do ano mas de acordo com os objetivos que já estão estipulados, a nível de toda a</p>
--	--	--	--	---

				Associação Jardins Escolas para os cinco anos. Depois temos que delinear algumas estratégias para aqueles meninos que têm mais dificuldade, que precisam de um apoio mais individualizado ou precisam de um apoio mais específico. Isto agora depende de cada caracterização da turma lá está, e do projeto curricular de turma que é feito. Claro, que as linhas orientadoras são sempre as do método João de Deus, com os respetivos materiais e dos objetivos. Não sei se era isto que queria que respondesse.
Metodologia da leitura e da escrita	Questão 6: Indique algumas orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;	Promoção da autonomia na leitura e na escrita, quer através de instrumentos pedagógicos quer através de novas tecnologias.	Em relação à leitura, como já referi temos 25 lições, de Cartilha e cada uma corresponde a uma letra. Sendo que por exemplo, temos letras que têm mais que um valor e aí tem mais que um dia para essa letra. Em relação à escrita, nós começamos com uma letra bicuda, ou seja, são só linhas retas, não fazemos a letra redonda. E eles tentam acompanhar a leitura com a escrita. Mas caso não acompanhem não faz mal. Aquilo que não pode acontecer é eles estarem mais à frente na escrita do que na leitura, porque isso não faz sentido porque eles não conseguem ler a palavra que estão a escrever. E isso não passa de uma cópia, não faz muito sentido. Nós preferimos sempre que	Em relação às orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita... portanto, é através do método da Cartilha Maternal, que tem as suas especificidades, e a escrita é através dos cadernos de escrita, onde utilizamos a letra bicuda.

			eles têm que saber ler aquilo para perceberem também aquilo que estão a fazer.	
	<p>Questão 7:</p> <p>Indique algumas práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Há uma série de atividades que são feitas com as crianças de forma a consolidar os seus conhecimentos, como por exemplo: formar conjuntos, rasgar, recortar, sublinhar ou rodear a letra que aprendeu na lição que deu nesse dia; desenhar a letra com os mais diversos materiais e técnicas de expressão plástica – lápis, giz molhado no leite, digitinta; identificar a letra em jogos de encaixe; procurar a letra num labirinto; montar puzzles; fazer a simetria de letras que são simétricas; crucigrama de palavras com as letras aprendidas; escrita de pequenas frases a partir de uma palavra dada; caixa de areia; dedo molhado para escrever no quadro; grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinhas/arroz, papel rasgado...Costumo também realizar jogos que as crianças dominam, como o bingo, onde as crianças têm de ler a palavra que saiu, e verificar se a tem no seu cartão. A criança escreve</p>	<p>Nós todos os dias, os meninos vão à Cartilha. Quando terminam a Cartilha, nós fazemos sempre mais aulas de revisões da Cartilha. Ou seja, pomos letras no quadro, eles têm um flanelógrafo com letras móveis, ditamos palavras, eles escrevem, criamos histórias em conjunto, vão ao quadro escrever...ah... fazemos jogos do género do jogo da força e ao mesmo tempo vamos dizendo as regras das letras que vão calhando. Esse tipo de estratégias também.</p>	<p>Como eu já disse, normalmente a leitura é feita sempre de manhã, portanto na Cartilha Maternal, eles precisam de algum foco de atenção e portanto, normalmente nós aproveitamos os momentos ou no início da manhã ou no início da tarde, mas normalmente aqui é no início da manhã. Sempre que eles chegam à escola, depois de fazer o acolhimento, é feita a Cartilha Maternal. A Cartilha é constituída por 25 lições e cada uma corresponde a uma letra. Tem duas cores, onde cada cor representa uma sílaba, para ser mais fácil a leitura. Eles sabem que um grupinho de letras da mesma cor que formam uma sílaba, lê-se de uma só vez. Na Cartilha temos letras que têm mais que um valor e aí tem mais que um dia para essa letra. Em relação à escrita, nós começamos com uma letra bicuda, ou seja, são só linhas retas, não fazemos a letra redonda. E eles tentam acompanhar a leitura com a escrita. Mas caso não acompanhem não faz mal. Aquilo que não pode acontecer é eles estarem</p>

		<p>também, para uma folha de papel, as palavras que tem no seu cartão.</p>		<p>mais à frente na escrita do que na leitura, porque isso não faz sentido porque eles não conseguem ler a palavra que estão a escrever. E isso não passa de uma cópia, não faz muito sentido. Nós preferimos sempre que eles têm que saber ler aquilo para perceberem também aquilo que estão a fazer. A Cartilha Maternal não é dada em conjunto. É dada em pequenos grupos, por 3,4 alunos, no máximo 5, e vai respeitando o ritmo de cada criança. Ou seja, há um grupo que pode ir numa lição, outro que pode ir mais à frente e outro que pode ir numa lição mais atrás. É sempre de acordo com o ritmo de cada criança. Se houver necessidade de mudar a criança, porque entretanto há um grupo que avança mais e essa criança não está a conseguir acompanhar... essa criança muda de grupo. O ritmo da criança e de aprendizagem é sempre respeitado. Depois é dada uma lição por dia ou nomeadamente um som por dia, porque a Cartilha Maternal é dada através da fonética, dos sons das letras e portanto as letras têm nomes diferentes daquilo que normalmente as pessoas chamam. Por exemplo o <i>cêke</i> é o</p>
--	--	--	--	--

				<p>C de casa, como se costuma dizer, mas nós aqui chamamos o <i>cêke</i>, porque ele tem esses dois valores. Tem o valor de <i>cê</i> e depois eles aprendem as respectivas regras e o valor com a língua encolhida que é o <i>ke</i>. Dei esta mas podia dar outra qualquer. Eles aprendem da fonética, depois também aprendem da letra para a sílaba, e da sílaba para a palavra, sempre! Depois só leem aquilo que já sabem e que aprenderam para trás. Ou seja, não há lição nenhuma da Cartilha que tenha letras que eles ainda não tenham aprendido anteriormente. Quando é introduzida uma letra nova, essas palavras têm letras que foram dadas nas lições anteriores. E assim sucessivamente. Há medida que eles vão dando as letras, essas palavras vão tendo sempre letras das lições anteriores. A primeira, isto para lhe dar mais um exemplo, a primeira consoante, que eles primeiro aprendem as vogais e aprendem a primeira consoante que é o V ou “vvv”. Som “vvv” e a letra chama-se V. E portanto, todas essas palavras da lição do V só têm letras V e vogais. Depois a seguir dou o F ou “fff” ... é a mesma coisa. Todas as palavras da lição do F só têm o F, o V e as</p>
--	--	--	--	--

				<p>vogais e assim sucessivamente para as restantes lições. Depois para além da leitura, fazem a contextualização da palavra lida, que isso é muito importante porque a nós não nos interessa que elas papagueiam as letras e depois não percebem o seu significado. Para nós então é importante que eles saibam ler a língua para depois contextualizarem, para perceberem aquilo que estão a ler. Muitas vezes, não é logo à primeira, eles não percebem ... conseguem até juntar as letras, mas não conseguem reproduzir aquilo que estão a ler, dizer o seu significado. Esse é um trabalho que é sempre feito. Há sempre uma conversa à volta da palavra, uma frase, e depois conversamos mais um bocadinho para contextualizar aquilo que leram. E depois normalmente vão para o lugar praticar as letras que já aprenderam a nível da escrita. Nós aqui usamos esse suporte, que é o caderno da escrita, utilizando a letra bicuda, mas para além desse temos outros trabalhos que eles podem ir fazendo na escrita, como também utilizamos as letras móveis, para escreverem pequenas palavras, ditongos, no início, depois</p>
--	--	--	--	--

				<p>pequenas palavras, depois já há algumas frases, depois também temos cartões de leitura onde às vezes há alguns cartões que são compostos por sílabas, e através das sílabas juntam para formar palavras, outros cartões são mesmo com palavras e juntam palavras para formar frases. Isto vai sendo gradual ao longo das várias aprendizagens que eles vão fazendo. Ao mesmo tempo fazem isto com a leitura também vão fazendo a escrita. Primeira também escrevem só letras, pequenas palavras, por vezes também têm sílabas e juntam e formam palavras, e depois começam a escrever e a juntar várias palavras e começam a fazer pequenas frases. No final do ano, já fazem cópias, ditados, claro que depois o ritmo vai avançando e portanto as aprendizagens também vão sendo graduais. Claro que é de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. Não quer dizer que vão todos escrever o mesmo e façam todos o mesmo tipo de exercícios. Não! É de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. Por isso é que às vezes é difícil de gerir numa aula de 28 ou 29, cada um está a fazer uma coisa</p>
--	--	--	--	---

				diferente. Não estão todas a fazer a mesma coisa. Isto em relação à leitura e à escrita.
Dificuldades	<p>Questão 8:</p> <p>Identifique as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>A minha principal dificuldade é lidar com a imaturidade de algumas crianças. Nos grupos que recebemos em setembro, muitas ainda têm quatro anos, e só farão 5 anos até ao final de dezembro. Muitas destas crianças ainda não têm maturidade nem capacidade de interiorizarem todas as regras para a aprendizagem da leitura.</p>	<p>Eles às vezes, é a tal coisa, conseguem saber as regras mas não as conseguem aplicar. Eles sabem que o a no fim de palavra se lê â. Mas às vezes, o raciocínio deles...Eles não conseguem perceber que têm que traduzir isso na leitura. Que um f e um é se lê fé, mas eles continuam a dizer o som da letra "ffff" é. E isto acontece muito no início quando eles não percebem a lógica e a mecânica de juntar as letras. E no início do ano é sempre mais complicado. Depois de se dar aquele clique, eles conseguem perceber a mecânica, as coisas acontecem muito rápido. Em relação à escrita, a maior dificuldade é quando eles começam a escrever com letras muito grandes, e ele têm que perceber que as linhas são as casas das letras e que não saem de casa, têm que andar em cima da linha, não podem voar, porque as letras não voam... mas isto acontece muito, lá está no início do ano, porque ao longo do ano nós conseguimos até comparar o caderno descrita deles, que eles têm um caderno de escrita com as vogais no início do ano e com as palavras que eles já escrevem no fim do ano. São letras completamente diferentes. Talvez para eles, a maior dificuldade, no fim do ano, é quando nós começamos a arredondar a</p>	<p>Eu acho que as principais dificuldades é que eles às vezes não tem a maturidade suficiente para fazerem este tipo de aprendizagens, porque não nos podemos esquecer que estamos aqui a falar de crianças que nesta instituição aprender a ler às vezes com quatro anos. Eles entram em setembro e eles podem ter quatro anos entre setembro a dezembro. Até aí é que têm que fazer os 5 (...) portanto há meninos que têm 4 anos. Às vezes é um bocadinho difícil, porque eles às vezes não têm a maturidade suficiente para começar a aprender logo a ler. Mas isso não quer dizer que seja um fator condicionante. Eu já tive meninos que eram dos mais novos da turma e eram os que tinham mais facilidade a aprender. Portanto, isto às vezes não é um fator de causa-efeito. Depois, a maturidade, é um deles. Depois eu acho que hoje em dia, como eu já dou aulas À 23 anos consigo fazer uma avaliação do que era à uns anos atrás e do que é agora. Eu acho que os estímulos que eles têm hoje em dia, esta Era do Touch, dos iPads, dos iphone, dos</p>

			<p>letra e é uma mudança muito difícil para eles, porque eles escreveram sempre com linhas retas, e começar a fazer a letra mais cursiva é um bocadinho difícil, mas é uma coisa natural também, que eles vão fazendo sem problemas. O primeiro impacto é que é esquisito.</p>	<p>jogos e de tudo faz com que a Cartilha Maternal que é um livro à antiga, grande, sem imagens, porque a Cartilha não tem imagens, só tem as letras. Portanto, não é coisa muito apelativa. Depois cabe ao educador como é óbvio, com outros materiais e outras estratégias associadas à Cartilha Maternal tornar mais apelativa. Lá está, as tais letras móveis, as sílabas, as palavras, tudo o que eles depois possam no lugar consolidar aquilo que aprenderam na Cartilha. Isto depois compete a cada educador tornar aquilo que é mais cinzento na Cartilha, mais apelativo. Mas nós sabemos, que hoje em dia, se fosse uma coisa Touch, com uns jogos interativos, tornava-se muito mais apelativo. E portanto eu acho que eles não têm tanta vontade de aprender como tinham quando eu comecei, quando eu dava à 15/20 anos. Acho que a nossa sociedade está a criar cada vez crianças mais imaturas, porque os pais cada vez têm menos tempo para estar com os seus filhos, e portanto, o pouco tempo que têm para estar com eles, porque a sociedade assim exige, as mães cada vez mais trabalhadoras, os miúdos vão cada</p>
--	--	--	--	--

				<p>vez mais cedo para a escola, e portanto há menos tempo para estar com os meninos e depois acaba-se por fazer muitas vontades aos meninos e facilitar muito a vida dos meninos que não se facilitava aqui à uns anos. Eles antes, eram rapidamente mais maduros do que são agora. Agora têm acesso a outras coisas, mais facilmente do que se tinha antigamente, mas isso torna-os um bocadinho mais imaturos em todos os aspetos, até no vestir, no despir, no calçar, cada vez eu acho que eles são piores, nesse aspeto. Os pais para rentabilizarem o tempo que têm, acabam por fazer tudo um bocadinho por eles. Nós aqui queremos que eles sejam mais autónomos e que façam as coisas mais rapidamente, e não fazem. Se for lá mexer no telemóvel Touch, isso eles fazem, utilizam isso desde os 2 anos. Mas depois, as outras coisas do pegar num lápis, escrever, estar com atenção numa coisa que não é tão apelativa, que não brilha, que não pisca, que não tem bonecos a mexer, que é o caso da Cartilha, se calhar eles não focam tanto a sua atenção. Portanto eu acho que eles aprendem pior e sentem mais</p>
--	--	--	--	---

				<p>dificuldades em aprender porque não se sentem tão motivados. Porque não é uma coisa tão motivadora como é se calhar mexer num iPads, nessas coisas todas que há agora. Este conjunto de fatores faz com que haja mais dificuldades em aprender. O método João de Deus, eu acho que ainda continua a ser um bom método. Acho que é um método relativamente fácil, mas aprender a ler não é uma coisa fácil e portanto às vezes é difícil de criar aquela empatia que seria necessária. Portanto se calhar criar uma cartilha Touch, tecnológica, se calhar não era má ideia. Podia fazer um trabalho sobre isso. Acho que, ficávamos a ganhar. Embora eles sintam estas dificuldades todas, o facto de não acabarem a Cartilha ou de não saberem ler muito bem, por isto, numa turma de 29, temos alunos que acabam a Cartilha e que sabem ler lindamente, e nem sequer leem silabicamente, leem mesmo tudo certinho e direitinho, nesta escola, numa casa do método João de Deus essa questão também não se coloca de eles não acabarem ou de não conseguirem logo ler, porque eles quando ingressam no 1.º ano</p>
--	--	--	--	--

				fazem uma revisão, mesmo os que já acabaram de ler, fazem uma revisão todos da Cartilha, mais uma vez de acordo com o ritmo de cada um e de acordo com as aprendizagens de eles trazem de trás. Lá está, é novamente feita uma avaliação, um teste diagnóstico etc, e eles pelo menos até dezembro, fazem uma revisão da Cartilha, voltam a dar Cartilha, e aqueles que não conseguiram mesmo de todo aprender, começam tudo de novo, e depois a maturidade, lá está, já é outra, já têm mais um ano, e há partida depois, aí eles conseguem todos acabar por acabar a Cartilha, e começar a ler. Ou seja, há um reforço, no 1.ºano de tudo aquilo que foi dado e é repetido novamente, todas as regras, as letras, para eles aprenderem e re aprenderem. Funciona um pouco assim.
	<p>Questão 9: Identifique as estratégias que mais destaca para a aprendizagem da leitura e da escrita (para ultrapassar as dificuldades).</p>	<p>Todas as atividades que realizo para promover a aprendizagem da leitura e escrita (rasgagem, preenchimento de espaços, picotagem, recorte).Saliento também outras atividades de estimulação à leitura, como as rimas, teatros, leitura de histórias, entre tantas outras</p>	<p>Acaba por ser (...) conversar muito com eles e não tentar que eles fiquem frustrados. Porque quando eles ficam frustrados, bloqueiam e já não avançam. Ele não está a conseguir ler? Não faz mal, lemos nós, eles repetem. E a seguir eles vão tentar outra vez. Dar-lhes sempre a parte positiva (...) “não faz mal, estamos aqui para aprender, não tem problema nenhum”. Estamos aqui na escola é para</p>	<p>Pronto! Como eu já disse (...) Para já na Cartilha eles vão em grupos de acordo como ritmo de aprendizagem, não é? Ou seja, isto é uma aprendizagem individualizada, não é uma aprendizagem global, como normalmente nos outros métodos não é? Logo aí nós vamos colmatando um bocadinho as dificuldades</p>

			<p>isso, é para isso que a escola serve, nós também não sabemos tudo, portanto vai correr tudo bem... dar-lhes sempre aquele apoio. Porque eles são muito pequeninos, eles têm 5 anos, quanto muito quando chegam ao pé de nós às vezes ainda têm 4 anos. Não podemos crer que eles façam tudo bem à primeira e eles não podem crer exigir isso deles. Tento muito conversar com eles e dar a minha ajuda, mostrar os vários tipos de letra na parte da escrita que podem existir... e que cada um tem a sua letra, umas vezes sai melhor, outras pior (...) eles têm é que dar o melhor deles (...) é mais ou menos isso.</p>	<p>sentidas. Porque, vamos respeitando o ritmo de cada um e a aprendizagem de cada um, e é um ensino individualizado. Ou seja, se houver um aluno que não consiga acompanhar nenhum grupo, vem sozinho à Cartilha. Não há problema nenhum. Exatamente para respeitar o seu ritmo e a sua forma de aprendizagem. Por repetição e por memorização até dos jogos com as letras móveis, com as palavras como já referi anteriormente, eles vão acabando por ultrapassar essas dificuldades sentidas. Ao nível da escrita eles fazem muitos grafismos, antes de começarem a escrever propriamente a letra, e mesmo ao longo de todo o tempo, da escrita, continuam a fazer grafismos, continuam a fazer picotagem, recorte, rasgagem, tudo isso vai desenvolver a motricidade fina necessária para a aprendizagem do grafismo da escrita propriamente dita. Ou seja, são sempre feitas uma série de aprendizagens paralelas ou transversais à aprendizagem da leitura e da escrita, que vão colmatar as dificuldades que alguns tinham. Portanto, há um menino que não consegue fazer determinada letra (...) Vamos, ver um</p>
--	--	--	--	--

				<p>grafismo que permita que a criança trabalhe esse grafismo para depois conseguir fazer a letra um bocadinho melhor. E para além disso, mesmo que não tenham dificuldades, eles trabalham sempre. Para além de escreverem as letras propriamente ditas e de fazerem os grafismos, sendo primeiro em forma de grafismo, e depois já sem a ajuda do grafismo, ou seja, o grafismo por tracejado, eles fazem sempre a letra, primeiro com o tracejado, e depois é que fazem já sem esse tracejado. Fazem outros tipos de grafismos, oblíquos, circulares, espirais, uma série deles e depois tudo o resto ajuda, a rasgagem, o recorte, a pintura, a picotagem que é importantíssimo.... Tudo isso vai colmatar essas dificuldades sentidas quer ao nível da escrita, quer ao nível da leitura.</p>
--	--	--	--	---

Outros aspetos	<p>Questão 10:</p> <p>Outras questões que queira acrescentar para uma melhor compreensão da sua forma de trabalho, nomeadamente em relação a ab/ap da leitura e da escrita</p>	Não	Não, penso que não.	Não. Eu acho que disse tudo.
----------------	--	-----	---------------------	------------------------------

