



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e  
em 1º Ciclo do Ensino Básico: As conceções da  
leitura e da escrita**

**Ana Marta Marchã Cardoso**

Orientação: Doutora Ângela Maria Franco Martins  
Coelho de Paiva Balça

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2014

## **Resumo**

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) emerge da observação e participação no contexto da PES em pré-escolar, na Escola Básica e Jardim de Infância do Bacelo e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Básica e Jardim de Infância dos Canaviais, ambas pertencentes ao Agrupamento nº 4 de Évora.

O principal objetivo foi compreender que conhecimentos possuem as crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes antes e após a entrada no ensino formal obrigatório. Para isso, importa contextualizar a ação com uma breve descrição e análise dos ambientes educativos e da conceção da ação educativa que norteou a prática.

Este relatório encontra-se organizado em três itens basilares precedido por uma Introdução e finalizado por uma Conclusão reflexiva de todo o trabalho. A primeira parte refere-se ao quadro teórico que sustenta a investigação do tema - Conceções da leitura e da escrita - na prática. Segue-se a segunda parte que aborda a metodologia aplicada ao longo da PES no âmbito do educador/professor investigador, assim como na entrevista individual semiestruturada e os suportes de escrita que foram avaliados pela análise das respostas dadas ao serem apresentados diversos materiais. Por fim, um terceiro capítulo onde se interpretam dados relacionando-os com a ação pedagógica e quais as implicações deste estudo.

**Palavras-chave:** Pré-escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; funcionalidade da leitura e da escrita; conceções precoces; prática de ensino supervisionada

# **Report of Teaching practice in Pre-school and Primary school: conceptions of reading and writing**

## **Abstract**

This report of Supervised Teaching Practice (ESP) emerges from the observation and participation in the context of PES Preschool, in the Primary School and Kindergarten of Bacêlo as well as in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) at the Primary School and Kindergarten of Canaviais, both belonging to the 4th Grouping of Évora .

The main objective was to understand what knowledge children have about the functionality of reading and writing and about their supporters before and after entering the required formal education. For this we need to contextualize the action with a brief description and analysis of educational environments and the design of educational activities that guided the practice.

This report is organized into three basic items preceded by an Introduction and finished off by a reflective Completion of all work.

The first part refers to the theoretical framework that underpins the research theme - conceptions of reading and writing - in practice. The following is the second part where the methodology applied along the PES in the context of the educator / researcher teacher is discussed, and the semi-structured individual interviews and written media that were evaluated by analysis of responses to the various materials are presented.

Finally, there is a third chapter where the interpretation of all data is done and its relation to the pedagogical action is established and the implications of this study are derived.

**Keywords:** Pre-school, 1st cycle of basic education; functionality of reading and writing; early conceptions; supervised teaching practice

# Índice Geral

Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Gráficos .....	x
Introdução .....	1
1. O desenvolvimento da linguagem: da aquisição à aprendizagem .....	5
1.1. Literacia Emergente .....	6
1.1.1 O papel da família .....	10
1.2. O que é preciso para aprender a ler e a escrever .....	11
1.2.1. Funcionalidade e natureza da linguagem escrita .....	12
1.3. Concepções infantis sobre a escrita e a leitura .....	14
1.3.1. Fatores determinantes no desenvolvimento das concepções sobre a leitura e escrita	21
2. Conceção da ação educativa: ser educador ou ser professor? .....	23
2.1. O contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar.....	24
2.1.1. Caracterização do grupo.....	26
2.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	31
2.1.3. Organização do espaço.....	37
2.2. As práticas no pré-escolar sobre as concepções de leitura e da escrita .....	42
2.2.1. A escrita e a leitura no projeto “O grande desfile dos animais” .....	47
2.3. O contexto de prática de ensino supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	50
2.3.1. Caracterização do grupo.....	51
2.3.2. Organização do espaço e do tempo .....	54
2.4. As práticas no 1ºCEB sobre as concepções de leitura e da escrita.....	65
2.4.1. A escrita e a leitura no projeto “Do grão ao pão”.....	67
3. Metodologia .....	75
3.1. Objetivos .....	75
3.2. Amostra dos contextos das práticas de ensino supervisionadas.....	76
3.3. Procedimentos .....	76
3.4. Métodos e Instrumentos .....	77
3.5. Análise e interpretação dos resultados da Entrevista Individual no Pré-escolar .....	80
3.6. Análise e interpretação dos resultados dos Suportes de Escrita no Pré-escolar .....	83
3.7. Conclusões ao nível do pré-escolar .....	91
3.8. Análise e interpretação dos resultados da Entrevista Individual ao 1ºCEB .....	94
3.9. Conclusões ao nível do 1ºCEB.....	99
4. Implicações e investigações futuras .....	101

Conclusões .....	103
Referências Bibliográficas .....	104
Apêndices .....	107
Apêndice A- Guião da entrevista semi-diretiva do pré-escolar .....	108
Apêndice B – Guião da entrevista semi-diretiva do 1ºCEB .....	109
Apêndice C- Suportes de escrita .....	110
Apêndice D – Entrevista Individual Pré- Escolar (Tabelas com resposta agrupadas em categorias) .....	111
Apêndice E – Suportes de escrita (Tabela com respostas agrupadas por categorias) .....	113
Apêndice F- Imagens Suportes de Escrita.....	116
Apêndice G - Entrevista Individual 1º CEB (Tabelas com resposta agrupadas em categorias)...	118
Apêndice H – Reflexão Semanal PES Pré-escolar.....	120
Apêndice I – Projeto Ler com Pais.....	125
Apêndice J – Planeamento projeto 1º ciclo .....	126