**Transcrição das entrevistas**

Bloco	Formulário de perguntas	Professor A (MEM)	Professor B (MEM)	Professor C (Mem)
Legitimação da entrevista	Questão 1: Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?	Não.	Não!	Não.
Identificação com o modelo	Questão 2: Segue este modelo pedagógico desde quando?	Desde o início da minha carreira. Estagiei numa sala onde se aplicava o Movimento da Escola Moderna, portanto comecei logo a trabalhar no 1.ºano de serviço.	Desde sempre. Desde de comecei a trabalhar que sigo.	Desde que comecei a trabalhar, eu ouvi falar do Movimento da Escola Moderna ainda na ESE de Lisboa, tal como de outras correntes e mesmo quer ao nível de iniciação à escrita e à leitura, quer ao nível de outro tipo de estratégias pedagógicas. Na ESE de Lisboa tive acesso a uma grande panóplia de estratégias, sendo que nos davam a conhecer para que fizéssemos escolhas conscientes, mas não deixavam de ser um pouco tendenciosos mais para perspetiva mais do Movimento da Escola Moderna. Deram-me a conhecer

				alguns princípios que orientavam o modelo, algumas estratégias e quando eu acabei a minha licenciatura fiquei com vontade de saber mais e identifiquei-me muito com o modelo Movimento da Escola Moderna e inscrevi-me como sócia em 2003 quando conclui a minha licenciatura mesmo antes de começar a trabalhar, e mesmo antes dessa altura comecei logo a fazer formação lá e desde essa altura nunca mais me desvinculei. Já lá vão 13 anos.
Questão 2: a) Porque escolheu este modelo?	Porque quando estive a estagiar foi (...) identifiquei-me com o modelo e achei que era isto que eu gostaria de trabalhar. Gostei do que vi no início. Também no início não se conhece verdadeiramente o modelo do movimento, vamos conhecendo à medida que vamos refletindo e estando com outros. Ao princípio só tive referências da minha orientadora de estágio. Depois é que percebi que isto [Movimento da Escola Moderna] era uma associação a nível nacional e que tinha este trabalho todo por de trás. Na altura, jovem como era no início de carreira, também não tinha conhecimento, fui tendo ao longo dos anos e a trabalhar com outros colegas.	Escolhi este modelo porque foi aquele que se enquadra mais nos meus princípios educativos e políticos que defendo. Portanto foi fácil de nos encontrarmos digamos assim. Pode parecer estranho o que eu estou a dizer mas mesmo quando estava a tirar o curso, quando me apercebi da existência deste movimento de professores rapidamente me identifiquei.	Por uma questão de identificação. Eu acho que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna é um desafio porque não é um método, não funciona como uma espécie de receita que começa sempre da mesma maneira e que segue (...) é muito desafiador por isso. Por achar que por um lado seria mais desafiador, por outro lado pareceu-me mais realista, dado o facto de (...) eu já tinha experiência até como catequista de lidar com crianças, e percebi que eram todas tão diferentes e que o modelo pedagógico sem dúvida alguma do MEM parecia-me mais responder a essa diferença, desses alunos. Por isso, iria responder às minhas necessidades como	

				<p>profissional. Para além disso, acho que como identificação como pessoa. Eu acho que algumas das opções do modelo pedagógico do MEM, eu acho que também é um pouco uma maneira de estar na vida, ver a vida. A questão da cooperação versus competição, a questão do respeito pela individualidade de cada um, o facto de uma profunda honestidade, sinceridade, que nós acabamos por defender muito no trabalho dos alunos. esta honestidade passa desde o processo de avaliação, das estratégias que utilizamos, todas as opções do envolvimento dos alunos ... os alunos em todo o processo, em tudo o que se passa na sala. Essa profunda honestidade e envolvimento sempre me fez sentido. Para mim viver é isto. É estar envolvido, é trabalhar com os outros, é ajudar-nos uns aos outros, é saber o que esperam de mim, é poder participar em tudo aquilo que se passa à minha volta, é ter as rédias da minha vida não é? E aqui tenho que tomar o pulso do tudo o que se passa na sala. Isso para mim sim, também é uma identificação muito grande.</p>
--	--	--	--	---

	<p>Questão 2:</p> <p>b) Tem alguma formação específica para trabalhar este modelo?</p>	<p>A formação específica é nós no movimento. Desde o início que entramos para a associação e estamos a trabalhar cooperativamente com outros colegas automaticamente somos formandos e formadores em simultâneo. Isto é, tudo o que aprendemos passamos aos outros colegas e estamos sempre a receber novas coisas de outros colegas, sejam eles mais novos ou menos experientes, mas que tenham ideias, que tenham estudos ... há muitos jovens agora que estão a sair da ESE que já têm mais essa formação relativamente ao movimento e também têm uma boa reflexão. Agora a esse nível, não tenho nenhuma formação específica. Eu tenho feito várias formações e tenho sido formadora e formanda do Movimento. E posso dizer que estou acreditada cientificamente no conselho científico para fazer formações a este nível. Tenho recebido e tenho dado. Que é uma coisa que eu achei mais interessante no Movimento é exatamente isso. Isto aqui não há uns que vão subindo de topo (...) toda a gente é formada e formadora e simultâneo. Isso para mim foi das coisas mais</p>	<p>Tenho, sempre tive. Fiz uma iniciação a este modelo através de uma Oficina, através da participação de uma oficina, enquanto estudante ainda. Depois fiz os respetivos estágios. Depois participei sempre em muitos projetos, em grupos cooperativos, sempre na perspectiva de melhora da prática. E também rapidamente me incluí na própria dinâmica da associação, aqui do núcleo de Lisboa. Participei desde sempre, até hoje ... faço parte do núcleo regional aqui do movimento de Lisboa. Sempre tive muito muito envolvido por dentro da própria associação.</p>	<p>No modelo eu não acredito que seja na formação inicial que seja possível para além de passar alguns princípios e algumas estratégias. A formação inicial, não chega para transmitir este modelo. Como é um modelo adaptado às crianças que nós temos à frente, é importante que a formação ocorra quando nós estamos a trabalhar ... e temos dúvidas, e estamos a começar a implementar e temos que refletir sobre todo o processo. Por isso, assim que eu comecei a trabalhar comecei a fazer formação no Movimento da Escola Moderna. Fiz a oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM. Foi a primeira coisa que fiz para aprender um pouco, de uma maneira geral, cada um dos aspetos do modelo, e depois desde essa altura comecei a integrar grupos de autoformação cooperada, que não deixam de ser grupos ... é uma formação não acreditada, ou seja, os professores não a frequentam para receber créditos que são obrigatórios por lei que nós temos que ir acumulando. Mas sim ... estão ali por uma busca interessada por nos ajudar uns aos outros. Na mesma lógica que na sala de aula, em cooperação.</p>
--	--	--	--	--

		significativas no movimento porque estamos sempre a aprender.		Um grupo de professores reúne, semanalmente ou quinzenalmente, para refletir sobre a sua prática. as suas dúvidas reais, partilham estratégias, vão à procura de respostas juntos, e acaba por ser um pouco ... uma lógica de investigação-ação. E participo nesses grupos de autoformação cooperada desde 2003. Nunca deixei de estar num grupo. Sempre que posso sábados pedagógicos, quando a temática ou o comunicador me suscita aqui algum interesse mas tenho o meu grupo de cooperativo que reúne semanalmente e neste momento já fiz a formação acreditada do Movimento. Portanto há 13 anos que eu faço parte desses grupos. É essa a formação que eu tenho vindo a fazer.
	<p>Questão 3:</p> <p>Desde que pratica este modelo, o que aprendeu na formação inicial e contínua? (principais leituras/pontos)</p>	<p>É assim na formação inicial tirei o Ministério Primário. Tirei em Faro no Algarve porque sou do Algarve. E foi lá que estagiei também. E ... a nível de formação eles passavam-nos os tais modelos só que nós tivemos o privilégio ou eu tive com os colegas que passamos nesta sala de aula ... a orientadora de estágio era efetivamente do movimento ... portanto nós passamos por essa e passamos digamos pelo ensino</p>	<p>A contínua foi no próprio movimento, na própria formação do movimento que é uma associação de professores que promove a formação contínua. Portanto isso sempre fiz desde sempre até hoje. Na formação inicial aprendi muito pouco. Alguns autores sobretudo o Freinet ... alguns autores da escola nova que fizeram parte um bocadinho da história do movimento. Atualmente já não. Mas no início do movimento, o movimento foi influenciado digamos assim por alguns autores que me foram</p>	<p>Eu aprendi a trabalhar com todos os aspetos do modelo. Aprendi a utilizar as estratégias que eu tinha ouvido falar na ESE muito por alto. Acabei por aprender na prática a utilizá-las.</p> <p>Aprendi a utilizar o modelo pedagógicos nas suas componentes. Aprendi a implementar o conselho de cooperação, aprendi a implementar o tempo de estudo autónomo, aprendi a implementar todos os momentos</p>

		<p>tradicional. Depois optei por aquele que mais me identifiquei que foi o do Movimento. Mas eles no Ministério davam-nos essa versão. Apesar de trabalharem muito com pessoas do Movimento da Escola Moderna já nessa altura. ... Nessa altura estávamos o ano inteiro, mesmo! Foi um estágio a sério. Nós passamos a ano inteiro a vivenciar a sala de aula. Só íamos lá uma vez por semana, fazer aquelas reflexões, aqueles seminários. De resto estávamos na sala de aula com o professor titular. Foi uma aprendizagem muito significativa. Depois é com o trabalho efetivo com os alunos que vamos aprendendo.</p>	<p>apresentados, digamos assim na formação inicial. A grande maioria foi eu, por iniciativa própria que fui investigar. Não foi na formação inicial.</p>	<p>de trabalho participado com a turma ... aprendi a implementar a apresentação de produções, matemática coletiva, todos esses momentos de trabalho de texto, de revisão de texto, correspondência, foi o que eu aprendi na formação contínua.</p>
Características gerais do modelo	<p>Questão 4: Indique os princípios mais relevantes deste modelo;</p>	<p>Cooperativamente entre os alunos é essencial. Trabalhamos para a cooperatividade. Trabalhamos para a cooperação e não para a competição. Estamos sempre a nos entreatuar e a fazer parcerias. Quando um não sabe tão bem, pede ajuda ao outro. A questão da responsabilidade ... é importantíssimo passarmos aos miúdos para que eles saibam que têm responsabilidade sobre tudo, sobre todas as suas atitudes quer a atitudes de conflito quer as atitudes em sala</p>	<p>Eu não consigo dissociar o modelo pedagógico que eu realizo com os meus alunos do modelo de formação, no qual eu faço parte quer como formando quer como formador. Nós no movimento nunca temos isso muito definido propositadamente, ou seja, quer somos formandos, quer somos formadores. Porque estamos sempre a colocar à disposição dos outros o nosso trabalho. A demonstrar o nosso trabalho, a expor à crítica. Portanto nesse processo nós estamos, quer a ser formadores como formandos, porque estamos a aprender quando estamos a</p>	<p>Sem dúvida alguma são: o respeito, pela individualidade de cada um; honestidade de todo o processo ... Outra questão que o movimento privilegia é que a escola deve ser uma preparação para a vida e não tentamos ... não criar situações para proporcionar aprendizagens, mas aproveitar situações que surjam naturalmente para ajudá-los a resolver, para que um dia, na prática ... no dia a dia eles confrontarem com qualquer situação identífica, na mesma linha, na</p>

		<p>de aula. A questão do respeito, da cooperatividade, a questão da autonomia. Há um conjunto de princípios que nós temos (...) estes três são fundamentais ... são grandes pilares. Nós trabalharmos muito pelas iniciativas dos alunos, mas isto não quer dizer que eles fazem o que querem. Mas respeitamos a opinião deles. Ouvimos o que eles dizem e depois podemos dizer “olha isso não é possível” ou o trabalho que nós temos não dá para desenvolver esse título. O papel do professor é poder aproveitar ideias, perguntas, sugestões dos alunos e depois levar, digamos, fazer esta ligação para eles perceberem que há coisas na escola que aprendem que são também só interesse deles. Eles às vezes acham que a escola é uma coisa e a vida é outra lá fora. Não tem nada a ver! Se nós podermos passar essa passagem que tudo o que eles estão a trabalhar aqui serve para aquilo ... aquele sentido que tudo serve para os alunos. A esse nível eu acho que a autonomia, a cooperação, o respeito, a questão de dar voz aos alunos é importantíssima para eles. Para eles se sentirem ouvidos.</p>	<p>apresentar um trabalho. Para responder a essa pergunta em concreto, o modelo pedagógico (...) porque isto é isomórfico ou seja os princípios que se aplicam no modelo pedagógico também se aplicam no modelo de formação. Portanto são idênticos. Aquilo que fazemos com os nossos alunos também fazemos para nós professores. Portanto, são eles a responsabilidade, a participação democrática, a autonomia, e a cooperação. Portanto, são princípios fortes, tal como a comunicação, ou seja, para dar sentido social às aprendizagens, temos que as comunicar. E aqui estou a falar do processo investigativo. Defendemos muito o trabalho de projeto, porque acreditamos que é a investigar, que é a expor à crítica o nosso que as aprendizagens verdadeiramente se solidificam. Portanto, comunicação, cooperação, participação democrática, responsabilidade, autonomia, digamos todos estes princípios estão interligados e o principal objetivo é o desenvolvimento de comunidades de práticas, comunidades de aprendizagem. Digamos que, todos coincidem neste fim, quer entre nós alunos, quer entre nós colegas que assumimos como uma comunidade prática que nos desenvolvemos através da participação entre nós e que nos desenvolvemos</p>	<p>mesma lógica, eles consigam superar, por eles próprios. Ou seja, preparar os nossos alunos, para serem capazes de ... mesmo que nós não estejamos por perto, eles sejam capazes de caminhar sozinhos por eles próprios.</p>
--	--	---	---	--

			como pessoas. Aqui não é só a questão do desenvolvimento cognitivo, puro e duro é sobretudo o desenvolvimento sociomoral que nós privilegiamos bastante. O que eu vejo é um todo. Eu não consigo dizer que o movimento potencia mais determinada criança ou determinado adulto, ser professor, uma determinada área. É no seu todo ... muito equilibrado e muito completo.	
Questão 5: Indique as principais implicações destes princípios a nível: da organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do educador/professor e na avaliação (do desenvolvimento da criança).	Uma parte dessas já foi falado, que eu acabei agora de dizer não é? A nível mais da avaliação... A avaliação é participada com eles. Eles têm a sua opinião sobre aquilo que acham que dominam ou não. Nós temos aquela lista de verificação que é o programa em linguagem para os alunos em que eles vão registando aquilo que eles acham que já dominam. Eles vão marcando ali, aquilo que já dominam e aquilo que ainda não dominam bem, exatamente para esta cooperação. Verificar que um colega já domina um determinado conteúdo e o outro não domina ainda, então eu vou ter com o António, que o António já domina. No tempo de trabalho de estudo autónomo, é um momento em que eles podem trabalhar de acordo com as suas dificuldades e com aquilo que eles precisam de trabalhar, ele	A minha tese final de licenciatura foi mesmo sobre a organização e gestão da sala de aula de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Portanto, aquilo que eu conheci em primeiro lugar foi a influência deste modelo pedagógico na organização e gestão da sala de aula nas várias vertentes quer de espaço, aprendizagens e tempo curricular, ou seja, a maneira como este modelo é importante ao “exigir” que o adulto participe na gestão destas várias variáveis, do tempo, espaço, aprendizagens. Da intervenção do professor foi outro aspeto que me motivou e porque sempre achei que um professor não tem que ser um professor clássico, tradicional e que é mais um agente que promove a aprendizagem do outro, a autonomia, a responsabilidade, portanto tem um papel importantíssimo. Na promoção destas competências, não tem o papel principal, não tem	Aqui várias questões ... primeiro a questão do ambiente. Para nós, a organização da sala de aula, é essencial. Nós começamos sempre o ano, nos grupos cooperativos ... um dos nossos primeiros dilemas é sempre “ como é que vou organizar a sala?” porquê? Porque se nós defendemos a autonomia, se nós defendemos a diferenciação, se nós defendemos que os alunos se envolvem por completo em tudo aquilo que se passa na sala, então o ambiente deve estar bem organizado, de modo a permitir que eles autonomamente possam aceder, saber onde é que encontram aquilo que procuram; conseguirem circular na sala e ser um ambiente que facilmente se possa mudar. Ou seja, se estamos a trabalhar em grupos, nós devemos mover as mesas em	

		<p>vai pedir ajuda aquele colega. E o colega que já domina aquele conteúdo vai ajudá-lo, em vez de ser eu a estar com todos. Assim estou com aqueles que mais precisam de mim em geral. Portanto ai a questão da avaliação, é muito participativa com eles, eles têm consciência muito bem do que dominam e não dominam. Eles têm um trabalho autónomo diariamente em que vão escolhendo atividades de acordo com aquilo que mais necessitam, isso é o mais difícil, da criança ter noção daquilo que precisa. Para isso também sirvo eu e ajudo eu a organizar quando eles não têm esta consciência. Portanto temos esta avaliação contínua. Tudo isto que está aqui, nesta parede, é digamos a avaliação deles. É o que eles já trabalharam, é os ficheiros que eles já fizeram, é o programa de coisas que eles já estão a dominar, ou que lhes falta ainda fazer. A avaliação é sempre feita normalmente com eles. Não é apenas com o teste, nós também fazemos, mas o teste é apenas mais um elemento de avaliação como todos os outros elementos, como trabalhar a pares, como participar na aula,</p>	<p>que ter a responsabilidade maior em gastar mais tempo em falar para todos. Visto que isso é um mito, ensinar a todos como se fosse um. Portanto o papel do professor é muito relevante e ponderante no desenvolvimento destas competências. É um papel completamente oposto do professor tradicional. Mas, o seu poder e autoridade saem muito mais valorizados. Sobre a avaliação ... aqui a avaliação é vista como um apoio à aprendizagem. Não uma avaliação para atribuir nota ou certificar ou para classificar, não! É uma avaliação que mais do que formativa é formadora. Porque em primeiro lugar damos sempre muito ... importância à autoavaliação. Portanto, olhar para o percurso que cada um faz para poder se situar um bocadinho e para valorizar o sucesso e consequentemente melhorar o produto final. Portanto, a avaliação é sempre vista neste ponto de vista, na melhoria da aprendizagem.</p>	<p>grupos e continuarmos a ter espaço para circular, continuar a aceder às várias áreas. Nós temos áreas de organização que já vou falar. Se estamos em Conselho, conseguir por as mesas em U de maneira a conseguirmos mover-nos todos e conseguirmos discutir os nossos problemas a olhar-nos nos olhos. Rapidamente nós conseguimos por a sala em U. E para além disso, se nós queremos que os alunos possam procurar respostas, possam trabalhar autonomamente, a sala está organizada em várias áreas de apoio. Existe uma área de apoio geral, onde estão todos os registos de organização geral da sala, que são partilhados por todos e (...) por inerência à distribuição (...) cada aluno tem uma tarefa e acaba por também se comprometer com isso (...) em que? Em preencher as presenças, o mapa do tempo e outro tipo de registos, onde nós temos o programa que o Ministério designa e que é o que o nosso social programa com tudo aquilo que nós vamos aprender, em jeito de lista de verificação para podermos ir marcando aquilo que cada um vai conseguindo (...) tem esses registos que</p>
--	--	--	---	--

		<p>como trabalhar nos projetos, tudo isso conta para a avaliação deles.</p>		<p>são essenciais, são a base de todo o trabalho que é desenvolvido na sala. Depois tem áreas de apoio as várias componentes do currículo. São uma área de apoio ao português, que tem materiais/recursos direcionados para o trabalho na área do português. Também de apoio à matemática e de apoio ao estudo do meio, às ciências ... materiais de experiências, e aqui várias materiais que possam ser úteis para pesquisa, para trabalho em projetos, que eles possam desenvolver. A bancada dos ficheiros. Tem ficheiros das várias áreas curriculares para eles continuarem a ter fichas de treino para conseguirem trabalhar de acordo com aquilo que são as suas dificuldades. Cada um tem uma dificuldade diferente, e tem que ir buscar trabalho que permita consolidar as várias dificuldades ou rever ou assim. Têm sempre uma área de apoio à escrita e edição (...) uma área com computadores, impressoras, scanners (...) eles podem passar textos a computador, imprimir, fazer pesquisas, digitalizar coisas para os seus projetos, que possam ter esse espaço. Uma biblioteca de sala de aula,</p>
--	--	---	--	--

				<p>para que eles possam autonomamente poderem ir ler. Essa biblioteca tem sempre uma componente mais de literatura infantil, mas também tem uma componente de revistas, livros de consulta, enciclopédias, dicionários, algo que possa servir de apoio de trabalho em projeto. E de uma maneira geral é isto.</p> <p>A questão daquilo que é a organização do grupo ... nós começamos sempre a semana e acabamos sempre a semana em Conselho, todos juntos, para nos organizarmos. No início da semana é a planificação do trabalho que vamos desenvolver ao longo da semana, quer em coletivo, quer individualmente, porque temos uma agenda semanal que planificamos com o trabalho da turma toda e temos um plano individual de trabalho em que cada aluno planifica o seu trabalho autónomo de acordo com as suas necessidades e a partir daí, nós decidimos logo, quando é que vamos trabalhar em grupo, quando é que vamos trabalhar individualmente, o que é que vamos fazer aqui, ali, ou seja, o grupo é organizado com a participação de todos.</p>
--	--	--	--	---

				<p>A questão do papel do professor. O papel do professor é acima de tudo um orientador. Não deixamos de ser o adulto por excelência, e à situações em que em última estância vou ter que ser eu a dar a minha palavra, a decidir ou a reforçar aqui uma decisão. Se chegar a um momento de conflito ou de impasse, em que não se consegue resolver de alguma maneira, pretende-se que progressivamente essa intervenção seja mais reduzida, não é? Mas, o professor orienta. O professor tem que ser o garante, que eles conseguem cumprir o seu plano individual e fazer o seu caminho individual, mas que o grupo consegue também cumprir os objetivos que são definidos pelo Ministério, como sendo o programa, não é? O currículo. E como eu lhes digo, é a única coisa que não é negociável naquela sala. porque nós temos que aprender aquilo. O Ministério designou que os alunos daquele ano têm que aprender aquilo. É o contrato social que temos e é isso que vamos cumprir. Por isso o papel do professor é muito de orientar de maneira a ir dando espaço para que eles ganhem essa autonomia e comecem a</p>
--	--	--	--	--

				<p>conseguir cada vez mais a fazer coisas por eles próprios, mas que está sempre aqui presente, e que é um apoio essencial, que organiza tudo, não é?</p> <p>A questão da avaliação. A avaliação é feita à medida que se vai trabalhando, cada conteúdo (...) nós irmos sempre aferindo o que cada um conseguiu, o que é que não conseguiu de modo a organizar-nos para ajudar aqueles alunos. e quando eu digo organizarmo-nos posso ser eu a ajudar aquele grupo de alunos que está com dificuldades no tema ou pode ser outro colega que já domina aquele conteúdo, mas que não sabe outro e que pode haver uma troca aqui de conhecimentos entre eles. E por isso, a questão da avaliação. A avaliação está sempre presente. Não como algo que surge apenas no final do período, que assume sempre uma forma de uma ficha escrita. A avaliação não surge assim. A avaliação surge como uma aferição progressiva ao longo de todo o ano e todo o trabalho que vai sendo desenvolvido, tenho as listas de verificação que é o programa na base (...) vais sendo feita essa avaliação em cooperação. Nós</p>
--	--	--	--	---

				<p>combinamos momentos durante a semana em que nós vamos avaliar. Essa avaliação pode ser oral, pode ser em coletivo, pode ser em pequeno grupo, pode ser na forma escrita ou não. Mas a avaliação está sempre muito presente como (...) não uma avaliação apenas para escolher alunos, no final do ano reter ou dar uma nota insuficiente ou até uma nota muito boa (...) não é esse o objetivo. Avaliar com o objetivo de conhecer cada vez melhor os alunos e dar as respostas que eles precisam, no momento em que eles precisam. Porque, às vezes, a questão da avaliação sumativa, eu acho que empurramos para o final do período (...) aquilo que são (...) aquilo que é a aferição do que cada um sabe (...) depois já é tarde de mais para os ajudar e para recuperar as dificuldades. E nós vamos fazendo esse caminho no dia a dia. Eu acho que é algo que distingue a nossa visão de avaliação. Não como fim em si mesmo, mas como um meio para conhecer cada vez melhor os meus alunos e dar as melhores respostas.</p>
	Questão 6:	Primeiro nós começamos por trocar a palavra. Eles começam a partir da escrita e	A principal competência o que valorizamos mais é a comunicação. Porquê? Porque é ela que vai	No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o que nós utilizamos (...)

	<p>Indique algumas orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>depois é que partem para a leitura. Nós partimos muito da oralidade deles. Nós no início do ano partimos da fala deles, do que eles dizem. E nós servimos ... nós escrevemos o que eles dizem. E portanto estamos em simultâneo, para eles perceberem, que tudo o que eles falam se pode escrever. Portanto, eles vão tomando consciência disso. Por exemplo, quando eles começam a mostrar a produção deles ou a contar alguma coisa, nós escrevemos isso, exatamente para o miúdo perceber que tudo aquilo que ele disse se pode escrever. E vamos fazendo a escrita. Eles depois vão ilustrar, vão tentar ler, como aquilo teve muito a ver com eles. Estes textos são muito direcionados com vivências deles ou dos amigos, eles apropriam-se muito mais dessas palavras, do texto que faz sentido para eles. Eles começam a ler a nível global. Começam primeiro a reconhecer palavras, que já ouviram muitas vezes ou de colegas, e vão fazendo o processo todo ao contrário. Vão primeiro do global para depois ir à palavra, a destacar palavras que eles têm, já conhecidas deles, que já apareceram em</p>	<p>atribuir sentido social à escrita, ou seja, as crianças perceberem que se escreve e que se lê a comunicar daí ser muito relevante nos primeiros dias, as crianças perceberem que tudo aquilo que dizer pode ser escrito ... e perceberem que há dois códigos diferentes, o oral e o escrito. E aquilo que eu posso dizer e falar posso escrever com regras. Então atribui-se muita importância à história das crianças, à sua história pessoal, aquilo que faz no dia a dia, no quotidiano. E a partir daí que se vai apropriando a pouco e pouco do texto digamos assim. Nós trabalhamos muito com o texto. É óbvio que falamos do nome das letras, falamos das letras, falamos de sílabas, fazemos uma série de análise para eles se apropriarem formalmente da escrita e da leitura. Mas respeitando sempre o ponto de partida de cada um, as representações prévias de cada um e o que mais interessante tem este modelo, é que nós chamamos de modelo interativo de aprendizagem da leitura e da escrita, porquê? Porque permite a cada um, de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um, formas não só ascendentes como descendentes. O que é que eu quero dizer com isto. Há muitos alunos que entram mais a identificarem letras, outros que entram muito mais a identificar palavras na globalidade do texto que está a ser trabalhado ...</p>	<p>estratégias que nós utilizamos para ensinar a ler e a escrever fazem parte do processo interativo, de iniciação à escrita e à leitura ... é a nossa opção. Antigamente era um método natural inspirado por Freinet, mas que a certa altura acabamos por perceber que todas as investigações ... levava aqui a uma grande interação, na necessidade de uma grande interação, e por isso, o método natural por si só, não respondia e nós acabamos por nos desusar do método natural, que tinha como inspiração de base o método natural Freinet, mas já aqui com algumas alterações, já com inspiração do psicólogo do desenvolvimento e da aprendizagem Vygotsky e todos os psicólogos pós vigotskianos, todos eles que seguiram os estudos de Vygotsky e o movimento acabou por criar um processo interativo de iniciação à escrita e à leitura. O que é que está na base? É sem dúvida alguma, um processo mais dentro dos chamados métodos globais, porque não parte da análise da letra, para chegar à escrita de um texto, mas parte nesta questão de um primeiro momento em que o professor é o escriba num primeiro</p>
--	--	---	---	---

		<p>vários textos. Depois vão para a sílaba, quando eles começam a perceber que há palavras que se formam com sílabas que já haviam noutras palavras e depois vão para a letra. Eles também chegam ao alfabeto. Mas fazem é um processo contrário por exemplo da maior parte dos métodos que começam pela letra, depois pela sílaba, depois para a palavra e depois para ... Aqui nós fazemos o processo ao contrário porque [dos estudos que realizamos] nós quando olhamos para qualquer coisa, olhamos do global para o particular. Portanto nós trabalhamos muito este processo de iniciação. E trabalhamos muito a partir da escrita. Eles começam logo a escrever em simultâneo que estão a ler. Estão a ler, dentro das suas capacidades e dos seus limites. Eles apropriam-se muito do modelo do seu texto e começam em vez de dizer “eu vou à casa da minha avó” podem começar a escrever “vou à casa da minha tia” porque também foram. E vão tentando construir com outra palavra. A partir do momento em que começam a desligar daquelas frases dos textos (...) nós chamamos textos, porque aquilo é o que o miúdo diz, pode ser</p>	<p>Tem essa vantagem, é muito interativo digamos assim. Há muita interatividade, muita análise, e permite essa vantagem. Permite as crianças entrarem de várias formas. É muito aberto nesse ponto e vista. E isso respeita o estilo de aprendizagem de cada um. Desse ponto de vista, eu acho que as marcas principais são estas.</p>	<p>momento dos relatos dos alunos. É a partir desses relatos, que partem das vivências deles, dos interesses deles, do meio que eles conhecem e do vocabulário que eles dominam. Parte daí para aprenderem palavras, e depois sim chegar à letra. É o processo inverso ao analítico-sintético. E por isso, nesse processo, acima de tudo começamos por pôr os alunos a falar e a contar coisas, sobre a vida deles do dia a dia ... escrevemos aquilo que eles nos contam numa primeira fase, progressivamente, à medida que eles vão sendo capazes de conhecer palavras, e vão dominando cada vez mais, tendo um vocabulário, um conhecimento ao nível da escrita, cada vez maior, vamos dando espaço para que eles possam progressivamente ir escrevendo aquilo que sabem e rapidamente, a partir de um segundo texto, nós já começamos a deixar, nem que seja o espaço para o nome para eles escreverem sozinhos ou o “eu” é das primeiras palavras ou o “ontem” que eles começam a escrever. E começamos progressivamente a dar espaço, para que os alunos vão mobilizando aquilo que vão</p>
--	--	--	--	---

		<p>até uma pequena frase, um parágrafo, uma coisa qualquer. Começamos logo a chamar texto porque é a fala deles. E depois eles vão desenvolvendo. Vão escrever, através da cópia como se faz sempre, através do modelo. No 1.ºano nós construímos um livro de leitura com eles a partir de todos estes textos, de todos os textos dos colegas que vão rodando pela turma, vamos construído o livro. Portanto, é o livro deles de leitura. Quando eles querem saber uma palavra, ou escrever um texto, vão aquele livro.</p>		<p>aprendendo. E essa escrita, numa primeira fase é muito centrada no professor. É a uma escrita a pares, eles vão partilhando entre eles os vocábulos que conhecem e começam a escrever cada vez mais. Essa escrita, tem sempre o objetivo ... eles nunca escrevem para o professor ler, muitas vezes esse paradigma de “escrever para o professor avaliar”, para o professor ler. Ali o objetivo é sempre comunicar aos outros. Na sala são criados vários circuitos de comunicação para dar um sentido aquilo que eles escrevem, aquilo que eles contam, aquilo que eles fazem. E também, lá está, partilhar com o grupo e cada vez mais, o sentido de pertença de grupo, de construção de uma comunidade de aprendizagem. É isso que nós somos numa sala de aula, uma comunidade de aprendizagem, como defende Bárbara Roloff. E, nós temos um momento, todos os dias de manhã, que é a Apresentação de Produções, em que cada aluno se pode inscrever para participar e que também é gerido com eles, escolhemos os secretários e os presidentes que participam nesse momento, chamam os inscritos, e que dão</p>
--	--	---	--	--

				<p>a palavra a quem quer fazer comentários ... eles querem falar sobre os textos deles, dão ideias, opiniões, fazem perguntas ... com essas perguntas conseguimos expandir os textos. Cada vez os textos se tornam maiores, cada vez ficam mais complexos e é assim que nós vamos aumentando também o léxico deles. E por isso, esse processo de iniciação à escrita e à leitura, não é um caminho solidário, é um caminho sempre em colaboração, em permanente colaboração.</p>
<p>Questão 7: Indique algumas práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Vou continuar aquilo que já referi. A partir dos textos trabalhados vão surgindo listas de palavras. Isto é a partir dos sons, dos fonemas que eles conseguem descobrir, já vão percebendo que “casa tem o mesmo bocadinho que cama, de cavalo” e eles às vezes descobrem “ah este bocadinho está também no texto do António do José”, por isso nós vamos construindo listas. Nós não trabalhamos a partir de casos de leitura, mas partimos exatamente dos textos deles. E vamos trabalhando todas estas situações, mas naturalmente, a partir dos textos deles. Depois também construímos perguntas através daquele texto “ como é que se</p>	<p>Temos o primeiro momento diário que nós chamamos no início quando eles não dominam a leitura e a escrita que é o contar e mostrar. E então, o que eles fazem é: mostram um desenho e falam sobre ele, mostram eventualmente nos primeiros dias um livro e falam sobre ele, e o professor age como secretário. E então pergunta logo. “muito bem, disso que tu disseste como é que eu escrevo?”. Para ele começar logo a perceber que uma coisa é falar, outra coisa é escrever, tem regras. E então, chama a criança para perto de si e pergunta como é que vai escrever e pode já deixar algum espaço em branco para ele completar com sílabas. O professor sabe que ele já sabe ou que já consegue</p>	<p>Os alunos ... começam desde um primeiro momento ... um dos primeiros materiais ... coisas mais importantes ... que eles têm. No outro dia os meus alunos falam disso, e é uma turma de 4.ºano (...) que é o caderno de escrita. Eles têm um caderno de escrita livre, que desde o primeiro dia, começa a ser escrito. Eles têm sempre alguma coisa para contar. E o que nós fazemos é, numa primeira fase, escrevemos aquilo que eles nos querem contar e depois vamos deixando e eles vão escrevendo aquilo que querem contar. E por isso, uma dessas práticas, é a escrita no caderno de escrita ... escrita, ilustração ... se numa primeira</p>	

		<p>chama a tua mãe?” ou seja estão a tentar elaborar questionários desde o 1.ºano. depois eles constroem esse tal livro, onde colam o texto, o ilustram ... onde depois podem sempre consultar. Trabalho de português, de escrita, é muito a esse nível.</p>	<p>ir ver ao texto que está fixado na sala ou deixa sempre um espaço para o seu nome, como ele já sabe escrever. Portanto, a pouco e pouco o professor vai cada vez escrevendo menos, para chegar a uma altura que o próprio aluno escreve e que deixa em branco alguns espaços que não conhece para o professor ou o colega ajudá-lo a escrever. Isto é um ritual diário para eles a pouco e pouco se aperceberem que tudo aquilo que é dito pode ser escrito, e que a escrita serve para comunicar. Não existem frases, palavrinhas um bocadinho tontas propositadamente para aprender a ler. Aqui o nosso enfoque é na escrita, porque a escrita implica a leitura, portanto eles estão a escrever e a ler. Uma coisa está implicada na outra. Depois temos um momento onde trabalhamos um ou dois textos dos alunos por semana, em coletivo e que trabalho é esse? O professor combina com um dos alunos e escreve o seu texto, tal como foi escrito no quadro e os colegas e ele vão fazendo descobertas, análise. Vão descobrir bocadinhos, ajudando-se uns aos outros. E o próprio professor vai potenciado estas descobertas. O papel do professor é bastante importante. Depois também se pode fazer listas de palavras de acordo com a palavra principal do texto em questão. criam-se muitas listas de</p>	<p>fase somos nós que escrevemos e eles acabam por copiar aquilo que nós escrevemos, ilustram e construímos listas de palavras, a partir de sons que se comessem a destacar e identificar nesses textos ... fazemos jogos de palavras, e descobrir por exemplo, que casa – S +D é cada e o “a” até muda o som porque têm aqui outras letras pelo meio, e essas letras vão influenciar o modo como nós lemos essas vogais ... ou seja, vão aprendendo em contexto. jogos de palavras, listas de palavras, escrita de textos quer com o professor, quer a pares, fichas de ortografia, o trabalho de texto em coletivo, que numa primeira fase nós escrevemos um texto ... em cada semana escolhemos um texto de um aluno e vamos descobrir, vemos se descobrimos as palavras, os pedacinhos das palavras, ver o que é que cada um vai descobrindo. A partir desse texto damos depois esse texto com as palavras soltas para eles ordenarem ... primeiro com um modelo, depois modelo ... ver se eles são capazes ... a construção de um dicionário ilustrado, porque vão começando a ter um dicionário com as</p>
--	--	--	---	--

			<p>palavras para se perceber as regularidades, ou seja, na língua portuguesa há muitas exceções. Lê-se de uma maneira mas escreve-se de outra. A questão do som “u” que se escreve com “u ou o”. Depois o que acontece ... o texto pode ser fotocopiado, é recortado por palavras, os alunos vão fazer a montagem do texto e novamente a pares. O objetivo aqui é promover análise. Se eu colocar o texto ao contrário, vamos tentar ler agora, será que faz sentido? Paralelamente, eles vão arriscando e nós vamos valorizando muito a escrita deles, mesmo que seja difícil de decifrar. Nem que seja uma “pré-escrita” digamos assim. Utilizamos muito isso. Portanto eles rapidamente, desde muito cedo, começam a escrever mesmo que deixem lá um espacinho para escrever com a ajuda do professor. Portanto, as competências que eu posso eleger, são estas.</p>	<p>palavras que vão mobilizando, e isso vai permitir que eles tenham sempre recursos quando estão a escrever, sozinhos, vão à procura, porque já sabem onde procurar ... as palavras para conseguirem escrever e isso vai dando mais autonomia e mais confiança aos alunos.</p>
--	--	--	---	---