## Índice de Tabelas

<b>Tabela nº 1</b> - Relação entre o nº de crianças, sexo e idade.....	26
<b>Tabela nº 2</b> - Relação entre o nº de crianças, sexo e idade.....	51
<b>Tabela nº 3</b> – Suportes de Escrita.....	84
<b>Tabela nº 4</b> “O que está escrito?”.....	87
<b>Tabela nº 5</b> – O que costumamos/gostas de ler .....	96
<b>Tabela nº6</b> - O que costumamos/gostas de escrever.....	97
<b>Tabela nº 7</b> – Aprender a ler.....	101
<b>Tabela nº 8</b> – Para que serve.....	101
<b>Tabela nº 9</b> - O que gostarias de ler.....	102
<b>Tabela nº 10</b> - O que poderás fazer.....	102
<b>Tabela nº 11</b> – O que é isto? .....	103
<b>Tabela nº 12</b> - O que está escrito.....	104
<b>Tabela nº 13</b> - Para que serve escrever.....	108
<b>Tabela nº 14</b> - Importância de ler .....	108
<b>Tabela nº 15</b> -O que costumamos/gostas de ler.....	109
<b>Tabela nº 16</b> - O que costumamos/gostas de escrever.....	109
<b>Tabela nº17</b> – Planeamento inicial do projeto 1º ciclo.....	116

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Desenho feito pela Carolina (esquerda) 5 anos e Alexandre (direita) de 4 anos na PES em pré-escolar .....	9
<b>Figura 2</b> – Mapa de presenças.....	33
<b>Figura 3</b> - Mapa de presenças com dia, mês e ano.....	34
<b>Figura 4</b> - Inventário da Pintura.....	34
<b>Figura 5</b> - Inventário dos Jogos de Mesa.....	34
<b>Figura 6</b> - “Hoje Quero.....	38
<b>Figura 7</b> – Biblioteca da sala .....	38
<b>Figura 8</b> - Tampas com sílabas (aplicação do princípio alfabético).....	40
<b>Figura 9</b> - Material da área de escrita.....	40
<b>Figura 10</b> – Produção do Alexandre e Afonso no quadro.....	41
<b>Figura 11</b> – Atividade de legendar imagens.....	43
<b>Figura 12</b> – Palavras começadas pela letra P.....	44
<b>Figura 13</b> – Área vocabular de outono.....	44
<b>Figura 14</b> – Dicionário ilustrado.....	44
<b>Figura 15</b> – Livro de rimas.....	44
<b>Figura 16</b> – Os recados.....	45
<b>Figura 17</b> – Tentativa de escrita.....	45
<b>Figura 18</b> – Como se lê?” .....	46
<b>Figura 19</b> – Cartaz com a colaboração dos pais no projeto.....	47
<b>Figura 20</b> – Investigação sobre o Suricata na biblioteca.....	48
<b>Figura 21</b> – Cartaz do suricata.....	49
<b>Figura 22</b> – O desfile.....	50

<b>Figura 23</b> – Exposição.....	50
<b>Figura 24</b> - Exposição na sala dos desenhos de rasgão do Natal.....	51
<b>Figura 25</b> - Disposição regular da sala .....	58
<b>Figura 26</b> – Grupos e trabalho individual.....	58
<b>Figura 27</b> – Trabalho de grupo isolado.....	58
<b>Figura 28</b> – Placard frontal.....	59
<b>Figura 29</b> – F. a contar histórias com disposição diferente das crianças.....	60
<b>Figura 30</b> – Computador da sala 2º ano.....	60
<b>Figura 31</b> – Placard posterior .....	60
<b>Figura 32</b> - Sala intermédia .....	61
<b>Figura 33</b> - Grão de trigo.....	69
<b>Figura 34</b> – Moagem do grão de trigo.....	70
<b>Figura 35</b> – Pesquisa dos alunos em diversos suportes.....	71
<b>Figura 36</b> – Pão a cozer com a colaboração da Dona Noémia.....	72
<b>Figura 37</b> – Socialização do projeto a toda a comunidade.....	72
<b>Figura 38</b> - Suporte de escrita: Manual Escolar .....	116
<b>Figura 39</b> - Suporte de escrita: Livro de histórias.....	116
<b>Figura 40</b> - Suporte de escrita: Carta.....	116
<b>Figura 41</b> - Suporte de escrita: Convite de aniversário.....	116
<b>Figura 42</b> – Suporte de escrita: Livro de receitas.....	116
<b>Figura 43</b> - Suporte de escrita: Jornal.....	116
<b>Figura 44</b> -Suporte de escrita: Revista .....	117
<b>Figura 45</b> - Suporte de escrita: Prospeto de supermercado.....	117
<b>Figura 46</b> - Reunião de grande grupo onde se contou a história .....	123



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico nº 1</b> – Suportes de escrita- “ O que é isto?” .....	86
<b>Gráfico nº 2</b> - Suportes de escrita- “ O que está escrito?” .....	91
<b>Gráfico nº 3</b> – Respostas à questão: “O que costumam/gostas de ler?” .....	97
<b>Gráfico nº 4</b> - Respostas à questão: “O que costumam/gostas de escrever?” .....	99

## **Introdução**

O presente relatório é fruto da observação e intervenção que se desenvolveu no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado (PES) em pré-escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inseridas no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. A observação direta do ambiente educativo ocorreu no período de duas semanas, em ambas as PES, e a intervenção nesses mesmos contextos no período de doze semanas cada um, o que perfaz um total aproximado de vinte e oito semanas de contacto direto com as práticas.