Dificuldades	<p>Questão 8: Identifique as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>O que eu sinto é que este modelo de trabalho, este processo como nós chamamos, ...este processo interativo de escrita e de leitura ... o que eu sinto é que eles acabam por fazer da leitura e a escrita sem ser um sacrifício. Eles vão aprendendo, vão descobrindo as coisas, não têm aquele massacre de fazer não sei quantas vezes aquela letra, e fazer isso tudo. Eles começam logo a querer escrever. Nós também fazemos a correspondência com outros colegas, e a escrita começa a fazer sentido, porque eles têm que aprender a escrever para escrever para os outros. Claro que nós no princípio ajudamos muito. ... eles sabem falar, por isso a pouco e pouco tentam construir uma frase. A nível de dificuldades a única questão, que não sei se posso dizer dificuldade é num grande grupo há sempre uns que avançam mais, outros que avançam menos, mas isso é em todo o lado. E quando estamos a fazer aquele tipo de descobertas [descobertas do texto], temos que fazer negociações com aqueles meninos que já conseguem descobrir tudo, não serem eles sempre os primeiros, para deixarem os outros</p>	<p>Talvez o receio de algumas crianças terem medo de escrever, ter medo de arriscar, porque já trazem desde o pré-escolar já trazem uma representação da escrita um bocadinho tradicional, ou seja só é escrita quando escreve tudo corretamente. E isso pode atrapalhar um pouco este processo, de eles terem medo de arriscar, deles terem medo de escrever, sabendo que provavelmente a palavra não está totalmente correta. Portanto isto é talvez o maior ou um dos maiores problemas e depois dependa da imaturidade da criança. Uns evoluem mais rapidamente, outros mais lentamente e como é normal tanto o que eu poderei ver assim com maiores problemas eventualmente são estes. Tirando outros problemas mais em concreto que cada criança possa ter. Depende agora da criança.</p>	<p>As dificuldades são diferentes em todos os grupos de alunos. Se, por exemplo, quando trabalhei num bairro social, o meu problema, muitas vezes era a falta de vocabulário, alguns alunos que não têm o português como língua materna, às vezes é difícil e isso pode ser uma dificuldade. As concepções que eles têm que não são capazes de escrever a não ser que conheçam as letras todas, porque muitas vezes no pré-escolar, às vezes até os próprios pais passam essa ideia, que eles têm que aprender as letras, e só depois é que começam a escrever e isso às vezes é um condicionamento, porque se eles não acreditam que são capazes, eles inibem-se. O medo de errar. os alunos têm muito medo de errar. Acho que o erro na nossa sociedade acaba por ser dado como uma coisa má e um erro é maravilhoso, porque é uma oportunidade de aprendizagem fabulosa. Nós encaramos como uma oportunidade de trabalho, e não como um problema. A questão do medo de errar é uma dificuldade. Depois, às vezes, a dificuldade que é ... como os pais, muitas vezes querem ajudar, mas a experiência</p>
--------------	--	---	---	--

		<p>pensarem um bocadinho. Tem um ritmo mais lento, às vezes demoram mais um bocadinho a perceber a tal palavra e isso tudo. Porque de resto o que eu sinto é uma alegria na escrita e na leitura com estes miúdos.</p>		<p>que tiveram como alunos, é numa lógica diferente, de escrita e de leitura muitas vezes começam a ensinar as letras e estão preocupados com a caligrafia, enquanto que nós já estamos preocupados com outros processos mais complexos que às vezes isso pode ser um condicionante. Outras dificuldades ... os miúdos são fabulosos! Se lhes damos espaço e esses acreditam que conseguem escrever, é fabuloso, tanto que os alunos acabam por começar a ler e a escrever mais cedo, são aqueles que desde o início acreditam que são capazes de ler e escrever. Por isso é que é muito importante no início trabalhar com eles. As concepções que eles têm da escrita e da leitura (...) o que é que eles já sabem, que é da esquerda para a direita, ou que se utiliza a escrita para escrever listas de compras, para escrever cartas, o quê? trabalhar isso tudo com eles. Deixá-los experimentar sem um mínimo de pudor e deixá-los escrever. E desde o início perceber que, o objetivo da escrita deles (...) nem todos os textos, o objetivo é para corrigir. À aquela escrita que é mesmo para eles escreverem pelo prazer de escrever.</p>
--	--	--	--	--

				Dar oportunidades para que eles escrevam ... percebam que escrever é para comunicar com os outros. Se eles perceberem esse sentido, temos uma vitória.
Questão 9: Identifique as estratégias que mais destaca para a aprendizagem da leitura e da escrita (para ultrapassar as dificuldades).	Ultrapassar ...é depois ter momentos na sala de aula que me permitam fazer novamente alguns momentos que faço em coletivo e que esses miúdos não acompanharam, para tentar depois sentar-me ao lado deles, e voltarmos a trabalhar um texto ou estarmos a descobrir palavras mais em grupos mais pequenos ou a trabalhar a dois. Ter um tempo que é o tal trabalho de estudo autónomo, onde nós trabalhamos as dificuldades. Podemos sentarmo-nos ao lado deles, pegar no texto novamente e dizer “agora descobre lá tu ...”. Eles com mais sossego, com mais calma aqui, não estando os outros todos a colocar pressão para descobrir ... eles às vezes vão tentando ultrapassar essas dificuldades, porque vão trabalhar mais uma vez comigo aquele texto, aquelas palavras, aquele trabalho, com os colegas. Porque também eles trabalham com os colegas. As	É o apoio dos colegas. Ou seja à aquelas crianças que têm medo de arriscar na escrita, e os colegas são muito importantes para escrever a pares. Portanto é a própria comunidade, turma, digamos assim, que vai permitindo e possibilitando que estes receios, estas ideias pré-concebidas se vão desfazendo um pouco. Eu penso que o principal é ... quando a turma começa a ficar uma comunidade, digamos assim, que se ajudam bastante, há muitos problemas que se vão diluindo, sabendo nós à partida que um primeiro ano independentemente da maneira de trabalhar do professor, a carrega sempre alguma tensão e ansiedade pelo facto das crianças ainda não dominarem a escrita e a leitura. Mas quando é que ele lê totalmente? Há sempre esta ansiedade. Quando é que chega a altura de eles estarem a ler totalmente. Mas quer dizer, isso depois também depende dos anos de experiência do professor. Uns convivem melhor com isso, já sabem que vai chegar a altura, não é preciso começar a entrar em stress demasiado cedo.	Algumas dificuldades que eu apresentava tem a ver com fatores externos, que eu falada da questão da língua, da questão às vezes dos pais. todas as coisas que eu tenho feito com os pais é durante o primeiro ano, principalmente durante o primeiro período, eu faço reuniões mensais com os pais. Em que, começo por dizer numa reunião “ok, o que nós vamos fazer agora, nos próximos tempos é isto” numa primeira reunião. E tendo exemplificar o que é que eu vou fazer, explicar a intenção de algumas das coisas que eu vou fazer, porque é diferente daquilo que eles estão habituados e para além de fazer isso, depois faço outras reuniões que digo “lembram-se que eu tinha dito que fazíamos isto? eles já conseguem isto”. Mostro coisas que eles já fizeram. E depois eu explico “ok, então já chegamos aqui, agora o próximo passo é este” e dou dicas de com é que eles podem ajudar. Isso ajuda a	

		parcerias são fundamentais para eles aprenderem.		minimizar essa dificuldade. A questão da língua, tendo ler todos os dias histórias, tento falar muito com eles, pô-los a falar ... criar momentos para eles falarem uns com ou outros. E comunicar. Isso faz com que progressivamente, vão dominando melhor o português. O português como língua materna, que não é a questão do erro. é sempre muito desconstruindo isto que nem tudo o que escrevemos é para corrigir. A questão às vezes, mais do que um erro, é um desvio, à norma padrão. Ou seja, criou-se a regra de que seria assim. Muitas vezes eles utilizam uma escrita fonética, ou seja, eles até escrevem aproximadamente da maneira como falam. Não chamam erro mas sim um desvio. Foi criado uma regra e eles desviaram-se dessa regra. Ok, então vamos apresentar como uma oportunidade para aprendermos ... então vamos aprender essa regra juntos. E tento criar jogos e atividades que permita que eles consigam consolidar essa regra. E não ser o erro pelo erro, e sim tornar uma coisa positiva e trabalhar ao lado deles, para os ajudar a ultrapassar essa dificuldade. Isso é essencial. E penso que são essas as
--	--	--	--	---

				atividades e as estratégias que eu encontrei.
--	--	--	--	---

<p style="text-align: center;">Outros aspetos</p>	<p>Questão 10: Outras questões que queira acrescentar para uma melhor compreensão da sua forma de trabalho, nomeadamente em relação a ab/ap da leitura e da escrita</p>	<p>A mais-valia mesmo, e as colegas que estão a aprender de novo isto comigo ... aquilo que eu sinto é que elas vêm uma grande diferença é a nível da escrita. Os miúdos desenvolvem muito mais a escrita do que com os outros métodos em que está tudo mais travado em relação à escrita. Claro que também temos sempre miúdos a escreverem bem em qualquer método. Eu aprendi pelo tradicional e gosto de escrever e escrevo, não é? Não é uma limitação digamos. Mas que ajuda muito mais estas crianças que estão menos estimuladas, que menos trabalhadas ... é por isso que eu costumo dizer que estou na escola pública, é para acompanhar esses, porque os outros quase que sabiam tudo só pelo ar, nem precisam de mim para nada. Há miúdos que nós apanhamos nas turmas que quase que apanham as coisas, como eu costumo dizer ... uma maneira de dizer. E eu estou para essas crianças, que não conseguem apanhar o ritmo normal, portanto temos que ter esse trabalho. A nível de iniciação à escrita e à leitura é uma mais-valia este modelo. Chamou-me logo a atenção que os meninos começavam logo a escrever, e</p>	<p>Falei de muita coisa. Não sei se era suposto falar de mais algum aspeto. Eu tentei dar uma panorâmica geral. Mas quero acabar por dizer que a aprendizagem formal da escrita e da leitura, os princípios que estão inerentes, são os mesmos como aprendemos a matemática, como aprendemos o estudo do meio. São iguais. Ou seja, defendemos muito a comunicação, muito a interação, a interpelação de uns aos outros para atribuir sentido ao nosso trabalho. O nosso trabalho só tem sentido quando nós comunicamos a alguém, que é a maneira de o valorizar, tal como está a fazer na sua investigação. Portanto para ela ser credível vai ter que a apresentar a um júri para a valorizar do ponto de vista científico. Exatamente aqui com as nossas crianças é exatamente a mesma coisa. Portanto isto é um processo potente de aprendizagem para si tal como para eles quando eles vão apresentar um trabalho. É um momento formal e fortíssimo. Decorre de um processo de um maior grau investigativo e isso acreditamos que quando aprendemos melhor é quando investigamos algo que nos faz sentido e que queremos partilhar com ou outros. Esse processo é riquíssimo do ponto de vista daquilo que aprendemos. Portanto é isso ... é mais esta ideia, espero eu que desfaça a ideia que há um</p>	<p>Eu queria só dizer que ... aquilo que eu me vou apercebendo ao trabalhar na escola pública (...) tem a vantagem (...) a maioria das vezes se a única professora que trabalha com este modelo pedagógico, e que ensina a ler e a escrever desta maneira ... o que eu tenho notado é que os meus alunos começam a escrever mais cedo. aventuram-se muito mais cedo do que outros alunos. e que ganham um gosto, porque eu já tive uma turma que levei do 1.º ao 4.º e no final dos quatro anos tive prova de aferição. E aquilo que os meus alunos mais se distinguiram, fui ver nos aspetos, foi nos aspetos da escrita. E isso tem a ver com o prazer que desde o primeiro dia eles têm por escrever, o sentido que eles encontram na escrita. O facto de ser um modelo centrado na escrita, para chegar À leitura, em vez de ser na leitura para chegar à escrita faz com que ... como começamos na escrita ... um processo mais difícil. A questão da leitura vem naturalmente, vem por acréscimo. Torna tudo mais simples. Eu noto é uma grande disponibilidade e vontade</p>
---	---	--	--	---

		<p>podiam escrever ... podiam falar sobre o que quisessem, isso é essencial.</p>	<p>método do movimento da escola moderna para aprender a ler e a escrever. Não há método, nós não chamamos método porquê? Por este motivo ... porque esta estratégia que eu falei agora na aprendizagem da escrita e da leitura só faz sentido num contexto que trabalhe todo assim. Ou seja, que não seja só este momento que vamos aprender a ler e a escrever assim, mas tudo o resto é um trabalho tradicional. Não ia resultar porque isto implica uma relação do professor com os alunos diferente, implica que os alunos participem, implica que os alunos tenham iniciativa, implica que os alunos se mexam mais, implica que os alunos tenham mais responsabilidade e implica uma disposição das mesas diferente, implica muito, não é? Isto não é método por isso, do género “ok eu tenho a minha maneira de trabalhar, não vou mexer nada, só vou por isto para aprender a ler e a escrever, e isto resulta ou não resulta e é um bom ou mau método”. Não é nada disso, isto está integrado num todo. E requer princípios pedagógicos que nós aplicamos a todas as áreas curriculares. É transversal. Portanto não é nenhum método, nos chamamos de um processo. É um processo, um conjunto de princípios, é uma filosofia e um modo de estar do professor completamente diferente.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Um professor tradicional (...) não faz sentido, não faz nenhum sentido fazer uma abordagem à escrita e à leitura desta maneira, porque não vai resultar. Se os alunos não estão habituados a participar, não estão habituados a que valorizem as suas vivências, não faz muito sentido. Se calhar a ideia que eu queria deixar é esta. É que não é um método, não tem nada a ver com um método.</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 11 - Transcrição das entrevistas: professoras do 1.º Ciclo do modelo João de Deus

Transcrição das entrevistas

Bloco	Formulário de perguntas	Professora D (João de Deus)	Professora E (João de Deus)	Professora F (João de Deus)
Legitimação da entrevista	Questão 1: Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?	Não.	Não.	Não.
Identificação com o modelo	Questão 2: Segue este modelo pedagógico desde quando?	Desde que comecei a lecionar. Desde 2002	Deste sempre. Há 31 anos.	Há 9 anos. Desde que comecei a trabalhar.
	Questão 2: a)Porque escolheu este modelo?	Porque achei que era mais fácil para as crianças aprenderem de forma lúdica, alguns conceitos tanto de matemática como da escrita e da leitura.	Por achar que tem sucesso, tem muitos bons resultados e as crianças também aderem bem ao modelo.	Porque é o modelo que se usa no sítio onde eu leciono. E é o que temos que usar. E foi aquele que eu aprendi na minha licenciatura.
	Questão 2: b)Tem alguma formação específica	Tirei o curso ... a licenciatura na João de Deus e depois tirei a segunda licenciatura para professora primária, professora do	Aquele que aprendi na escola de formação, na ESE João de Deus.	Foi a da minha Licenciatura.

	para trabalhar este modelo?	1.ºCiclo e tenho feito algumas formações na área para poder estar atualizada.		
	<p>Questão 3:</p> <p>Desde que pratica este modelo o que aprendeu na formação inicial e contínua? (principais leituras/pontos)</p>	<p>É assim ... com a experiência algumas matérias que eu aprendi na formação inicial fui adaptando, não perdendo a base, mas fui adaptando. Contudo, acho que a nível de matemática é onde eu consegui colocar mais em prática, o que aprendi na formação inicial. A nível de leitura, como tenho tido algumas crianças com necessidades educativas especiais, tive que adaptar um bocadinho m método. E por isso também fui fazendo, formações noutras áreas. Áreas com necessidades educativas para poder adaptar o método João de Deus a essas crianças com maiores dificuldades. Nessas não uso o método puro.</p>	<p>Tirei o curso na João de Deus e ao longo da minha formação contínua realizei várias formações proporcionadas pela João de Deus e também fui fazer formações a outros sítios ... sobre dislexia por exemplo.</p>	<p>O que é que eu aprendi? Ora bem... Cartilha, os materiais didáticos, como os calculadores, os dons, o cuisenaire, as calculadoras papy, que é mais recente. Na minha licenciatura não se trabalhava as calculadoras papy, agora é que se está mais na “moda”. Por acaso é um material engraçado. A nível de matemática é assim mais ou menos. No português, na leitura e na escrita, é a cartilha maternal. Na formação contínua cheguei a ter formação dada pela João de Deus.</p>
Características gerais do modelo	<p>Questão 4:</p> <p>Indique os princípios mais relevantes deste modelo;</p>	<p>O respeitar o ritmo de cada criança. A nível lúdico, aprenderem conceitos. Temos vários materiais para uma mesma aprendizagem, ou seja, aprendem de forma diversificada um mesmo tema. Na Cartilha acho que a questão deles aprenderem os valores, lhes permite depois a nível de escrita, não darem tantos erros, e vejo isso porque este ano, no 1.ºano tenho crianças que não tiveram formação inicial na João de Deus e</p>	<p>Método João de Deus Cartilha Maternal ... Para já começa pelas vogais, por letras mais simples e depois vão complicando, começando pelas consoantes de 1.ºvalor, 2.º valor com 3.º valores e assim sucessivamente. Portanto, para a criança faz sentido, vai do mais simples para o mais complexo. No entanto, não sei se é isso que pretende, às vezes, com algumas crianças, poucas, não resulta tão bem. E ai, o que temos que fazer às vezes uma ... dar uma ajuda, fazer</p>	<p>É os materiais na Matemática, que é aquilo que durante o curso, até nos dão ...pronto que temos que dar mesmo materiais, para eles darem matemática assim de uma forma ... e eles aprendem até bem ... eles gostam. E a português é dar a Cartilha. É o ponto alto, é aquele que nos ensina mesmo no curso é ... este modelo é focado nisto, nos materiais didáticos da matemática e na Cartilha no Português.</p>

		<p>passaram logo o 1.ºano a ter, e têm maior dificuldade a nível de escrita. Porquê? Porque como não têm ainda a Cartilha toda dada, torna-se mais complicado. E noto, que quem teve dificuldades na Cartilha, tem dificuldades na escrita, dão mais erros. Consigo fazer essa associação. Acho que sobretudo, estes são os pontos principais.</p>	<p>um misto às vezes de modelos. E vejo isto mais na formação inicial ... aprendemos como se ensina a Cartilha Maternal e pomos em prática. No entanto, há crianças que às vezes levam mais tempo e precisam de outro tipo de ajuda, e que nos intercalamos com os modelos. E elas assim, seguem o seu caminho ... levam um empurrãozinho, não é, aquela ajudazinha e vão por aí fora. Depois já conseguimos novamente voltar à nossa fase inicial e levá-la por ai adiante. Também saliento todos os materiais matemáticos, que nos utilizamos para facilitar a aprendizagem, porque concretamente as crianças ... com o material fazem-no concretamente e percebem conceitos chamados difíceis porque com os materiais estão a brincar e depois facilmente transportamos para o abstrato. É isso que eu acho mais importante no nosso método. São essas passagens.</p>	
	<p>Questão 5: Indique as principais implicações destes princípios a nível: da organização do ambiente educativo; na organização do grupo; na intervenção do</p>	<p>É assim ... a nível da organização do grupo, como o método João de Deus é um método que tem uma série de regras, e eles têm que ter uma certa disciplina mental, isso faz com eles sejam um grupo organizado, que sejam disciplinados e saibam o que têm que ir fazendo, e isso permite, pelo menos para mim, que não tenha que estar a intervir</p>	<p>Ora, através dos materiais ... até da própria Cartilha, nós organizamos o pensamento da criança, sempre com o objetivo de começar pelo mais simples, que ela entenda o mais simples, para ir sempre caminhando para o mais complexo, percebendo tudo ... por todos os níveis onde está a passar. Portanto, nós não saltamos níveis. Não vale a pena. Se a criança não aprendeu a primeira</p>	<p>As crianças são agrupadas por idades e cada idade corresponde a um bibe. Eles têm todos mais ou menos a mesma idade, e a mesma cor do bibe. Portanto bibes e cores. O educador, neste caso a professora dá os materiais, é isso? Dentro da sala de aula, o professor tem um trabalho "orientado". O professor dá a matéria. Dão</p>