A PES em pré-escolar decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) do Bacelo e a prática em 1ºCEB decorrer na EB1/JI dos Canaviais, ambas pertencentes ao agrupamento de escolas nº 4 em Évora.

As práticas de ensino mencionadas foram sustentadas na Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo), que assenta nos seguintes princípios: Igualdade de oportunidades que me desafia a ser uma profissional autónoma, capaz de responder de forma independente ao grupo e à escola; liberdade de aprender e ensinar que implica que na minha prática haja conhecimento e respeito por diferentes perspetivas éticas e ideológicas; imparcialidade do ensino que me exige continuamente capacidade crítica e reflexiva para manter a imparcialidade; e por fim, contextualização da educação que requer uma análise e um reconhecimento concreto da dimensão contextual onde atuo.

Além disso, tive em conta o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto) que assume, entre outros aspetos, que

O professor [/educador] incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p.4)

Por fim, contemplei também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001

de 30 de Agosto) que me elucidou sobre a necessidade de me adaptar e me construir como profissional capaz de dar resposta a este perfil.

Ao longo da PES em pré-escolar e da PES em 1º CEB tive oportunidade de desenvolver o tema: “Conceções da leitura e da escrita” que surgiu pela necessidade de aprofundar uma área com mais carência na minha formação académica. Além disso, acredito que, cada vez mais, a educação pré-escolar é basilar e determinante nos processos de ensino-aprendizagem que se seguem, sobretudo nas questões de leitura e escrita. A maioria das crianças quando entra para a escola já possui representações sobre o ato de ler, o que pressupõe que a criança já tenha pensado sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre ambas. Esta, certamente, já se coloca perante problemas a serem resolvidos a partir das suas construções e dos significados que elabora a partir do seu quotidiano. Segundo Martins (1996) aquilo que as crianças pensam sobre a linguagem oral, ou seja, a consciência que as crianças têm de palavra, sílaba ou fonema, bem como todas as experiências associadas ao dia-a-dia da criança, antes da entrada na educação formal, são importantes para futuros desempenhos na leitura e na escrita.

Acredito que o acesso a diferentes oportunidades fará a diferença no processo futuro. Estas oportunidades são dadas ao longo da educação pré-escolar, na qual a criança tem acesso a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita e à linguagem oral.

Ao longo da minha formação pessoal e académica assisti a um crescendo interesse pela área científica, havendo por parte dos jovens um grande desinteresse, e contra mim falo, no estudo da língua materna. Além disso, não deixo de observar como muitos problemas noutras disciplinas escolares advêm de problemas da língua, pois é veículo de aprendizagem. Azevedo (2006) deixa clara a importância da língua materna assumindo que esta é um instrumento comunicativo, é ferramenta de descoberta determinante na potencialização de uma adequada atuação social. Permite, também, partilhar, investigar, descobrir e criar. É assim essencial entender a língua como suporte e instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural.

Por fim, a escolha deste tema prende-se com a importância que a escola ganha perante o ambiente familiar que cerca a criança e que certamente será mais restrito do que a escola e por isso é colocado constantemente o desafio ao educador e professor de levar os aprendizes mais além, dando-lhe oportunidades de contactar com formas mais

complexas e mais elaboradas da língua, dotando-os de um “saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos” (Azevedo, 2006,p.3).

Por todos estes motivos, situei a minha investigação nas concepções que as crianças têm da linguagem escrita e da leitura antes do ensino formal, isto é, procurei compreender que conhecimentos possuem as crianças sobre a natureza e a funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano da escola e, também, recorri aos suportes de escrita, de modo a ir mais longe na forma como as crianças concebem a leitura e a escrita antes da entrada no 1ºCEB. Além disso, pretendo perceber que tipo de influências têm as diferentes perceções das crianças no 1º CEB através de inquéritos por entrevista e de atividades didáticas propostas ao longo das PES's, dando destaque à funcionalidade que os alunos dão à escrita após o ensino formal da leitura e da escrita.

Este trabalho resume-se em quatro grandes capítulos: o primeiro diz respeito ao quadro teórico de referência que incide nas concepções da leitura e da escrita. De seguida, contextualizo a ação e a forma como os fundamentos e a conceção da ação educativa influenciaram a investigação do tema em ambas as práticas que ocorreram no contexto de pré-escolar e no contexto de 1º CEB. O terceiro capítulo remete para a metodologia aplicada ao estudo das concepções paralelamente à prática que nos era exigida nesses contextos. É também neste capítulo que interpreto os resultados obtidos à luz das práticas que os influenciaram. Por fim, o último capítulo remete para as considerações e implicações que se poderão retirar da investigação elaborado a par com a PES.



## 1. O desenvolvimento da linguagem: da aquisição à aprendizagem

“A história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária”

(Martins e Niza, 1988, p.47)

A importância da linguagem não carece de qualquer tipo de justificação, pois está de tal modo enraizada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem, segundo Sim-Sim (1998) recebemos, transportamos e armazenamos informação que usamos para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.

Pensemos numa criança que, durante o seu desenvolvimento, é exposta à língua da comunidade a que pertence. De acordo com Sim-Sim (1998) rapidamente, em aproximadamente 40 meses, esta criança torna-se um falante competente dessa mesma língua e simplesmente bastou que ouvisse falar à sua volta e lhe falassem. A aquisição da linguagem é natural, intuitiva, subconsciente e espontânea e não difere entre raças, culturas ou grupos sociais, pois a linguagem é uma capacidade da espécie humana. Para que haja aquisição, a criança tem de estar imersa em meios que despertem o desenvolvimento da linguagem e por isso o contexto social e as relações adulto-criança são fundamentais ao longo de todo o processo.