	<p>educador/professor e na avaliação (do desenvolvimento da criança).</p>	<p>tantas vezes no sentido de comportamentos. Acho que eles vão aprendendo. Aqueles que começam desde o início, na João de Deus conseguem depois... mais facilmente se adaptar não só ao ritmo de trabalho, na execução das propostas, como a nível de concentração. Acho que isso também (...) pelo menos é o meu primeiro ano a dar o 1.ºano e eu noto essa diferença. Se eu for comparar quem não é João de Deus desde início e quem é, consigo fazer facilmente essa comparação. Na avaliação, tal como referi anteriormente, as crianças que não iniciam a formação inicial na João de Deus e tenho crianças que iniciam no 1.ºano têm maior dificuldade, às vezes em aprender alguns conceitos. Tenho que começar a fazer tudo. Comecei a fazer o percurso todo que eles deviam ter feito no encarnado, no azul. Comecei eu no 1.ºano para eles perceberem isso. A nível de grelhas, nós temos grelhas para erros ortográficos, para leitura, velocidade de leitura, cálculo mental, vários tipos de grelhas que nos permite ver a evolução da criança. Tenho grelhas mensais como por exemplo, a grelha dos erros ortográficos, e</p>	<p>parte, não vale a pena passarmos para a terceira sem ela ter percebido a segunda. Há crianças que levam mais tempo a perceber. Faz sentido ... organizamos as coisas de maneira (...) que passe por todos os níveis. A "rentabilidade" que nós pretendemos. A eficácia na resolução dos exercícios que nós propomos. Na organização do grupo, também é importante ... não sei se estou a ver bem a situação, mas há muitos materiais que são trabalhados em cooperação, portanto obriga as crianças a trabalharem cooperativamente com o colega do lado. Há materiais que são trabalhados em grupos de três, cinco e seis ... portanto elas vão se organizando e percebendo como é que se organiza o trabalho de grupo. Todas têm que respeitar, todas têm que saber ouvir. Para trabalhar essa cooperação ... a nível de Calculadores, muitas vezes as crianças precisam de duas caixas ... eu começo por dar a aula com uma caixa para cada criança, mas as vezes peço para apresentarem números cujas peças de uma caixa não chegam. Portanto, a criança do lado é que vai dar o que a outra pede, e assim sucessivamente. Quando dou Cuisenaire, dou muitas vezes em grupo ... elas estão no grupo e estão a fazer um trabalho também em grupo. Se algum não percebe, o colega ajuda. Portanto, têm</p>	<p>toda a mesma matéria e depois o professor orienta /ajuda nos exercícios. Por exemplo, dou material para todos e todos fazem os mesmos exercícios. Obviamente se há um menino que tem mais dificuldades e não consegue acompanhar a turma, o professor faz um trabalho mais diferenciado, para aqueles meninos que têm ou necessidades educativas especiais ou que não conseguem acompanhar a turma. No geral, o trabalho é igual para todos. Depois fazemos grelhas mensais. Por exemplo, temos grelhas do ditado, onde os alunos têm que realizar ... ou melhor nas grelhas eu tenho que colocar obrigatoriamente seis ditados. Depois eu posso fazer mais ou não. Mas imaginemos têm seis ditados e nós preenchemos os erros ortográficos de cada um. E as grelhas ajudam-nos a ver, mais precisamente a do ditado, se aquele aluno dá sempre o mesmo erro, se foi uma coisa mais esporádica, pronto. E temos grelhas para o ditado, para exercícios caligráficos, gramática, pronto. As grelhas são feitas mensalmente e ajudam-nos a ver o desenvolvimento do aluno, para verificar onde é que o aluno tem mais dificuldades.</p>
--	---	--	--	--

		<p>depois tenho grelhas trimestrais. Depois conseguimos comparar nas grelhas, a evolução ou não da criança ... conseguimos detetar quais são os parâmetros que elas não estão a conseguir evoluir. As grelhas estão feitas dessa forma, nomeadamente a dos erros permite-nos ver muito se têm um erro sistemático ou não. Por exemplo ... tenho uma criança que o troca o P pelo D. Porquê? Porque a nível linguístico, ele tem dificuldade no ponto de articulação. Consigo ver que, sempre que tenho palavras com estas letras, ele troca. Agora começou a terapia da fala e está a tentar se autocorriger. As grelhas permitem-nos comparar dentro de uma mesma criança, não é comparar crianças, o que é que eles estão a evoluir ou não. Lá está, suponhamos que eu tenho uma grelha que todos erraram o mesmo conteúdo, significa que eu não estou a transmitir e não estou a conseguir que eles percebam aquela matéria. Felizmente isso nunca me aconteceu. Isto permite-nos ver a evolução de cada um... as grelhas basicamente são assim.</p>	<p>várias referências ali no grupo. E depois é fácil passar para o trabalho em grupo propriamente dito. Por exemplo, este ano consegui bem, porque ... há turmas e turmas. Esta turma percebeu muito bem. Comecei por fazer grupos de três, e no outro dia já fiz grupos de cinco, e o trabalho resultou ... coisas simples obviamente a nível de 1.ºano, mas não interessa, fizeram. Dei uma proposta, que até era de produção escrita ... era para caracterizar um monstro, cada grupo iria caracterizar o seu monstro, fazia parte de uma história ... depois organização um texto em grupo, elegeram o porta voz e depois foram apresenta-lo à turma ... cada grupo apresentou à turma. Tem resultado ... todas estas estratégias têm tido muito fruto, principalmente este ano. Nos outros anos também mas mais difícil. Este ano a turma proporciona bons trabalhos de grupo. Conseguem estar a falar baixinho, não perturbar os grupos que estão ao lado ... no outro dia até fiz grupinhos mais pequeninos de três alunos para fazer um trabalho sobre animais, e eles não se ouviam na aula, todos a cochicharem uns com os outros e a fazerem o próprio trabalho utilizando esquemas ... eu vou orientando. Não pequeninos não sabem, se calhar é melhor em vez de fazer um texto fazer um esquema, para depois eles apresentarem ... é</p>	<p>Imaginemos são dois meses ou três seguidos, nós notamos que ele tem sempre aquele erro, pronto. É uma maneira que nos ajuda ... facilita-nos um pouco a vida não é? A ajudar a ver as dificuldades dos alunos. É assim.</p>
--	--	---	---	--

			<p>mais fácil por esquema, do que propriamente por texto. E eu vou dando essas orientações todas. Também é mais fácil para mim, ter uma turma que eu já consigo organizar desta forma, depois é só andar de grupo em grupo e dando umas orientaçõezinhas e o trabalho flui. Em relação à avaliação, eu estou sempre a vê-los trabalhar. Eu vou tirando sempre as minhas notas e especialmente nos trabalhos de grupo, há crianças que se destacam. Umas que eu pensaria que se iam destacar, não. E outras que no trabalho individual não se destacam tanto, no grupo conseguem organizar o grupo, conseguem tomar as rédeas do grupo e fazer com que todos trabalhem. É engraçado e eu estou sempre atenta a isso. Temos grelhas mensais de leitura e de erros ortográficos, e qual a tipologia do erro. Isto para irmos fazendo também um balanço do que é que é preciso trabalhar mais, qual é a letra que precisa mais de ser trabalhada ou trabalhada mais vezes ... esses são mensais. Depois temos os trimestrais, isto no 1.ºano, temos a avaliação escrita de gramática, onde nós pomos a nossa gramática toda, que nós damos ... porque é mais que a do Estado. Nós fazemos a nossa própria avaliação de gramática e se situações problemáticas, em que temos cinco tipos de</p>	
--	--	--	--	--

			<p>problemas, com questão no início, com questão no fim, com outras abordagens, combinações, sem ser preciso operações ... portanto temos cinco problemas que temos que aplicar, ou por desenho, também ... ou pedir duas formas de realizar o mesmo problema. Temos no 1.ºano, o das tabuadas, temos das operações, em que avaliamos as quatro operações que damos ... deixa-me ver se não me está a falhar alguma ... nos nossos testes mensais e de final do período, só saem Metas ...e depois fazemos os nossos, que são para além das Metas estatais.</p>	
Metodologia da leitura e da escrita	<p>Questão 6: Indique algumas orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>No 1.º ano o meu grupo já tinha todo acabado de ler, por isso a nível de leitura eu só tive três crianças que iam à Cartilha. Todas as outras começaram por ler pequenos textos e atualmente leem textos com maior amplitude. O livro de leitura no caso dos meninos é do 2.ºano e não do 1.ºano. Lá está adaptei, porque aqueles que não tinham muita facilidade de leitura, começaram com um livro mais básico. Aqueles que já liam muito bem leem o livro de 2.ºano e aquelas três crianças que não liam... continuei com a Cartilha. Uma começou do início, porque era nova, na João de Deus. As outras transitaram do bibe</p>	<p>O que é que eu faço no 1.ºano ...não sei se é isso que pretende. Eles quando recebo as crianças, à partida, quase todas andaram na escola, aqui na escola, portanto quase todas vêm a ler ... algumas esquecem, por isso vou fazer a revisão toda da Cartilha. Este ano também recebi meninos novos. A esses dei a Cartilha obviamente. O que é que eu faço? Vou seguindo as orientações da Cartilha, também na escrita e à medida que vou dando as noções gramaticais, eles também vão fazendo com as palavras que conhecem. Por exemplo, a palavra “pau”, já sabe escrever “pau” e já pode dizer que o pau é do género masculino. Certo? E assim sucessivamente com outras palavras. Portanto, eu consigo fazer ao mesmo tempo, não</p>	<p>Na leitura, aqui no 1.ºano, nós começamos a fazer ... vamos dando ... eles começam a cartilha no bibe azul, aos cinco anos, dão um ano mais cedo, do que lá fora. E depois, fazemos ... todos os dias eles levam uma lição para casa, um texto para ler, e nós no início, mais no início, sentamo-nos ao pé deles, um a um, a ler a lição ao nosso lado. Agora mais para o final do ano, ele já são um bocadinho mais autónomos, e aqueles que leem bem, a pessoa já não precisa de estar ali ao pé. Eles já leem para a turma em voz alta. Ao mesmo tempo, no início, eles vão lendo, e a pessoa vai corrigindo, vai relembrando as regras da Cartilha.</p>

		<p>azul sem ainda lerem tudo. lam individualmente, porque cada uma estava na sua lição. Mas normalmente são pequenos grupos que vão à Cartilha.</p>	<p>faço rigorosamente o bibe azul, não porque já estamos em outra fase ... eles têm que andar um bocadinho mais depressa, mas vou fazendo este paralelo. Vou ensinando e à medida que vão sabendo palavrinhas, também vão acompanhando os colegas. Claro que a fazer a divisão silábica, têm que ser muito mais acompanhados. Também temos um apoio, um reforço, que também me vai ajudar nessa tarefa. Não é fácil para uma criança que entre de fora, apanhar um grupo que já sabe ler. E nem todos conseguem chegar lá rapidamente, portanto temos que respeitar o ritmo. Eu e mais a pessoa que 2/3 vez por semana dá o apoio, vamos fazendo esse trabalho conjunto. Depois com os outros que já deram a Cartilha, o que é que eu faço ... vou trabalhar no fundo os casos de leitura que é a Cartilha. Trabalho ... imagine vou trabalhar o “p” e o “b”. Faço vários exercícios onde têm que utilizar o “p” e o “b”. depois faço muitos ditados com palavras, às vezes só com dissílabos ou monossílabos, para ver se o “b” e o “p” estão interiorizados. Como são as letras chamadas de barriga, às vezes há confusões. No 1.ºano ainda há muita confusão. Depois é o “d” que se misturamos a confusão aumenta. Portanto, vou fazendo este trabalho assim. Muitas vezes, por</p>	<p>Aquelas palavras que eles dão mais erros. Então a ler uma palavra com o “r” e nós relembramos sempre as regras da Cartilha. Vamos sempre buscar a Cartilha, assim como na escrita, se eles estão a fazer um ditado, depois quando corrigimos voltamos, relembramos sempre as regras. Mais ou menos assim.</p>
--	--	---	--	--

			<p>exemplo, faço mesmo o “b” e o “d” no quadro. Lá está, na fase inicial. Eu dito a palavra, e eles até podem olhar para o quadro para a ir buscar ... a mim interessa é que eles interiorizem a letra corretamente. Deixo mesmo no quadro, deixo muitas vezes também quando faço o “lhe” e o “nhe” também está lá o som, para eles o irem buscar, para ver se memorizam o som corretamente, para não haver falhas. Faço isto porque? Isto tem sido ao longo dos anos, nós vamos experimentando, porque tenho tido resultados com isso. Se os primeiros ditados, quando faço este contraponto de letras, forem feitos assim, depois é mais fácil eles diminuïrem o número de erros. Tenho tido resultados assim. Outras vezes, trabalho a letra, por exemplo, com as palavras, utilizando o “cezêxe” ou um ou dois [valores], depende dos casos. As palavras ficam lá, é feita a correção e eu depois faço o ditado e incluo essas palavras em frases. A palavra podem ir busca-la. Depois se for preciso na semana a seguir, vou buscar as mesmas palavras que eles já não têm, para ver se ficou interiorizada. Portanto faço isso. Eu no bibe castanho [1.ºano] trabalho muito nesta base. Ou com letras móveis, também, eles estarem ali a mexer, a verem, também dá muito resultado.</p>	
--	--	--	---	--

	<p>Questão 7: Indique algumas práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Para além da Cartilha, tenho letras móveis, tenho palavras para eles completarem e acrescentarem letras para formarem uma nova palavra ... tenho vários tipos de jogos para eles aprenderem várias coisas de escrita e de leitura. Troca silábica, letras que faltam, letras soltas e têm que formar uma palavra.</p>	<p>As letras móveis, com sílabas. A primeira fase é só a letra para fazerem as trocas, depois já é a sílaba. Dou sílabas para eles formarem as palavras ... também fazemos esse exercício muitas vezes em conjunto. Eu ponho as sílabas no quadro, e depois toda a turma, trabalho coletivo, primeiro vemos as palavras que queremos formar e depois cada um dá uma ideia de uma frase. Por exemplo, oiço três ou quatro e depois escrevo os melhores. Todos copiamos. A língua portuguesa é difícil e depois há palavras que, consoante a frase têm sentidos diferentes. Por exemplo, a palavra “vale” ... “fabricar é o vale do silêncio”, ok está lá a palavra vale (...) “este carro vale muito dinheiro” já estou noutra contexto. Portanto, vou puxando por eles neste sentido. Começamos sempre por fazer um trabalho coletivo, onde todos estão a participar, onde todos estão a tentar perceber e depois do coletivo é que passo para o individual. A mesma coisa na expressão escrita. Fazemos muito trabalho coletivo, umas vezes com perguntas, outras vezes dou uma história em imagens e vamos construindo coletivamente. Vou aproveitando as melhores ideias, as palavras ou frases mais ricas, não é? Vamos fazendo esse trabalho todo em conjunto e depois começam a</p>	<p>Portanto, eles começam as aulas em setembro, e até mais ou menos ao natal, fazemos a revisão da Cartilha. Eles muitas vezes vêm das férias já esquecidos. Então convém ir relembrando as regras. Depois vamos fazendo leituras de pequenos textos, uns acompanham melhor, outros acompanham pior ... fazemos muitos exercícios de casos de leitura. Por exemplo, com o “cêke”, o nosso “C” se é “c” com cedilha ou sem cedilha. Vamos buscar muitos exercícios, à base da Cartilha. Muitos exercícios de casos de leitura. E da leitura há ditados. No início começamos os ditados só com palavrinhas, assim muito pequeninas e faço vários tipos de ditados. No início até faço muitas vezes ... escrevo as palavras todas no quadro ... imaginemos cinco palavras ... deixo mesmo as palavras no quadro e dito essas palavras e eles passam, e muitas vezes mesmo assim dão erros, apesar da palavra estar escrita no quadro. Ou então tenho seis palavras e só dito quatro. Pronto, faço ditados diferentes. Faço o ditado mágico, que é escrever a frase toda e depois apago ... dou-lhes um</p>
--	--	--	---	---

			<p>fazer individualmente. Muitas vezes é como perguntas “como se chama?”, “como vive?”, “como é?”, “com quem brinca?” e a partir daí construir um texto.</p>	<p>tempinho para decorar e depois apago ... volto a ditar e eles escrevem. Pronto, tento diversificar os ditados. E na leitura, revemos a Cartilha no início do ano e depois eles começam ... tem o livro de leitura, que é do 2.ºano ... e eles começam a ler. Todos os dias eles levam uma lição para estudar. Depois no dia a seguir leem. Quando acabam esse livro de leitura, eu peço para eles trazerem [isto varia de professora para professora] um livro que gostem, ler, os da Anita, um livro qualquer, e depois eles continuam a ler esse livro, mas todos os dias levam uma lição para estudar em casa.</p>
--	--	--	--	--

Dificuldades	<p>Questão 8: Identifique as principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>A dificuldade maior que tive este ano foi mesmo aquela criança que veio a meio do ano, do estado, do ensino público. Ela tinha decorado algumas letras erradamente. Ela trocava-me vogais e algumas consoantes e para conseguir desconstruir este conceito decorado, erradamente, foi muito complicado. Tirando essa grande, grande dificuldade, só tenho uma que, por causa da concentração, não se lembra tanto das regras da Cartilha e depois dá mais erros. De resto, conhece-me as letras, a nível de leitura consegue ler, a nível de escrita é que não consegue tão bem executar as propostas.</p>	<p>Vou começar pela leitura. Uma prática que nós temos é de marcar uma lição diária à criança, nem que sejam meia dúzia de linhas. Ao princípio nem isso ... às vezes é um parágrafo de um texto. A criança que chega a casa e pratica, passado um mês ou dois está a ler fluentemente. A criança que chega a casa e não lê, chega ao final do ano e ainda está a silabar. Eu sinto-me triste, porque trabalho muito, peço aos pais para terem essa prática, mas os pais não querem ter tempo, não querem arranjar tempo. Às vezes basta cinco ou dez minutos do dia para ler. E é extremamente importante. Tenho crianças a ler corretamente um livro, e depois tenho outras a silabar. A seguir, a escrita ... a criança que lê bem, por norma escreve bem. Onde é que se sente dificuldade na expressão escrita? Quando estão sozinhos são as palavras que nós correntemente quando estamos a falar uns com os outros não as pronunciamos corretamente. Por exemplo o “tá” não há “tá” é “está”. Estes erros são decorrentes. É o “tava” é o “teia”. Portanto, assim como falam, escrevem. E nota-se as crianças cujos pais falam bem com elas e cujo pais não falam. Mesmo eu quando faço os ditados tenho a preocupação, por exemplo, a palavra “muito”. Eu não digo “muito”. Elas têm a tendência para colocar o “n” onde não existe. Eu</p>	<p>Aquelas dificuldades que eu noto, em relação aos alunos, é algumas trocas de letras, mas isso pronto, eu acho que é próprio da idade. Aquilo que eu noto é a troca do “s” com o “z”, e depois há aqueles meninos que também não gostam muito de ler. Não é o não gostar, eles acham que ainda não sabem ler bem, e depois retraem um bocadinho, precisam de um empurrão de um incentivo “João, estás a ler bem”. Há aquelas trocas que eles dão ... mas não acho que seja assim uma dificuldade.</p>
--------------	--	---	--	---

			<p>digo ditongo “ui”, “muito”. A frase “fecha a porta” o “i” não existe. Eu faço muito isto, que é para quando chegarem à expressão escrita, se lembrarem destes pormenores. Fundamentalmente é isso. Acho que devemos falar bem com as crianças e pronunciarmos as palavras bem. Eu tenho muito essa preocupação, para eles não cometerem erros.</p>	
	<p>Questão 9: Identifique as estratégias que mais destaca para a aprendizagem da leitura e da escrita (para ultrapassar as dificuldades).</p>	<p>Tal como disse à pouco, tenho vários jogos que eles vão fazendo ... tudo à base de cartões, de letras móveis, para eles depois irem percebendo. Por exemplo, esta criança decorou mal as letras. O que é que acontece? Por exemplo tenho ... imaginemos, um cartão que diz “ata”. E eu digo-lhe pata e ela tem que ir buscar o P. Eu digo bata, ela tem que ir buscar o B. digo-lhe data, ela tem que ir buscar o D. com a letra móvel ela tem que completar aquilo que eu digo. Por exemplo, quando eu mostro uma imagem, ela tem que escrever a palavra correspondente à imagem. Porquê? Ok ... não é o método João de Deus puro, mas tendo em conta que ela tem muitas dificuldades e vai a meio do ano e</p>	<p>No fundo eu já respondi. Eu vou colmatando com estas estratégias que vou utilizando em sala de aula, vou tentando colmatar sempre. Depois também depende do grupo. Eu não faço dois anos iguais. Tenho a minha linha, claro, mas às vezes tenho que fazer desvios. Sempre que necessário é para desviar, para depois retomar novamente o caminho. Estas estratégias que referi à pouco, dos ditados, do ter lá as letras, de ter lá os sons que vão ser utilizados, têm dado bastante resultado.</p>	<p>Então é fazer muitos casos de leitura ... também costumo ler histórias, e eles depois recontam a história ou então volto a ler a história toda trocada e eles têm que dizer o que é que eu troquei. Tentar puxá-los um bocadinho para a leitura, porque sabes, que se eles gostarem de ler, depois também ajuda um bocadinho na leitura e também na escrita. Dão menos erros. Também gosto de fazer jogos, assim coisas mais ... deixá-los mais à vontade, para não ser assim tão rígido.</p>

		tinha decorado conceitos (...) fonemas erradamente (...) tive que adaptar.		
--	--	---	--	--

<p style="text-align: center;">Outros aspetos</p>	<p>Questão 10: Outras questões que queira acrescentar para uma melhor compreensão da sua forma de trabalho, nomeadamente em relação a ab/ap da leitura e da escrita</p>	<p>Não.</p>	<p>Eu acho que se tivermos (...) às vezes é isto o mais difícil (...) os pais do nosso lado, é mais fácil. Somente nesta pequena grande coisa que é ler, porque é fundamental. Porque a criança quando não ultrapassa determinados degraus, não ganha gosto. E chegar e ultrapassar estes degraus, é o mais difícil, porque a criança acaba a Cartilha, lê e muitas vezes não percebe o que lê [quando já lê frases/textos]. Porquê? A preocupação é juntar letras, é juntar sílabas, e ler (...) quando chega ao fim já não sabe o princípio, mas isso é normal. Por isso é que eu digo, ao princípio tem que ler cinco vezes, porquê? Às vezes até já vem decorada. Mas não faz mal! Porque a primeira é para juntar, as letras umas às outras, a segunda já é para silabar e terceira ou quarta já é para perceber. Portanto, eu ao princípio digo são cinco vezes, não faz mal se vier decorada. Depois diminuo para três, depois para duas, depois só basta uma. Mas é assim se tivermos o apoio dos pais nesse sentido (...) porque a leitura é fundamental para as disciplinas todas. Se não souber ler não interpreta os problemas, não consegue perceber o que é pedido. Portanto, se tivermos a ajuda dos pais nesse sentido é uma coisinha pequena, são 5/10 minutos por dia, mas que fazem toda a diferença, para tudo!</p>	<p>Não. Que eu esteja assim a ver ... Se calhar quando sair daqui vou me lembrar que devia ter dito isto assim, assim. Não sei.</p>
---	---	-------------	---	---

--	--	--	--	--

**Análise de conteúdo – Educadoras do Movimento da Escola Moderna**

Categoria	Subcategoria	Análise de conteúdo
Identificação com o modelo	Adesão ao modelo	<p>“Eu tenho este modelo pedagógico na alma (...) eu nunca trabalhei com outro modelo, embora os conheça todos” (Educadora A);</p> <p>“No meu último ano de estágio, já eu o seguia (...) portanto há 34 anos que trabalho desta maneira” (Educadora B);</p> <p>“Sigo este modelo pedagógico à volta de 12 anos” (Educadora C).</p>
	Motivos da escolha.	<p>“Por paixão” (Educadora A);</p> <p>“Porque a sua tónica está na autonomia dos meninos” (Educadora B);</p> <p>“Nunca me identifiquei com aquela maneira de trabalhar” [a que aprendeu na formação inicial] (Educadora C);</p> <p>“Assim que comecei a trabalhar, comecei a tentar trabalhar de outra maneira” (Educadora C).</p>
	Formação específica para trabalhar o modelo.	<p>“Dentro do movimento são vinte e seis anos de asneiras de conversas de recuos de avanços de pedidos de ajuda de grupos cooperativos de oficinas a dar, muitos sábados, muitos congressos, muitas comunicações, porque se aprende muito quando se conta aos outros o que é que se faz e muitas asneiras que tiveram que ser pensadas e repensadas” (Educadora A);</p> <p>“Não” (Educadora B);</p> <p>“No meu tempo, aquilo que se fazia ... via-se as colegas a trabalhar e portanto era muito ... o fazer, o tentar fazer igual, o questionar, o colocar questões” (Educadora B);</p> <p>“Fiz a oficina de iniciação (...) comecei a ir aos sábados pedagógicos (...) integrei num grupo cooperativo” (Educadora C)</p>
	Aprendizagens realizadas na formação inicial e contínua.	<p>“Eu já não me lembro muito bem daquilo que eu trouxe. Eu acho que trouxe o deslumbre da profissão” (Educadora A);</p> <p>“A profissão em si construída ao longo destes vinte e seis anos é de facto com o modelo (...) é o perceber que não estamos sozinhos e que temos sempre colegas e os parceiros, e as pessoas que estão connosco, a pensarem da mesma maneira para nos ajudar” (Educadora A);</p>

		<p>“Na formação inicial, o modelo do movimento da escola moderna, nos momentos iniciais, antes dos anos 80 trabalhava muito à base das técnicas de Freinet. Era muito isso, e portanto havia em Portugal algumas educadoras que trabalhavam com esse modelo e portanto foi essa a minha prática” (Educadora B);</p> <p>“A formação contínua que faço, não tem propriamente a ver com o modelo (...) tem a ver com determinadas áreas de conhecimento específicas que vão enriquecendo em determinadas áreas de conhecimento, nomeadamente nas artes, na matemática, nas ciências, mas não na forma de organização da sala” (Educadora B);</p> <p>“A formação inicial não me ajudou muito e a formação contínua também não me tem ajudado muito no sentido propriamente do modelo não é? Tem me ajudado na construção da minha formação de profissão de docente, mas não na questão do modelo” (Educadora B);</p> <p>“Fiz a oficina de iniciação (...) comecei a ir aos sábados pedagógicos (...) integrei num grupo cooperativo” (Educadora C)</p>
<p>Características gerais do modelo</p>	<p>Princípios mais relevantes do modelo.</p>	<p>“O princípio da cooperação, o estarmos disponíveis para aprender com os outros, para pedir ajuda, mas para ajudar também, neste contínuo respeito por que somos e por quem os outros (...) o outro o acreditar que a criança tem capacidade para construir o seu próprio percurso de aprendizagem (...) construir esse caminho de aprendizagem negociando com os outros (...) a aprendizagem que nós construímos não é só nossa e portanto tem que ser partilhada com os outros (...) temos responsabilidade na construção das aprendizagens que os outros fazem (...) a democracia dentro desta sala que se constrói diariamente (...) é aquele modelo em que cada um sabe que pode fazer o que gosta mas que é responsabilizado por isso, (...) a liberdade de escolher” (Educadora A);</p> <p>“Nós temos os princípios pedagógicos que nos norteiam que tem a ver com o trabalho cooperado, com a relação do trabalho dos próprios meninos, a forma de nos organizarmos de forma cooperada (...) o modelo é centrado por módulos de trabalho, o conselho de cooperação (...) o tempo dos projetos (...) um momento de tempo participado (...) temos o tempo em que os meninos estão em atividade (...) o momento das comunicações (...) temos da parte da tarde, às vezes momento em que temos um convidado, que pode ser um pai que vem à sala falar da sua profissão (...) cada nível de ensino adapta esses módulos à sua prática, não é? Ao seu currículo” (Educadora B);</p> <p>“As principais características do modelo é tudo o que acontece no dia a dia, é discutido, conversado e refletido com o grupo. Planeamos juntos,</p>

		<p>avaliamos juntos, tudo o que acontece a nível de formação pessoal e social é discutido é resolvido, se o conseguirmos fazer. Isso é uma das bases do modelo. Depois é o trabalhar segundo os interesses deles (...) trabalhar por projetos (...) em relação ao trabalho é o termos alguns instrumentos de pilotagem que nos ajudam a realizar o trabalho com eles de uma maneira em que são eles próprios a gerir o tempo deles. (...) outro ponto forte é também o facto de, os trabalhos que vão fazendo na sala, são depois mostrados aos outros (...) Depois também temos o tempo, chamado o tempo das comunicações (...) é muito o valorizar as aprendizagens, e não guardar o conhecimento só para nós. Estamos sempre a transmitir aos outros” (Educadora C)</p>
	<p>Como é realizada a organização do ambiente educativo; a organização do grupo, a intervenção do educador/professor e na avaliação em cada modelo</p>	<p>“São grupos heterogéneos como socialmente acontece (...) e é na heterogeneidade que nós aprendemos melhor, na partilha das experiências” (Educadora A);</p> <p>“Nada acontece dentro desta sala que não seja negociada à volta da mesa grande, à volta de um <i>Conselho</i>. A própria agenda é negociada com eles no início do ano entre aquilo que eles querem fazer e aquilo que também eu considero que seja importante para eles fazerem, portanto eles ficam a par logo desde o início” (Educadora A);</p> <p>“Depois a própria organização por áreas em que eles sabem, porque organizaram no início do ano, organizamos todos juntos as diferentes áreas, o que é que em cada área existe, os materiais que existem e os materiais são de todos” (Educadora A);</p> <p>“Todos os materiais foram arrumados ao alcance deles. (...) para promover a tal autonomia de eles serem gestores do seu próprio projeto de atividades, daquilo que escolheram” (Educadora A);</p> <p>“O eles escolherem diariamente o que querem fazer, portanto há sempre, ou tentamos sempre que haja um equilíbrio entre as responsabilidades que eles trazem ou que tomaram com o grupo na reunião da manhã, mas também a vontade que eles traziam de qualquer coisa que queriam fazer” (Educadora A);</p> <p>“O dia começa sempre à volta da mesa, em planeamento. Portanto, o planeamento é feito com eles de manhã em que nós vamos ver o que é que temos andado a fazer, o que é que já acabamos e o que é que ainda não acabámos, e portanto temos para acabar” (Educadora A);</p> <p>“No final do dia avaliamos o que foi feito e o que não foi feito. Acabamos o dia em reunião, em conselho, em que vamos ver o que fizemos, o que não fizemos e o que ficou por fazer no dia seguinte, mas também cada um deles</p>

	<p>tem que avaliar a tal escolha que fez no início do dia, se fez se não fez e porquê que não fez” (Educadora A);</p> <p>“É assim (...) nós diariamente avaliamos o que foi feito na sala, a participação de cada um deles” (Educadora A);</p> <p>“Semanalmente temos um mapa de tarefas. (...) vamos avaliar como é que foi o desempenho, se cumpriram, se esqueceram, se tiveram que ser lembrados pelos outros, se tiveram que ser lembrados por mim” (Educadora A);</p> <p>“Três em três meses nós temos as avaliações periódicas. Essas avaliações são feitas com eles” ( Educadora A);</p> <p>“Eles têm um portefólio (...) uma série de produtos que depois são compilados no caderno e espalham o desenvolvimento ao longo do ano” (Educadora A);</p> <p>“No final de cada trimestre, quando eu tenho que fazer uma avaliação descritiva (...)eu não faço sozinha, faço com eles” (Educadora A);</p> <p>“Quando penso no cenário pedagógico, tenho que pensar no cenário pedagógico em termos de espaço, ou seja, na gestão do espaço, visto que todos os dias atividades estão a funcionar” (Educadora B);</p> <p>“Todos os dias os meninos têm 17 ou 18 atividades que podem fazer diferentes” (Educadora B);</p> <p>“O espaço tem que estar organizado para que isso aconteça e de forma autónoma” (Educadora B);</p> <p>“O tempo seja dividido pelos vários módulos, ou seja, em que há um tempo para planearmos, um tempo para avaliarmos. Um tempo para trabalharmos em grupo, um tempo para trabalharmos em pequenos grupos, um tempo para desenvolver projetos, um tempo para tirarmos as nossas dúvidas, quer seja na matemática, quer seja na escrita, ou nas ciências” (Educadora B);</p> <p>“A agenda (...) tem que ser construída com eles e têm que abarcar todos estes modelos” (Educadora B);</p> <p>“Na gestão do tempo, é muito importante os instrumentos de pilotagem (...) registo, folhas de registo que nos permitem os meninos perceberem o que fazemos ao longo do ano” (Educadora B)</p>
--	--

		<p>“Para isso temos uma agenda semanal (...) ela vai sendo construída à medida que os meninos vão percebendo que existe as experiências, a matemática, e que pode haver um tempo da matemática para colocar determinadas dúvidas que eu sozinho não consigo resolver” (Educadora B)</p> <p>“A organização (...) o trabalhar por este modelo implica termos as áreas da sala (...) a diferença, em relação às outras escolas, é que as nossas áreas estão sempre abertas (...) e os materiais estão todos à disposição deles” (Educadora C);</p> <p>“As áreas estão todas abertas (...) e eles estão todos espalhados pelas áreas independentemente da idade que têm” (Educadora C);</p> <p>“Na intervenção do educador, nós temos muito o papel de moderar, quando estamos a fazer as nossas reuniões de planejar, avaliar, a reunião do diário em que lemos as colunas do diário” (Educadora C);</p>
<p>Metodologia da leitura e da escrita</p>	<p>Orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>“Não fazemos uma aprendizagem formal da escrita. O que nós, movimento defendemos é uma abordagem à escrita e à leitura” (Educadora A);</p> <p>“Para aprender a ler e a escrever ela tem que escrever, ou tem que estar em contacto com a escrita (...) é o pensar sobre ela. Pensar sobre o seu funcionamento. E aí vai havendo a abordagem” (Educadora A);</p> <p>“A escrita é usada enquanto instrumento de comunicação num ambiente significativo” (Educadora A);</p> <p>“Nós brincamos com a escrita, portanto se eles tiverem na casinha, eles fazem listas de compras, porque vão às compras e precisam de fazer uma lista e fazem (...) escrita é usada enquanto de facto um instrumento mais valioso de comunicação que nós temos” (Educadora A);</p> <p>“A única coisa que eu tenho algum cuidado a perceber, é se eles no final da pré-escolar têm um projeto pessoal de leitor/escritor ou seja se eles percebem porquê (...) que é importante aprender a escrever” (Educadora A);</p> <p>“Nós não fazemos uma abordagem formal à leitura. O que nós defendemos é a abordagem à escrita e à leitura” (Educadora B)</p> <p>“Primeiro nós utilizamos a escrita e só depois a leitura, porque para aprender a ler a criança têm que estar em contacto com a escrita e tem que perceber a sua importância (...) a escrita surge das vivências de cada um” (Educadora B)</p>

		<p>“Em relação à leitura temos a biblioteca na sala, com livros que achemos adequados para eles” (Educadora C);</p>
	<p>Práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>“Nós começamos no início do ano por fazer os inventários, das áreas. Começa logo a escrita a entrar” (Educadora A);</p> <p>“Ao longo do ano vamos registando com eles, as regras que vão surgindo e vão sendo negociadas na sala, e que ficam escritas para podermos ler posteriormente” (Educadora A);</p> <p>“Cada vez que existe um projeto ou que existe uma experiência ou que existe uma situação na sala, é registada. Cada vez que se conta uma história, a história é registada. Ou é registada o reconto, ou é registada a história que é inventada, pronto” (Educadora A);</p> <p>“Cada trabalho que eles fazem está combinado que cada um escreve o seu nome e escreve a data para sabermos em que dia foi feito” (Educadora A);</p> <p>“Existe a área da escrita (...) temos o dicionário de palavra imagem que eles podem copiar palavras, podem tentar construir um texto (...) tem o trabalho de texto onde eles ilustram o texto e por vezes por baixo da escrita do adulto escrevem a deles (...) tem a construção de textos que estão divididos por palavras e que eles vão reconstruindo o texto (...) Falamos de áreas vocabulares (...) rimas (...) fazemos listas de palavras (...) temos o computador em que eles podem escrever” (Educadora A);</p> <p>“Eu tenho na sala (...) uma oficina da escrita (...) em que os meninos podem utilizar o computador para escrever, os seus textos, e depois imprimi-los na impressora. Na área da escrita tenho ficheiros de palavras, tenho régua, lápis, tudo aquilo que existe para nós escrevermos (...) dicionários, jogos com palavras, textos de outros meninos, os próprios textos que os meninos fazem” (Educadora B);</p> <p>“Coletivamente temos um momento de escrita” (Educadora B);</p> <p>“Muitos jogos (...) de sons, das palavras (...) o escrever à frente deles, escrever aquilo que eles dizem (...) tentamos sempre que estes jogos e estes trabalhos, partam de alguma coisa da sala, alguma coisa que está a acontecer, alguma coisa que estamos a fazer, algum projeto, seja o que for” (Educadora C);</p> <p>“Rimas (...) e quando fazemos isto geralmente eles vão dizendo as palavras e eu vou escrevendo (...) tentamos encontrar várias palavras que quisessem dizer duas coisas” (Educadora C);</p>

Dificuldades	Principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem, da leitura e da escrita;	<p>“As crianças cada vez são menos curiosas infelizmente. Eu acho que tem um bocadinho a haver se calhar com a sociedade que temos (...) há crianças muito curiosas por exemplo, a nível das novas experiências das ciências, o que estão a ver, o que é que descobrem e depois na escrita não têm muita curiosidade. Vão tentado algumas coisas (...) mas não é aquilo que elas gostam... é uma dificuldade que temos” (Educadora A);</p> <p>“Há (...) dificuldades que nós sentimos é aquelas situações que nós temos que ter cuidado. O ter cuidado que nenhum nos escape. Ou seja, o cuidado que nós temos que ter para termos um olhar diferenciado” (Educadora A);</p> <p>“Aquilo que eu noto mais dificuldade (...) são meninos geralmente com 5 anos, portanto deveriam ter alguma consciência fonológica (...) mas não têm” (Educadora B);</p> <p>“Os meninos (...) são muito escolarizados, são pouco elásticos” (Educadora B)</p> <p>“Grupo de finalistas muito imaturo. Então o que está acontecer (...) eles têm muita dificuldade nesse campo, a leitura, a escrita e a matemática. Eu comecei o ano a perceber que a nível de matemática tinha meninos de cinco anos que quando contavam os dedos da mão, quando chegavam ao quinto, tinham seis dedos ou tinham quatro ou tinham seis porque contavam duas vezes o mesmo dedo (...) havia um grupinho que tinha dificuldades nas rimas” (Educadora C)</p>
	Estratégias para ultrapassar as dificuldades	<p>“Tentar despertar essa curiosidade que as crianças trazem. (...) é ter bom senso (...) mostrar-lhes que na sala todos são valorizados (...) tudo o que dizem é importante. E quando nos reunimos na reunião de manhã e escrevemos aquilo que eles nos dizem é de facto uma ótima oportunidade para eles perceberem que são valorizados por aquilo que dizem e por aquilo que fazem” (Educadora A);</p> <p>“Escrever muito (...)livremente, fazendo as suas tentativas de escrita (...) tentar que eles falem sobre as questões da escrita, tentar mostrar aquilo que escreveram (...) polos também muito a ler, a ler no sentido de ler visualmente as imagens, para eles perceberem que as histórias também se leem. Por isso, podem contar histórias para os colegas” (Educadora A);</p> <p>“Fazer (...) os jogos, de rimas (...) contar histórias que tenham rimas ou lengalengas que tenham rimas” (Educadora C)</p>