Para Vygotsky, segundo Guibourg (2001), na interação entre um sujeito mais capacitado e o aprendiz estabelece-se uma *zona de desenvolvimento próximo* que delimita aquelas atividades que o aprendiz não pode realizar sozinho mas com ajuda e mediação de outro sujeito mais capacitado. Neste sentido a linguagem é o instrumento de excelência que garante a transmissão e a interiorização do conhecimento. (p.23). Bruner, citado por Guibourg (2001), seguidor de Vygotsky, defende que o adulto deve implementar uma diversidade de estratégias para facilitar a compreensão do seu discurso mas é a criança quem realiza a sua própria construção da língua, como instrumento de comunicação e pensamento, graças à comunicação que mantém com o adulto.

Um dos grandes desafios colocados aos educadores é serem mediadores deste processo. Além disso, o outro desafio é as possibilidades que têm de facilitar o contacto

com a escrita e com a leitura desde tenra idade. Acredito que a educação pré-escolar é o início de um longo caminho educativo que tem grande influência no sucesso escolar e social da criança. Por isso, o educador tem de olhar para o espaço do jardim-de-infância como um espaço de aprendizagens estruturantes e decisivas. É neste espaço que, de acordo com Sim-Sim (2001,p.29), o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação, estruturação do pensamento e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social, ganham relevo e se tornam inquestionáveis neste processo educativo.

Até à entrada no ensino formal, a criança adquiriu e aprendeu informalmente inúmeros conceitos, que devem servir como ponto de partida para determinadas atividades. Embora possa não conhecer os símbolos alfabéticos, a criança já consegue estabelecer ligações entre o significado e o significante, relacionar sons, estabelecer relações, ordenar, classificar, organizar, etc.

Seguidamente, e não menos importante, é o desafio do professor que se coloca noutra perspetiva que é a da aprendizagem formal da leitura e da escrita, sem esquecer o processo antecedente de aquisição e de contacto precoce .

Com a entrada para a escola, a criança confronta-se com uma nova modalidade da linguagem. A aprendizagem da vertente escrita da língua representa um progresso para o seu desenvolvimento linguístico pois permite uma reflexão mais elaborada sobre um conhecimento já adquirido, bem como novas formas de aceder à informação, que antes não estavam disponíveis. A linguagem, que anteriormente era usada como um instrumento para a comunicação, cujos processos eram essencialmente de natureza implícita, passa agora a ser objeto de uma reflexão consciente, ou seja, os processos tornam-se de natureza explícita, com carácter reflexivo e sistematizado que tende ao exercício do controlo normativo da produção verbal oral e escrita.

### **1.1. Literacia Emergente**

A capacidade de manipular elementos impressos – desde os mais simples aos mais complexos – constitui uma competência a que se dá o nome de literacia (Teale e Sulzby, 1995).

Como já referi, ao longo da infância, e antes da entrada para a escola, a criança apercebe-se do poder do impresso e explora-o. Esta exploração permitir-lhe-á desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Os efeitos deste conjunto de aquisições literárias ecoarão ao longo do percurso escolar, determinando a qualidade de muitas aprendizagens.

A literacia emergente, segundo Whitehurst e Lonigan (2001), aponta para os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita e que têm lugar antes do seu ensino formal, que corresponde à entrada no 1º ano de escolaridade. Por conseguinte, a literacia emergente assume-se como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita (Smith e Dickinson, 2002).

De facto, a literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais interativas, com sentido, as quais, no pré-escolar, onde não há ensino da língua, permitem à criança adquirir consciência do impresso, adotar comportamentos de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada e, até, perceber que se trata de um meio de comunicação útil, que integra, de forma natural, o dia-a-dia.

Deste modo, a literacia emergente permite estabelecer um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estamos, assim, perante algo de extrema importância e que vai mais além da leitura e da escrita propriamente ditas. Poder-se-á afirmar que está também presente um processo de aquisição de competências de fala em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser ativo, mobilizador, bastante interativo e experiencial como pude comprovar na PES.

Ressalta daqui a ligação entre fala e escrita, já que, nesta fase, a aprendizagem da leitura e da escrita se encontra embebida no sistema de comunicação oral. De facto, a literacia emergente remete-nos para a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de relações entre leitura e escrita, relações estas que têm por base a fala e a audição, pois, como nos dizem Roskos, Christie e Richgels (2003), «young children need writing to help



them learn about reading, they need reading to help them learn about writing; and they need oral language to help them learn about both» (p.3).

Assim, e de acordo com Smith e Dickinson (2002, citado por Gomes e Santos, 2010) é possível delinear um conjunto de pressupostos básicos sobre a literacia emergente, a saber:

(i) a literacia é um processo de desenvolvimento contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;

(ii) as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;

(iii) o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo, quer em situação de interação com outras crianças e com adultos;

(iv) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo;

Todos estes pontos elencados remetem para um conjunto de práticas, atividades e experiências com materiais de literacia que são hoje considerados de extrema importância porque são valorizados pelas crianças, explorados e mobilizados por elas numa vertente mais didática, que requer investimento do adulto educador.

Importa referir, ainda, quais os precursores básicos e desenvolvimentais em termos de literacia e capacidades. Ressalto os que acho mais importantes e que foram alvo da minha PES em pré-escolar: a consciência fonológica e a consciência do impresso – nomeadamente a capacidade de reconhecer material escrito, o conhecimento da relação entre fala e escrita e o conhecimento dos mecanismos da escrita – e o conhecimento do código, que, neste caso, nos remete para o conhecimento das letras do alfabeto e por conseguinte das relações entre essas letras e os sons.