<p>Outros aspetos</p>	<p>Outras questões</p>	<p>“É fundamental a possibilidade de terem contacto com variadíssimos suportes escritos, ricos, bons livros. E quando eu falo em bons livros, falo em nível de texto, de ilustração E terem contacto com eles, e poderem levar para casa” (Educadora B);</p> <p>“Eu acho que é fundamental a sala ter uma biblioteca muito rica, e os meninos terem acesso a bons suporte de leitura, de histórias. Tem que haver muitos momentos em que umas vezes lemos a história, uma vez contortamos a história, uma vez antecipamos o título, os meninos poderem olhar para a capa do livro e tentar descobrir o que está lá escrito” (Educadora B);</p> <p>“Acho que é muito importante seja neste modelo, seja noutro modelo qualquer, seja de que maneira se trabalhe, eu acho que é muito importante o bom senso” (Educadora C);</p>
-----------------------	------------------------	--

**Análise de conteúdo de entrevistas – Educadoras do João de Deus**

Categoria	Subcategoria	Análise de conteúdo
Identificação com o modelo	Adesão ao modelo	<p>“Sigo este modelo pedagógico há 18 anos” (Educadora D);</p> <p>“Desde há 3 anos atrás, quando comecei a trabalhar” (Educadora E);</p> <p>“Há 23 anos desde que comecei a trabalhar” (Educadora F);</p>
	Motivos da escolha.	<p>“Não fui bem eu que escolhi (...) este é o modelo pedagógico que é usado na escola onde trabalho e por isso, este é o modelo que utilizo para os primeiros passos na leitura e na escrita” (Educadora D);</p> <p>“Acabou mesmo por ser uma escolha (...) o método da João de Deus foi o que mais me agradou, porque desde o início (...) o método, e a própria escola a ESE João de Deus. Porque desde o início do 1ºano temos estágio, temos logo o contacto com a realidade. Ou seja, vemos logo se é aquilo com que nos identificamos ou não” (Educadora E);</p> <p>“Porque tirei o curso na Escola Superior de Educação João de Deus e foi o método, o modelo que eu aprendi e pronto (...) e portanto (...) é o único que é permitido usar aqui na Associação” (Educadora F)</p>
	Formação específica para trabalhar o modelo.	<p>“Sim, na formação inicial, a minha foi o bacharelato, tive formação para ensinar este método. Ao longo dos anos fui fazendo algumas formações de complemento ao método da Cartilha Maternal” (Educadora D);</p> <p>“Tenho. Tirei o curso na João de Deus. Todo o meu percurso, tanto o Mestrado como a Licenciatura, foi na João de Deus. Desde lá é o método que eles ensinam e só ensinam esse” (Educadora E);</p> <p>“A formação que tenho é a formação que tirei na altura do curso de educadora de infância, não é? Nós sempre trabalhámos a metodologia João de Deus” (Educador F);</p>
	Aprendizagens realizadas na formação inicial e contínua.	<p>“Na formação inicial aprendi toda a forma de ensinar na criança a ler, ou seja, aprendi os valores das letras, o ponto de articulação, a forma de ajudar a criança a ler quando tem dificuldades, aprendi basicamente, o “como se faz”. Na formação contínua foram apresentadas mais atividades e estratégias de forma a que a aprendizagem da leitura fosse mais variada” (Educadora D)</p>

		<p>“Aquilo que eu tenho reparado é que é realmente um método que os ajuda tanto na leitura como na escrita. Porque eles sabendo bem as regras da Cartilha Maternal, eles não dão erros. Porque já sabem identificar a sílaba forte, se é preciso algum acento ou se não é preciso... se é um S que temos que escrever ou se é um Cêke. O método da Cartilha Maternal João de Deus é muito específico e tem as regras, porque trabalha muito através fonética e isso vai ajudá-los a transcrever para a escrita (...) E materiais matemática, é uma forma muito lúdica de ensinar matemática às crianças e eles gostam imenso” (Educadora E);</p> <p>“Sempre que é necessário, às vezes há pequenas formações que são dadas pelos professores aqui da ESE, nomeadamente pela professora Filomena Caldeira não é (...) no fundo fazemos reciclagens (...) daquilo que já tínhamos aprendido. E a nível da Cartilha Maternal a mesma coisa” (Educadora F)</p>
Características gerais do modelo	Princípios mais relevantes do modelo.	<p>“Este modelo para mim, é bastante positivo, pois as crianças aprendem a ler em pequenos grupos (3 a 4 crianças) e são agrupadas consoante o ritmo de aprendizagem de cada um” (Educadora D);</p> <p>“Do modelo da João de Deus, aquilo que eu acho que se destaca mais é mesmo o ensino da Cartilha Maternal aos 5 anos (...) acho que é o ponto chave do nosso método (...) não nos podemos esquecer também de todos os materiais didáticos que utilizamos.” (Educadora E);</p> <p>“O método João de Deus é focado nas aprendizagens individuais e cada criança (...) é um método muito específico porque trabalha com materiais muito específicos, nomeadamente a nível da aprendizagem da leitura, utilizamos a Cartilha Maternal João de Deus e os cadernos de escrita” (Educadora F)</p> <p>“Associado a esse método de leitura temos uma série de materiais que podemos utilizar. As letras móveis, os cartões de leitura, pequenos textos, fichas de trabalho, etc. a nível da matemática (...) portanto (...) eles também fazem a aprendizagem através dos materiais manipuláveis da matemática, nomeadamente os Blocos Lógicos, Calculadores Multibásicos, Dons de Froebel, Cuisenaire, Tangram, Geoplano (...) A Cartilha é (...) a chave de ouro em termos de metodologia” (Educadora F)</p>
	Como é realizada a organização do ambiente educativo; a organização do grupo, a	<p>“O ambiente educativo está organizado da seguinte forma: estou na cartilha com um grupo e as restantes crianças estão nas mesas a realizar os trabalhos de escrita, de pequenas palavras e frases” (Educadora D)</p> <p>“ O educador tem uma intervenção sempre presente” (Educadora D);</p>

	<p>na intervenção do educador/professor e na avaliação em cada modelo</p>	<p>“ Nós temos que fazer um horário semanal (...) e dentro desse horário nós planeamos qual é o material (...) que vamos utilizar na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta (...) eu sei que há segunda feira das 9h às 10:30 vou dar matemática e todas as segundas feiras ao longo do meu ano eu dou matemática. (Educadora E);</p> <p>“No fim do mês ou no início, depende da estratégia de cada uma de nós, temos grelhas de avaliações para cada um desses materiais e para cada parte da leitura também. E eu tenho também, em relação à leitura, um mapa de Cartilha com os dias todos dos meses e indica-me a letra que cada criança vai” (Educadora E);</p> <p>“Em termos da organização do ambiente, a escola está organizada por bibes, por faixas etárias ao contrário de alguns métodos que misturam as diversas faixas etárias” (Educadora F);</p> <p>“A aula está estruturada segundo um horário (...) há um momento para dar a Cartilha Maternal, há um momento para dar a área da Matemática com o material ou sem o material (...) há um momento da expressão plástica, há momento da expressão motora, há um momento da expressão musical” (Educadora F);</p> <p>“Em relação à avaliação (...) no início é feito uma primeira avaliação para ver como é que eles vêm do ano anterior. É feito uma ficha diagnóstica quer no domínio da matemática, quer no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Depois consoante essa avaliação que é feita do aluno, são traçados e delineados objetivos para cumprir ao longo do ano mas de acordo com os objetivos que já estão estipulados, a nível de toda a Associação Jardins-Escolas para os cinco anos” (Educadora F);</p>
<p>Metodologia da leitura e da escrita</p>	<p>Orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>“Promoção da autonomia na leitura e na escrita, quer através de instrumentos pedagógicos quer através de novas tecnologias” (Educadora D);</p> <p>“Em relação à leitura, como já referi temos 25 lições, de Cartilha e cada uma corresponde a uma letra. Sendo que por exemplo, temos letras que têm mais que um valor e aí tem mais que um dia para essa letra. Em relação à escrita, nós começamos com uma letra bicuda, ou seja, são só linhas retas, não fazemos a letra redonda” (Educadora E);</p> <p>“Em relação às orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita... portanto, é através do método da Cartilha Maternal, que tem as suas especificidades, e a escrita é através dos cadernos de escrita, onde utilizamos a letra bicuda” (Educadora F);</p>

	<p>Práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>“Há uma série de atividades que são feitas com as crianças de forma a consolidar os seus conhecimentos, como por exemplo: formar conjuntos, rasgar, recortar, sublinhar ou rodear a letra que aprendeu na lição que deu nesse dia; desenhar a letra com os mais diversos materiais e técnicas de expressão plástica – lápis, giz molhado no leite, digitinta; identificar a letra em jogos de encaixe; procurar a letra num labirinto; montar puzzles; fazer a simetria de letras que são simétricas; crucigrama de palavras com as letras aprendidas; escrita de pequenas frases a partir de uma palavra dada; caixa de areia; dedo molhado para escrever no quadro; grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinhas/arroz, papel rasgado...Costumo também realizar jogos que as crianças dominam, como o bingo, onde as crianças têm de ler a palavra que saiu, e verificar se a tem no seu cartão. A criança escreve também, para uma folha de papel, as palavras que tem no seu cartão” (Educadora D);</p> <p>“Todos os dias, os meninos vão à Cartilha. Quando terminam a Cartilha, nós fazemos, sempre, mais aulas de revisões da Cartilha. Ou seja, pomos letras no quadro, eles têm um flanelógrafo com letras móveis, ditamos palavras, (...) criamos histórias em conjunto, vão ao quadro escrever, fazemos jogos do género do jogo da força e ao mesmo tempo vamos dizendo as regras das letras que vão calhando. Esse tipo de estratégias também” (Educadora E);</p> <p>“Sempre que eles chegam à escola, depois de fazer o acolhimento, é feita a Cartilha Maternal (...) em relação à escrita, nós começamos com uma letra bicuda (...)” (Educadora F)</p> <p>“ A Cartilha Maternal (...) é dada em pequenos grupos, por 3,4 alunos, no máximo 5, e vai respeitando o ritmo de cada criança” (Educadora F);</p> <p>“ [Na Cartilha] há sempre uma conversa à volta da palavra, uma frase, e depois conversamos mais um bocadinho para contextualizar aquilo que leram. E depois normalmente vão para o lugar praticar as letras que já aprenderam a nível da escrita. Nós aqui usamos esse suporte, que é o caderno da escrita, utilizando a letra bicuda, mas para além desse temos outros trabalhinhos que eles podem ir fazendo na escrita” (Educadora F);</p> <p>“Utilizamos as letras móveis (...) cartões (...) o final do ano, já fazem cópias, ditados” (Educadora F)</p>
--	---	---

Dificuldades	Principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem, da leitura e da escrita;	<p>“Lidar com a imaturidade de algumas crianças. Nos grupos que recebemos em setembro, muitas ainda têm quatro anos, e só farão 5 anos até ao final de dezembro. Muitas destas crianças ainda não têm maturidade nem capacidade de interiorizarem todas as regras para a aprendizagem da leitura” (Educadora D);</p> <p>“[as crianças ] conseguem saber as regras mas não as conseguem aplicar (...) e isto acontece muito no início quando eles não percebem a lógica e a mecânica de juntar as letras” (Educadora E);</p> <p>“Em relação à escrita, a maior dificuldade é quando eles começam a escrever com letras muito grandes, e ele têm que perceber que as linhas são as casas das letras e que não saem de casa, têm que andar em cima da linha, não podem voar, porque as letras não voam” (Educadora E);</p> <p>“Não têm a maturidade suficiente para fazerem este tipo de aprendizagens, porque não nos podemos esquecer que estamos aqui a falar de crianças que nesta instituição aprender a ler às vezes com quatro anos” (Educadora F)</p> <p>“A Cartilha não tem imagens, só tem as letras (...) não é coisa muito apelativa” (Educadora F);</p>
	Estratégias para ultrapassar as dificuldades	<p>“Todas as atividades que realizo para promover a aprendizagem da leitura e escrita (rasgagem, preenchimento de espaços, picotagem, recorte). Saliento também (...) rimas, teatros, leitura de histórias, entre tantas outras” (Educadora D);</p> <p>“Conversar muito com eles e não tentar que eles fiquem frustrados (...) dar-lhes sempre a parte positiva” (Educadora E);</p> <p>“Na Cartilha, eles vão em grupos de acordo como ritmo de aprendizagem (...) é uma aprendizagem individualizada (...) logo aí nós vamos colmatando um bocadinho as dificuldades sentidas. Porque, vamos respeitando o ritmo de cada um” (Educadora F);</p> <p>“Há um menino que não consegue fazer determinada letra (...) Vamos, ver um grafismo que permita que a criança trabalhe esse grafismo para depois conseguir fazer a letra um bocadinho melhor. E para além disso, mesmo que não tenham dificuldades, eles trabalham sempre” (Educadora F)</p>



**Análise de conteúdo de entrevistas – Professoras do Movimento da Escola Moderna**

Categoria	Subcategoria	Análise de conteúdo
Identificação com o modelo	Adesão ao modelo	<p>“Desde o início da minha carreira. Estagiei numa sala, onde se aplicava o Movimento da Escola Moderna, portanto comecei logo a trabalhar no 1.º ano de serviço” (Professora A);</p> <p>“Desde sempre. Desde de comecei a trabalhar que sigo” (Professora B);</p> <p>“Quando acabei a minha licenciatura fiquei com vontade de saber mais e identifiquei-me muito com o modelo Movimento da Escola Moderna e inscrevi-me como sócia em 2003 quando conclui a minha licenciatura, mesmo antes de começar a trabalhar, e mesmo antes dessa altura, comecei logo a fazer formação lá e desde essa altura nunca mais me desvinculei. Já lá vão 13 anos” (Professora C)</p>
	Motivos da escolha.	<p>“Porque quando estive a estagiar (...) identifiquei-me com o modelo e achei que era isto que eu gostaria de trabalhar” (Professora A);</p> <p>“Escolhi este modelo porque foi aquele que se enquadra mais nos meus princípios educativos e políticos que defendo” (Professor B)</p> <p>“Por uma questão de identificação. Eu acho que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna é um desafio porque não é um método, não funciona como uma espécie de receita que começa sempre da mesma maneira e que segue (...) é muito desafiador por isso” (Professor C)</p>
	Formação específica para trabalhar o modelo.	<p>“A formação específica é nós no movimento. Desde o início que entramos para a associação e estamos a trabalhar cooperativamente com outros colegas automaticamente somos formandos e formadores em simultâneo (...) agora a este nível, não tenho nenhuma formação específica (...) e posso dizer que estou acreditada cientificamente no conselho científico para fazer formações a este nível. Tenho recebido e tenho dado. Que é uma coisa que eu achei mais interessante no Movimento é exatamente isso” (Professora A);</p> <p>“Tenho, sempre tive. Fiz uma iniciação a este modelo através (...) de uma oficina (...) depois fiz os respetivos estágios (...) participei sempre em muitos projetos, em grupos cooperativos, sempre na perspetiva de melhora da prática. E também rapidamente me incluí na própria dinâmica da associação, aqui do núcleo de Lisboa” (Professora B);</p>

		<p>“No modelo eu não acredito que seja na formação inicial que seja possível para além de passar alguns princípios e algumas estratégias (...) comecei a fazer formação no Movimento da Escola Moderna (...) fiz uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico (...) comecei a integrar grupos de autoformação cooperada (...) sábados pedagógicos, quando a temática ou o comunicador me suscita aqui algum interesse (...) tenho o meu grupo de cooperativo que reúne semanalmente e neste momento já fiz a formação acreditada do Movimento. Portanto há 13 anos que eu faço parte desses grupos. É essa a formação que eu tenho vindo a fazer” (Professora C)</p>
	<p>Aprendizagens realizadas na formação inicial e contínua.</p>	<p>“ É assim na formação inicial (...) eles passavam-nos os tais modelos só que nós tivemos o privilégio ou eu tive com os colegas que passamos nesta sala de aula (...) a orientadora de estágio era efetivamente do movimento (...) portanto nós passamos por essa e passamos digamos pelo ensino tradicional. Depois optei por aquele que mais me identifiquei que foi o do Movimento. Depois é com o trabalho efetivo com os alunos que vamos aprendendo” (Professora A);</p> <p>“A contínua foi no próprio movimento, na própria formação do movimento” (Professor B)</p> <p>“Na formação inicial aprendi muito pouco. Alguns autores sobretudo o Freinet (...) alguns autores da escola nova que fizeram parte um bocadinho da história do movimento” (Professor B)</p> <p>“Aprendi a trabalhar com todos os aspetos do modelo. Aprendi a utilizar as estratégias (...) a utilizar o modelo pedagógicos nas suas componentes (...) a implementar o conselho de cooperação (...) implementar o tempo de estudo autónomo (...) implementar todos os momentos de trabalho participado com a turma (...) aprendi a implementar a apresentação de produções, matemática coletiva, todos esses momentos de trabalho de texto, de revisão de texto, correspondência, foi o que eu aprendi na formação contínua” (Professora C)</p>
<p>Características gerais do modelo</p>	<p>Princípios mais relevantes do modelo.</p>	<p>“Cooperativamente entre os alunos é essencial (...) a questão da responsabilidade (...) a questão do respeito (...) questão da autonomia (...) nós trabalharmos muito pelas iniciativas dos alunos (...) o papel do professor é poder aproveitar ideias, perguntas, sugestões dos alunos e depois levar, digamos, fazer esta ligação para eles perceberem que há coisas na escola que aprendem que são também só interesse deles” (Professora A);</p> <p>“Os princípios que se aplicam no modelo pedagógico também se aplicam no modelo de formação. Portanto são idênticos. Aquilo que fazemos com os nossos alunos também fazemos para nós professores. Portanto, são eles a responsabilidade, a participação democrática, a autonomia, e a cooperação (...) a comunicação (...) defendemos muito o trabalho de projeto, porque</p>

		<p>acreditamos que é a investigar, que é a expor à crítica o nosso que as aprendizagens verdadeiramente se solidificam” (Professor B)</p> <p>“Sem dúvida alguma são: o respeito, pela individualidade de cada um; honestidade de todo o processo (...) o movimento privilegia é que a escola deve ser uma preparação para a vida (...) não criar situações para proporcionar aprendizagens, mas aproveitar situações que surjam naturalmente para ajudá-los a resolver, para que um dia, na prática” (Professor C);</p>
<p>Como é realizada a organização do ambiente educativo; a organização do grupo, a intervenção do educador/professor e na avaliação em cada modelo</p>		<p>“A nível mais da avaliação (...) a avaliação é participada com eles (...) nós temos aquela lista de verificação que é o programa em linguagem para os alunos em que eles vão registando aquilo que eles acham que já dominam” (Professora A);</p> <p>“No tempo de trabalho de estudo autónomo, é um momento em que eles podem trabalhar de acordo com as suas dificuldades e com aquilo que eles precisam de trabalhar, ele vai pedir ajuda aquele colega” (Professora A)</p> <p>A avaliação (...) não é apenas com o teste, nós também fazemos, mas o teste é apenas mais um elemento de avaliação como todos os outros elementos, como trabalhar a pares, como participar na aula, como trabalhar nos projetos, tudo isso conta para a avaliação deles (Professora A);</p> <p>“ O professor (...) é mais um agente que promove a aprendizagem do outro, a autonomia, a responsabilidade, portanto tem um papel importantíssimo” (Professor B);</p> <p>“Sobre a avaliação (...) aqui a avaliação é vista como um apoio à aprendizagem (...) na melhoria da aprendizagem” (Professora B);</p> <p>“A organização da sala de aula, é essencial (...) porque se nós defendemos a autonomia, se nós defendemos a diferenciação, se nós defendemos que os alunos se envolvem por completo em tudo aquilo que se passa na sala, então o ambiente deve estar bem organizado, de modo a permitir que eles autonomamente possam aceder [autonomamente] aquilo que procuram” (Professora C);</p> <p>“(...) estamos em Conselho, conseguir por as mesas em U de maneira a conseguirmos mover-nos todos e conseguirmos discutir os nossos problemas a olhar-nos nos olhos” (Professora C)</p> <p>“Existe uma área de apoio geral, onde estão todos os registos de organização geral da sala, que são partilhados por todos e (...) por inerência à distribuição (...) cada aluno tem uma tarefa (...) depois tem áreas de apoio as várias componentes do currículo (...) uma área de apoio ao português (...) apoio à matemática (...) estudo do meio, às ciências (...) materiais de</p>