A estes precursores básicos juntam-se outros dois: a leitura, onde a criança ouve individualmente e em pequeno grupo de forma interativa, e a escrita, nomeadamente, as “pré-escritas” e a capacidade de escrever o nome, sobre o qual recai bastante importância pelas potencialidades que tem em sala. Saliente-se que, sobre este último domínio, o desenho, marca própria da educação pré-escolar, desempenha um papel importante pois

frequentemente a escrita emerge do desenho e é, muitas vezes, inspirada por ele. De facto, a criança em idade pré-escolar inclui frequentemente nos seus desenhos marcas da linguagem escrita, que se destacam da representação dos objetos propriamente ditos e que dependem da idade e/ou do nível de desenvolvimento da criança. Assim, as crianças mais velhas, de 4 e 5 anos, são já capazes de incluir nos seus desenhos letras, números e, até, palavras, com especial destaque ao nome (fig.1).



**Fig 1.** Desenho feito pela Carolina (esquerda) 5 anos e Alexandre (direita) de 4 anos na PES em pré-escolar

Por fim, temos os jogos de literacia que, de forma lúdica, permitem à criança um conjunto de experiências e de interações com os instrumentos de literacia e com a leitura e a escrita propriamente ditas. Saliente-se que, apesar de não ser específico da linguagem escrita, o jogo é considerado um caminho para atingir esse fim, pois, parafraseando Roskos et al. (2003), a ligação da literacia ao jogo é uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas atividades façam sentido para a criança e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de realizar.

Em síntese, o meio envolvente no qual a criança está imersa, assim como a experiências vividas nesse ambiente são determinantes para as aquisições e consequentemente para o desenvolvimento da literacia.

### **1.1.1 O papel da família**

A família é de longe o mais natural, eficaz e económico contexto de desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). Por isso, mesmo tendo os educadores o seu papel definido na educação da criança, não se pode, de modo nenhum, esquecer ou colocar de parte o contexto da família e a importância que este tem nas práticas literárias das crianças.

Os processos de descoberta e apreensão dos aspetos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita resultam, em grande parte, das práticas de literacia familiar, desenvolvidas na resolução de situações do dia-a-dia e na ocupação de tempos livres. O papel desempenhado por cada elemento da família é, por isso, bastante relevante. Além disso, as práticas de literacia são também promotoras de atitudes positivas face à linguagem escrita.

O facto de os adultos comunicarem simultaneamente à criança o valor e a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, é outro dos fatores mais importantes no desenvolvimento e que conduz a um maior interesse da criança por tudo o que se relaciona com a leitura e a escrita e as suas funcionalidades. Se os pais ou os adultos que cercam a criança escreverem ou lerem frequentemente jornais, revistas, livros, recados, legendas de embalagens, entre outros, transmitem indiretamente o valor e a utilidade dessas atividades, contribuindo para o interesse em desejar aprender a escrever e a ler. Estas motivações que evoluem progressivamente em cada criança, e são sempre intrínsecas a este crescimento individual, permitem a construção do chamado projeto de leitor, o qual abordarei no capítulo seguinte.

As famílias podem, também, oferecer oportunidades para aprender, por exemplo, quando lêem histórias, que por sua vez apresentam estruturas narrativas mais ou menos complexas, vocabulário e conceitos imersos e que, segundo Mata (2004) pode ser considerada uma atividade importante e significativa, pela variedade e riqueza de interações que pode proporcionar. Ao ouvir histórias as crianças aprendem a prestar atenção à mensagem linguística e à organização da linguagem escrita. E segundo Wells, citado por Martins (2000 p.133) “quando as crianças ouvem ler histórias, estão a lidar com o potencial simbólico da linguagem”

A família também ganha destaque quando auxiliam a compreensão do impresso no meio social onde está inserido; quando os levam a bibliotecas ou mesmo quando permitem

que as crianças possuam livros e materiais para explorar a escrita. A crença de que este conjunto de atividades é fundamental num plano de aprendizagem e desenvolvimento infantil promove o reconhecimento e a valorização das aquisições daqui decorrentes. A valorização dos esforços de leitura e escrita da criança (por parte do adulto ou de outro sujeito mais competente) possibilita a continuidade e envolvimento nas atividades

Esta interação entre a família e a criança deverá ser caracterizada por medidas de qualidade de instrução (que, por exemplo, o educador pode fornecer) e qualidade sócio-emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso.

Finalmente, e não menos importante, os pais ou adultos promovem modelos de literacia. As experiências de exploração conjunta do impresso devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazer das atividades de literacia.

O papel da família é, assim, decisivo no futuro sucesso da aprendizagem da criança, pois cabe a esta proporcionar vivências e experiências diversificadas que desenvolvam a linguagem oral, para além de promover atitudes de valorização da leitura e da escrita. Assim, em jeito de síntese, compete à família dialogar com as crianças e mostrar interesse em ouvi-las, estimular a aprendizagem de vocabulário básico; facilitar o contacto precoce com os livros; e, em suma, oferecer um ambiente rico em literacia.

## **1.2. O que é preciso para aprender a ler e a escrever**

Ao longo do meu percurso de formação tive oportunidade de estar inserida em diversos contextos de ensino (1º e 2º ano de escolaridade), onde se dedicava a maior parte do tempo letivo à aprendizagem e consolidação da leitura e da escrita. Uma das questões que sempre me acompanhou, no âmbito da aquisição da literacia, é a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler e para outras não, apesar de serem expostas a diversificadas e inúmeras estratégias. Este relatório não pretende dar uma resposta a esta problemática, mas pretende que como fruto da observação, da prática e da investigação possa ir vendo sinais que me façam amainar algumas inquietações. De facto,

o domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos claros de diversos aspetos da linguagem e supõe a tomada de consciência das características formais da linguagem.

Assumindo que a aprendizagem da leitura e da escrita é um ato cognitivo, existem três fases que segundo Downing (1984), citado por Magalhães (2006), estão presentes em qualquer aprendizagem: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A primeira, a fase cognitiva, é caracterizada, segundo Neves e Martins (2000) “pela construção de uma representação global da tarefa, na qual o sujeito procurar perceber os objetivos dessa tarefa e quais os meios necessários para os atingir” (p.20). Nesta fase, a natureza e a função da tarefa pretende-se que fiquem resolvidas. No caso da leitura, é de esperar que aquando a entrada do 1º CEB a criança leve, ou deixe claro nos primeiros tempos, de forma implícita, para que serve a leitura e a escrita. A segunda fase, a fase de domínio, de acordo com as mesmas autoras é essencialmente uma fase de “treino e algum aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa”(p.20). No caso específico da leitura corresponderá a um período de ensino explícito da decifração. Por fim, continuando a citar Neves e Martins (2000), a terceira fase, a fase de automatização, em que o “treino deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida” (p.20).

Numa mesma linha teórica, e concretamente no domínio da aprendizagem da leitura, Downing (1982) propôs a chamada teoria da clareza cognitiva, que diz que a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão sobre os objetivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema, que irá facilitar o ensino formal da leitura. Para este autor, as dificuldades na aprendizagem da leitura situam-se assim na fase cognitiva e não na fase de domínio. São dificuldades ligadas a problemas conceptuais e não dificuldades ligadas à aquisição técnica da leitura.

### **1.2.1. Funcionalidade e natureza da linguagem escrita**

Seguindo a lógica de Downing (1984), o que será que as crianças têm de construir na fase cognitiva para poderem aprender a ler? Certamente, necessitam de ter presente os objetivos, a função e a natureza da leitura.

De facto, as crianças têm de começar por descobrir a funcionalidade da leitura, ou seja, perceber que esta é uma forma de comunicação, tomar consciência da variabilidade

de objetivos da leitura (leitura de contos e histórias à leitura de cartazes, notícias, etc) e da sua relação com diferentes formas de ler (leitura em voz alta, silenciosa, atenta, etc) e, por fim, construir um Projeto Pessoal de Leitor (PPL). Para que haja esta construção de um PPL, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras. Então, os fatores volitivos surgem aqui como fatores determinantes que ditam as motivações das crianças para aprenderem.

Mas o que é esta construção de um PPL? Um PPL “caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas, etc.)” (Mata, 2008 p.16)

Ainda de acordo com Mata (2008),

o projeto pessoal de leitor prende-se diretamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas. Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem. (pp.16-17)

O que a minha experiência de práticas de ensino supervisionadas me diz é que quando se entra na escola, para se iniciar o ensino explícito da leitura e da escrita, as práticas verdadeiras e reais de leitura estão, em geral, ausentes. Isto é, o trabalho a partir da exploração das obras, a leitura como rotina, ou até a leitura simples de uma obra autêntica para prazer de quem lê e de quem ouve, de uma forma geral não foi observado por mim. O que reparo é que as crianças são conduzidas a práticas de decifração, muitas vezes e na maior parte, através de manuais escolares que não contém textos particularmente interessantes e com alguma criatividade. As práticas de decifração são levadas para memorizações e combinações de sons programados por uma ordem. Isto leva a que se originem textos sem qualquer sentido literário.

Do ponto de vista da teoria da clareza cognitiva, uma das medidas a tomar para prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura é a de introduzir na escola, na sala de aula, práticas de leitura verdadeiras que levem à descoberta das várias funções da leitura e que possibilitem a sua apropriação por parte das crianças.

Como já referi, a existência de um PPL está relacionado com o querer aprender a ler e a escrever, pois vai permitir à criança utilizar esse saber de modo funcional. À medida que as crianças descobrem a utilidade da linguagem escrita, vão percebendo o que podem fazer com ela e, assim, progressivamente, a apropriação da funcionalidade poderá contribuir para a atribuição de importância à leitura e à escrita. Creio que aprender os usos da leitura e da escrita, atribuindo-lhe funções, conduz a um verdadeiro envolvimento da criança, desenvolvendo a compreensão e a apropriação gradual das finalidades da escrita, bem como as características e as convenções da mesma.

Mais para a frente neste relatório, serão aprofundadas questões didáticas de como se foi trabalhando esta funcionalidade da linguagem escrita, para melhor chegar à leitura e à escrita propriamente ditas.

No que se refere à natureza do código escrito, as crianças têm de começar por perceber quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem da linguagem oral aos signos convencionados para a escrita. Para isso, as crianças têm de ser capazes de pensar sobre a linguagem e isso não significa que pelo simples facto de produzir e perceber o discurso oral se esteja a pensar sobre a linguagem, pois o uso é diferente da consciência reflexiva sobre esta.

### **1.3. Concepções infantis sobre a escrita e a leitura**

Ferreiro (2007) afirma que precisamos superar uma visão que considera unicamente os pré-requisitos para a aprendizagem como uma série de destrezas que permitam que a criança se aproprie da linguagem escrita. Precisamos pensar em antecessores cognitivos, que são as ideias e concepções que a criança constrói antes de chegar a escola.