		<p>experiências (...) a bancada dos ficheiros. Tem ficheiros das várias áreas curriculares para eles continuarem a ter fichas de treino para conseguirem trabalhar de acordo com aquilo que são as suas dificuldades (...) uma área de apoio à escrita e edição (...) uma área com computadores, impressoras, scanners (...) uma biblioteca” (Professora C)</p> <p>“A questão daquilo que é a organização do grupo (...) nós começamos sempre a semana e acabamos sempre a semana em Conselho, todos juntos, para nos organizarmos” (Professora C);</p> <p>“A questão do papel do professor. (...) é acima de tudo um orientador” (Professora C)</p> <p>“ A avaliação é feita à medida que se vai trabalhando, cada conteúdo (...) está sempre presente (...) Não como algo que surge apenas no final do período, que assume sempre uma forma de uma ficha escrita (...) a avaliação surge como uma aferição progressiva ao longo de todo o ano e todo o trabalho que vai sendo desenvolvido, tendo as listas de verificação que é o programa na base (...). Nós combinamos momentos durante a semana em que nós vamos avaliar. Essa avaliação pode ser oral, pode ser em coletivo, pode ser em pequeno grupo, pode ser na forma escrita ou não (...) avaliar com o objetivo de conhecer cada vez melhor os alunos e dar as respostas que eles precisam, no momento em que eles precisam” (Professora C);</p>
<p>Metodologia da leitura e da escrita</p>	<p>Orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;</p>	<p>“Eles começam a partir da escrita e depois é que partem para a leitura. Nós partimos muito da oralidade deles. Nós no início do ano partimos da fala deles, do que eles dizem. E nós servimos (...) nós escrevemos o que eles dizem (...) para eles perceberem, que tudo o que eles falam se pode escrever (...) estes textos são muito direcionados com vivências deles ou dos amigos, eles apropriam-se muito mais dessas palavras, do texto que faz sentido para eles. Eles começam a ler a nível global. Começam primeiro a reconhecer palavras, que já ouviram muitas vezes ou de colegas, e vão fazendo o processo todo ao contrário” (Professora A);</p> <p>“E trabalhamos muito a partir da escrita. Eles começam logo a escrever em simultâneo que estão a ler. Estão a ler, dentro das suas capacidades e dos seus limites” (Professora A);</p> <p>“A principal competência que valorizamos (...) é a comunicação (...) porque é ela que vai atribuir sentido social à escrita (...) as crianças perceberem que eu posso dizer e falar posso escrever com regras” (Professor B);</p> <p>“ E a partir daí que se vai apropriando a pouco e pouco do texto digamos assim. Nós trabalhamos muito com o texto (...) respeitando sempre o ponto de partida de cada um, as representações prévias de cada um e o que mais interessante tem este modelo, é que nós chamamos de modelo interativo de</p>

		<p>aprendizagem da leitura e da escrita, (...) porque permite a cada um, de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um, formas não só ascendentes como descendentes” (Professor B);</p> <p>“Estratégias que nós utilizamos para ensinar a ler e a escrever fazem parte do processo interativo, de iniciação à escrita e à leitura (...) um processo mais dentro dos chamados métodos globais, porque não parte da análise da letra, para chegar à escrita de um texto, mas parte nesta questão de um primeiro momento em que o professor é o escriba num primeiro momento dos relatos dos alunos” (Professor C);</p>
	<p>Práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>“A partir dos textos trabalhados vão surgindo listas de palavras (...) também construímos perguntas através daquele texto” (Professora A);</p> <p>“Temos o primeiro momento diário que nós chamamos no início quando eles não dominam a leitura e a escrita que é o contar e mostrar (...) temos um momento onde trabalhamos um ou dois textos dos alunos por semana, em coletivo (...) também se pode fazer listas de palavras de acordo com a palavra principal do texto em questão (...) o objetivo aqui é promover análise” (Professor B);</p> <p>“Eles têm um caderno de escrita livre, que desde o primeiro dia, começa a ser escrito. Eles têm sempre alguma coisa para contar. E o que nós fazemos é, numa primeira fase, escrevemos aquilo que eles nos querem contar e depois vamos deixando e eles vão escrevendo aquilo que querem contar (...) ilustram e construímos listas de palavras, a partir de sons que se comessem a destacar e identificar nesses textos (...) fazemos jogos de palavras, listas de palavras, escrita de textos quer com o professor, quer a pares, fichas de ortografia, o trabalho de texto em coletivo” (Professor C);</p>
Dificuldades	<p>Principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem, da leitura e da escrita;</p>	<p>“A nível de dificuldades a única questão, que não sei se posso dizer dificuldade é num grande grupo há sempre uns que avançam mais, outros que avançam menos, mas isso é em todo o lado” (Professora A);</p> <p>“O receio de algumas crianças terem medo de escrever, ter medo de arriscar, porque já trazem desde o pré-escolar já trazem uma representação da escrita um bocadinho tradicional, ou seja só é escrita quando escreve tudo corretamente” (Professor B);</p> <p>“As dificuldades são diferentes em todos os grupos de alunos (...) Se, quando trabalhei num bairro social, o meu problema, muitas vezes era a falta de vocabulário, alguns alunos que não têm o português como língua materna, às vezes é difícil e isso pode ser uma dificuldade (...) O medo de errar (...) a dificuldade que é (...) como os pais, muitas vezes querem ajudar, mas a experiência que tiveram como alunos, é numa lógica diferente” (Professor C);</p>

	<p>Estratégias para ultrapassar as dificuldades</p>	<p>“Ultrapassar (...) ter momentos na sala de aula que me permitam fazer novamente alguns momentos que faço em coletivo e que esses miúdos não acompanharam, para tentar depois sentar-me ao lado deles, e voltarmos a trabalhar um texto ou estarmos a descobrir palavras mais em grupos mais pequenos ou a trabalhar a dois” (Professora A);</p> <p>“É o apoio dos colegas (...) a própria comunidade, turma, digamos assim, que vai permitindo e possibilitando que estes receios, estas ideias pré-concebidas se vão desfazendo um pouco” (Professor B);</p> <p>“Algumas dificuldades que eu apresentava tem a ver com fatores externos, que eu falada da questão da língua, da questão às vezes dos pais (...) todas as coisas que eu tenho feito com os pais é durante o primeiro ano, principalmente durante o primeiro período, eu faço reuniões mensais com os pais (...) começo por dizer numa reunião “ok, o que nós vamos fazer agora, nas próximos tempos é isto (Professora C);</p> <p>“A questão da língua, tendo ler todos os dias histórias, tento falar muito com eles, pô-los a falar (...) criar momentos para eles falarem uns com ou outros. e comunicar. Isso faz com que progressivamente, vão dominando melhor o português” (Professora C);</p>
<p>Outros aspetos</p>	<p>Outras questões</p>	<p>“Aquilo que eu sinto é que (...) os miúdos desenvolvem muito mais a escrita do que com os outros métodos em que está tudo mais travado em relação à escrita (Professora A);</p> <p>“A nível de iniciação à escrita e à leitura é uma mais-valia este modelo. Chamou-me logo a atenção que os meninos começavam logo a escrever” (Professora A);</p> <p>“ Quero acabar por dizer que a aprendizagem formal da escrita e da leitura, os princípios que estão inerentes, são os mesmos como aprendemos a matemática, como aprendemos o estudo do meio (...) ou seja, defendemos muito a comunicação, muito a interação, a interpelação de uns aos outros para atribuir sentido ao nosso trabalho (...) o nosso trabalho só tem sentido quando nós comunicamos a alguém, que é a maneira de o valorizar, tal como está a fazer na sua investigação” (Professor B);</p> <p>“Eu queria só dizer que (...) aquilo que eu me vou apercebendo ao trabalhar na escola pública (...) tem a vantagem (...) a maioria das vezes se a única professora que trabalha com este modelo pedagógico, e que ensina a ler e a escrever desta maneira (...) o que eu tenho notado é que os meus alunos começam a escrever mais cedo (...) aventuram-se muito mais cedo do que outros alunos (...) ganham um gosto, porque eu já tive uma turma que levei do 1.º ao 4.º e no final dos quatro anos tive prova de aferição. E aquilo que os meus alunos mais se distinguiram, fui ver nos aspetos, foi nos aspetos</p>

		da escrita (...) e isso tem a ver com o prazer que desde o primeiro dia eles têm por escrever, o sentido que eles encontram na escrita. O facto de ser um modelo centrado na escrita, para chegar à leitura, em vez de ser na leitura para chegar à escrita” (Professora C);
--	--	--

**Análise de conteúdo de entrevistas – Professoras do João de Deus**

Categoria	Subcategoria	Análise de conteúdo
Identificação com o modelo	Adesão ao modelo	<p>“Desde que comecei a lecionar” (Professora D);</p> <p>“Deste sempre” (Professora E);</p> <p>“Desde que comecei a trabalhar” (Professora F);</p>
	Motivos da escolha.	<p>“Porque achei que era mais fácil para as crianças aprenderem de forma lúdica, alguns conceitos tanto de matemática como da escrita e da leitura” (Professora D);</p> <p>“Por achar que tem sucesso, tem muitos bons resultados e as crianças também aderem bem ao modelo” (Professora E);</p> <p>“Porque é o modelo que se usa no sítio onde eu leciono. E é o que temos que usar. E foi aquele que eu aprendi na minha licenciatura” (Professora F);</p>
	Formação específica para trabalhar o modelo.	<p>“Tirei (...) a licenciatura na João de Deus e depois tirei a segunda licenciatura para professora primária, professora do 1.ºCiclo e tenho feito algumas formações na área para poder estar atualizada” (Professora D);</p> <p>“Aquele que aprendi na escola de formação, na ESE João de Deus” (Professora E);</p> <p>“Foi a da minha Licenciatura” (Professora F)</p>
	Aprendizagens realizadas na formação inicial e contínua.	<p>“É assim (...) com a experiência algumas matérias que eu aprendi na formação inicial fui adaptando, não perdendo a base, mas fui adaptando. Contudo, acho que a nível de matemática é onde eu consegui colocar mais em prática, o que aprendi na formação inicial. A nível de leitura, como tenho tido algumas crianças com necessidades educativas especiais, tive que adaptar um bocadinho m método. E por isso também fui fazendo, formações noutras áreas. Áreas com necessidades educativas para poder adaptar o método João de Deus a essas crianças com maiores dificuldades. Nessas não uso o método puro” (Professora D);</p> <p>“Tirei o curso na João de Deus e ao longo da minha formação contínua realizei várias formações proporcionadas pela João de Deus e também fui fazer formações a outros sítios (...) sobre dislexia por exemplo” (Professora E)</p> <p>“Aprendi (...) Cartilha, os materiais didáticos, como os calculadores, o Dons, o Cuisenaire, as Calculadoras Papy, que é mais recente. No português, na leitura e na escrita, é a Cartilha Maternal. Na formação contínua cheguei a ter formação dada pela João de Deus” (Professora F);</p>

	<p>Princípios mais relevantes do modelo.</p>	<p>“O respeitar o ritmo de cada criança. A nível lúdico, aprenderem conceitos (...) na Cartilha acho que a questão deles aprenderem os valores, lhes permite depois a nível de escrita, não darem tantos erros” (Professora D);</p> <p>“Método João de Deus Cartilha Maternal (...) Para já começa pelas vogais, por letras mais simples e depois vão complicando, começando pelas consoantes de 1.º valor, 2.º valor com 3.º valores e assim sucessivamente (...) para a criança faz sentido, vai do mais simples para o mais complexo” (Professora E)</p> <p>“Também saliento todos os materiais matemáticos, que nós utilizamos para facilitar a aprendizagem” (Professora E);</p> <p>“É os materiais na Matemática, que é aquilo que durante o curso, até nos dão (...) pronto que temos que dar mesmo materiais, para eles darem matemática assim de uma forma (...) e eles aprendem até bem (...) eles gostam. E a português é dar a Cartilha” (Professora F);</p>
<p>Características gerais do modelo</p>	<p>Como é realizada a organização do ambiente educativo; a organização do grupo, a intervenção do educador/professor e na avaliação em cada modelo</p>	<p>“A nível da organização do grupo, como o método João de Deus é um método que tem uma série de regras, e eles têm que ter uma certa disciplina mental, isso faz com eles sejam um grupo organizado, que sejam disciplinados e saibam o que têm que ir fazendo, e isso permite, pelo menos para mim, que não tenha que estar a intervir tantas vezes no sentido de comportamentos. Acho que eles vão aprendendo” (Professora D);</p> <p>“Na avaliação (...) nós temos grelhas para erros ortográficos, para leitura, velocidade de leitura, cálculo mental, vários tipos de grelhas que nos permite ver a evolução da criança (...) grelhas mensais como por exemplo, a grelha dos erros ortográficos, e depois tenho grelhas trimestrais. Depois conseguimos comparar nas grelhas, a evolução ou não da criança (...) as grelhas permitem-nos comparar dentro de uma mesma criança, não é comparar crianças, o que é que eles estão a evoluir ou não” (Professora D);</p> <p>“Ora, através dos materiais (...) até da própria Cartilha, nós organizamos o pensamento da criança, sempre com o objetivo de começar pelo mais simples, que ela entenda o mais simples, para ir sempre caminhando para o mais complexo” (Professora E);</p> <p>“Na organização do grupo, (...) há muitos materiais que são trabalhados em cooperação, portanto obriga as crianças a trabalharem cooperativamente com o colega do lado” (Professora F);</p> <p>“Temos grelhas mensais de leitura e de erros ortográficos, e qual a tipologia do erro (...) temos os trimestrais, isto no 1.º ano, temos a avaliação escrita de gramática, onde nós pomos a nossa gramática toda, que nós damos (...) porque é mais que a do Estado (...) nos nossos testes mensais e de final do</p>

		período, só saem Metas (...) e depois fazemos os nossos, que são para além das Metas estatais” (Professora F);
Metodologia da leitura e da escrita	Orientações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita;	<p>“No 1.º ano o meu grupo já tinha todo acabado de ler, por isso a nível de leitura eu só tive três crianças que iam à Cartilha. Todas as outras começaram por ler pequenos textos e atualmente leem textos com maior amplitude. O livro de leitura no caso dos meninos é do 2.ºano e não do 1.ºano (...) aqueles que já liam muito bem leem o livro de 2.ºano e aquelas três crianças que não liam ... continuei com a Cartilha” (Professora D);</p> <p>“ O que é que eu faço no 1.ºano (...) quando recebo as crianças, à partida, quase todas andaram na escola, aqui na escola, portanto quase todas vêm a ler ... algumas esquecem, por isso vou fazer a revisão toda da Cartilha (...) com os outros que já deram a Cartilha eu vou trabalhar no fundo os casos de leitura que é a Cartilha” (Professora E);</p> <p>“Eles começam a cartilha no bibe azul, aos cinco anos, dão um ano mais cedo, do que lá fora. E depois, fazemos (...) todos os dias eles levam uma lição para casa, um texto para ler, e nós no início (...) sentamo-nos ao pé deles, um a um, a ler a lição ao nosso lado” (Professora F)</p>
	Práticas de trabalho seguidas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita.	<p>“Para além da Cartilha, tenho letras móveis, tenho palavras para eles completarem e acrescentarem letras para formarem uma nova palavra ... tenho vários tipos de jogos para eles aprenderem várias coisas de escrita e de leitura. Troca silábica, letras que faltam, letras soltas e têm que formar uma palavra” (Professora D);</p> <p>“As letras móveis, com sílabas (...) dou sílabas para eles formarem as palavras (...) também fazemos esse exercício muitas vezes em conjunto” (Professora E);</p> <p>“Portanto, eles começam as aulas em setembro, e até mais ou menos ao natal, fazemos a revisão da Cartilha (...) depois vamos fazendo leituras de pequenos textos (...) fazemos muitos exercícios de casos de leitura (...) ditados só com palavrinhas (...) faço o ditado mágico (...) na leitura, revemos a Cartilha no início do ano e depois eles começam (...) tem o livro de leitura, que é do 2.ºano (...) e eles começam a ler. Todos os dias eles levam uma lição para estudar. Depois no dia a seguir leem. Quando acabam esse livro de leitura, eu peço para eles trazerem [isto varia de professora para professora] um livro que gostem” (Professora F);</p>

Dificuldades	Principais dificuldades sentidas a nível da aprendizagem, da leitura e da escrita;	<p>“A dificuldade maior que tive este ano foi mesmo aquela criança que veio a meio do ano, do estado, do ensino público. Ela tinha decorado algumas letras erradamente. Ela trocava-me vogais e algumas consoantes e para conseguir desconstruir este conceito decorado, erradamente, foi muito complicado” (Professora D);</p> <p>“Vou começar pela leitura. Uma prática que nós temos é de marcar uma lição diária à criança, nem que sejam meia dúzia de linhas. Ao princípio nem isso (...) às vezes é um parágrafo de um texto. A criança que chega a casa e pratica, passado um mês ou dois está a ler fluentemente. A criança que chega a casa e não lê, chega ao final do ano e ainda está a silabar (...) eu sinto-me triste, porque trabalho muito, peço aos pais para terem essa prática, mas os pais não querem ter tempo, não querem arranjar tempo” (Professora E)</p> <p>“Na expressão escrita (...) são as palavras que nós correntemente quando estamos a falar uns com os outros não as pronunciamos corretamente (...) portanto, assim como falam, escrevem. E nota-se as crianças cujos pais falam bem com elas e cujos pais não falam” (Professora E);</p> <p>“Aquelas dificuldades que eu noto, em relação aos alunos, são algumas trocas de letras, mas isso pronto, eu acho que é próprio da idade. Aquilo que eu noto é a troca do “s” com o “z” (Professora F);</p>
	Estratégias para ultrapassar as dificuldades	<p>“Tenho vários jogos que eles vão fazendo (...) tudo à base de cartões, de letras móveis, para eles depois irem percebendo” (Professora D);</p> <p>“Estas estratégias que referi há pouco, dos ditados, do ter lá as letras, de ter lá os sons que vão ser utilizados, têm dado bastante resultado” (Professora E);</p> <p>“Fazer muitos casos de leitura (...) também costumo ler histórias, e eles depois recontam a história ou então volto a ler a história toda trocada e eles têm que dizer o que é que eu troquei. Tentar puxá-los um bocadinho para a leitura, porque sabes, que se eles gostarem de ler, depois também ajuda um bocadinho na leitura e também na escrita. Dão menos erros. Também gosto de fazer jogos” (Professora F)</p>
Outros aspetos	Outras questões	<p>“Eu acho que se tivermos (...) às vezes é isto o mais difícil (...) os pais do nosso lado, é mais fácil. Somente nesta pequena grande coisa <b>que é ler</b>, porque é fundamental” (Professora E);</p> <p>“Por isso é que eu digo, ao princípio tem que ler cinco vezes, porquê? Às vezes até já vem decorada. Mas não faz mal! Porque a primeira é para juntar as letras umas às outras, a segunda já é para silabar e a terceira ou quarta já é para perceber. Portanto, eu ao princípio digo são cinco vezes, não faz</p>

		<p>mal se vier decorada. Depois diminuo para três, depois para duas, depois só basta uma. Mas é assim se tivermos o apoio dos pais nesse sentido ... porque a leitura é fundamental para as disciplinas todas. Se não souber ler não interpreta os problemas, não consegue perceber o que é pedido. Portanto, se tivermos a ajuda dos pais nesse sentido é uma coisinha pequena, são 5/10 minutos por dia, mas que fazem toda a diferença, para tudo” (Professora E);</p>
--	--	---