Vários são os estudos que abordam a temática, e uma das linhas de investigação é a de Martins e Mendes (1987), Ferreiro e Teberosky (1999) e Mata (1991) que se detém sobre a forma como as crianças pensam a aprendizagem da leitura, ou seja, as suas concepções sobre a leitura antes do ensino formal. Estes investigadores analisaram o modo como as crianças dominam as convenções da linguagem oral e da linguagem escrita. Alguns dos seus trabalhos mostram igualmente a importância dos conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita na aprendizagem da leitura. Já autores como, por exemplo,

Downing (1984), vieram mostrar que para além das capacidades metalinguísticas, os conhecimentos que as crianças têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a apropriação que delas fazem desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura.

Segundo as ideias de Ferreiro (2007), e de todos os autores mencionados, este relatório parte de dois pressupostos básicos, já referidos por Neves e Martins (2000):

- A leitura é um ato essencialmente cognitivo, sendo portanto fundamental para o leitor conhecer a sua natureza e as suas funções. Isto é, a aprendizagem da leitura é determinada pela compreensão que cada indivíduo tem do ato de ler;

- As crianças, muito antes da entrada para a escola, confrontando-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem sobre ela representações mentais, elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com o que lhes é transmitido no ensino formal quando lhes é ensinado a ler.

O nível dessas conceções, a sua maior ou menor proximidade das de uma criança escolarizada, depende do maior ou menor contacto e das interações que as crianças tiveram possibilidade de realizar com o texto escrito.

Uma das formas de tentar caracterizar e compreender os conhecimentos e conceções das crianças é através das suas produções escritas, que na educação pré-escolar resultam de muitas experiências individuais ou coletivas, ou por meio de pedidos explícitos feitos pelo adulto para reflexão da língua. Segundo Mata (2008) a produções escritas podem ser analisadas em dois aspetos distintos: os aspetos figurativos, passíveis de serem observados, dão informações ao adulto sobre o tipo de características preceptivas ou gráficas que as crianças já se aperceberam relativamente à escrita, por exemplo a diferenciação de códigos (desenho e escrita), orientação da escrita ou conhecimento de letras; e os aspetos conceptuais através do quais o educador compreende a forma como as crianças interpretam e integram todos os conhecimentos e características que atribuem à escrita, e que se tornam identificáveis quando o educador fala com as crianças, questionando-as, tentando compreender as razões que as levaram a determinadas opções de escrita e forma como estas concebem o funcionamento da escrita.

Estes dois aspetos, apesar de terem um tronco comum, diferem bastante ao nível prático da aquisição e da aprendizagem explícita da escrita, uma vez que se pode conseguir



uma evolução nas escritas ao nível dos aspetos figurativos, por treino e mecanização da tarefa (escrever fileiras de letras iguais), o que por si só, a meu ver, não traz muitas vantagens para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, para que haja um progresso em termos conceptuais é necessária a apreensão de princípios que apoiem as crianças e que só é conseguido pelo envolvimento em atividades reais de escrita devidamente significativas e contextualizadas à sua vida e ao seu ambiente.

A exploração em torno das conceptualizações infantis sobre a escrita levam o adulto a compreender melhor e apoiar as crianças no processo de descoberta e apreensão da linguagem, através do entendimento sobre o que as crianças pensam, as hipóteses que colocam sobre o funcionamento e os modos de representação da escrita. Citando Mata (2008) a análise das conceptualizações infantis sobre a escrita permite identificar várias etapas, que se sucedem de forma mais ou menos precoce, antes ou durante o ensino formal, consoante as oportunidades que as crianças têm de interagir, brincar e refletir sobre a escrita nas suas várias formas e funções.

Gradualmente as escritas das crianças começam a ser orientadas por critérios qualitativos e quantitativos. Os critérios quantitativos, como o nome indica, remetem para a quantidade de letras usadas. O que pude observar ao longo da PES em pré-escolar foi que por vezes consideraram que os referentes grandes têm que se escrever com mais letras que os pequenos, por exemplo casa escreve-se com mais letras do que garagem. Os critérios qualitativos referem-se à variedade de caracteres utilizados. Segundo Mata (2008, p.40) “quando começam a considerá-los nas suas escritas, as crianças têm a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos e de variá-los dentro das suas possibilidades.”

O processo é gradual e varia de criança para criança. De um modo geral a evolução da linguagem escrita ocorre inicialmente na compreensão de que a escrita representa o oral e que começa por ser pontual, podendo ser de uma letra para cada palavra ou sílaba; de seguida já há uma preocupação em estabelecer correspondências sonoras corretas, isto é, existir o som de uma sílaba isolada e fazer-lhe corresponder a letra correta. Por fim, as correspondências tornar-se-ão mais sistemáticas, e as crianças poderão identificar mais do que um fonema numa sílaba chegando até à escrita alfabética, que pode não seguir as convenções do sistema escrito onde as crianças se inserem, neste caso o da língua portuguesa.

A consciência fonológica é outro fator determinante na evolução e no estabelecimento de ligações entre a escrita e a oralidade. A consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons e é uma competência de reflexão sobre a linguagem oral, mas torna-se essencial na evolução das concepções que as crianças têm sobre a escrita, pois só com a sua aquisição gradual se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito até chegar à escrita alfabética.

A forma como as crianças evoluem e progridem nas suas conceptualizações depende das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de refletir, dos apoios que tiveram e das respostas que foram obtendo às questões que foram colocando. Importa deixar claro que o respeito pelas características conceptuais de cada um, o não acelerar nem retardar ou saltar etapas, respeitar o tempo e as oportunidades que cada criança precisa assim como as suas competências individuais, permite que haja uma evolução saudável e ajustada a cada criança.

Como já referimos, quando a criança entra para o 1º ano de escolaridade não se encontra no ponto zero das aprendizagens. Esta já possui todo um conjunto de conhecimentos e representações sobre a tarefa de ler. Isto significa que elas próprias já pensaram sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e possíveis relações entre ambas. Os professores têm um papel bastante relevante nesta fase do processo, pois torna-se de extrema importância que estes conheçam as suas representações sobre as características do sistema escrito e sobre as funções da leitura da nossa sociedade, para que possam fazer evoluir para formas mais avançadas de conceptualização e de representação.

Destaco aqui a entrada no ensino formal e como senti as repercussões que têm no futuro sucesso escolar da criança, assim como acredito que esta é determinante no processo escolar. Mello (2005, p. 40), partindo da abordagem vygotskiana, evidencia que a escrita, na maioria das vezes, no contexto escolar, é colocada como uma imposição à criança, quando esta aprendizagem deveria ser transmitida de forma tão natural quanto o falar, ou seja, como uma necessidade da criança. Entendemos que para que a criança se aproprie dos instrumentos culturais ela precisa realizar atividades nos quais os utilize da maneira pela qual foram criados. No caso da linguagem escrita, para se comunicar, para fazer registos de algo que se deseja lembrar, expressar sentimentos, entre outros. Ainda de acordo com Mello (2005) a escola insiste em trabalhar no reconhecimento das letras e sílabas, sendo que esse trabalho dificulta a perceção da criança de que a escrita é um instrumento cultural. E, ainda:

Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma [acontece] com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e pensamentos. (Mello, 2005, p. 30)

Infelizmente, algumas práticas na escola fazem com que o aluno dedique a maior parte de seu tempo a tarefas mecânicas, sem poder assim expressar-se por meio das diferentes linguagens: a fala, a pintura, a dramatização, a música que são as responsáveis pela formação das bases necessárias para a aquisição da escrita (Mello, 2005). Conforme mencionei, a aprendizagem da escrita precisa ser natural, assim como, a necessidade de falar. Para que a criança aprenda é necessário que atue como sujeito ativo no processo e não como um sujeito passivo. Assim, a aprendizagem acontece quando a criança ao atuar sobre o objeto de conhecimento consegue dar um sentido ao que aprende.

Sendo assim, a criança não aprende só pelos conhecimentos que lhe são formalmente transmitidos, uma vez que esta tem um papel ativo e participante no meio em que a linguagem escrita é um importante instrumento cultural. A criança observa e pensa sobre aspectos do meio envolvente e sobre a linguagem escrita com que se depara, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica (Mata 2008). Segundo Martins (2000, p.138) “estes conhecimentos evoluem dos 3 para os 5 anos e a sua aquisição dá-se de uma forma integrada e não de uma forma hierarquizada e independente”

Ao entrarem para a escola também são notórias as diferenças a nível dos conhecimentos que as crianças possuem, em função das suas origens sociais e culturais. Nesse sentido, as oportunidades de contacto são assim determinantes, e o meio familiar é extremamente importante, pois os pais que mais se interessam pela leitura e escrita, estimulam o interesse dos filhos por estas atividades e por conseguinte estes obtêm mais conhecimentos.

Para Manzano (1988, p.133) a família é “o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”. É importante que o livro se torne familiar para a

criança, uma vez que esta tem de formar uma ideia do que é a leitura previamente à sua aprendizagem real. Tem por isso que estar familiarizada com o livro como objeto para aprender a ler.

A qualidade, a frequência e o valor das atividades de leitura e de escrita, levadas a cabo pelas pessoas que convivem mais diretamente com as crianças, nomeadamente, os professores, educadores e principalmente as suas famílias influenciam o interesse pela linguagem escrita.

Quanto à leitura existem várias concepções sobre o ato de ler. A problemática é complexa e prende-se com dois conceitos distintos, um que aponta a leitura como um ato de pura decifração e outro que assenta nos aspetos da compreensão. Parece-me que a leitura é a compreensão do sentido de um determinado texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida. Tal como a escrita, o processo também é complexo e não se desenvolve espontaneamente, o que significa que requer ensino direto e intencional.

Pode-se dominar a técnica da leitura, mas a competência do leitor varia na forma como interpretamos o que está escrito. Por isso, o processo da leitura é segundo Mata (2008) gradual, complexo e envolve múltiplas vertentes que se desenvolvem em paralelo com as competências de escrita.

Tal como se verifica na escrita, também o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância.

Quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a surgir os seus comportamentos de leitor. Estes começam quando as crianças se apercebem da escrita em si e de que lhe é atribuído um significado.

No pré-escolar, quando as crianças “leem” uma palavra familiar, na verdade não estão verdadeiramente a ler, mas estão a antecipar o conteúdo da mensagem contida, no livro, nas embalagens, nos placards, nos cartões, a partir de alguns indicadores contextuais ou até imitando alguns comportamentos de leitores que vêem e que a rodeiam. De facto as crianças não sabem ler, mas estas já se apercebem de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura e que estão contemplados em três questões: Que mensagem? Como se lê? O que se lê? (Mata, 2008)

Quanto à mensagem, as crianças vão compreendendo gradualmente que a mensagem é diferente consoante o tipo de suporte, isto é, as crianças vão percebendo que o tipo de mensagem que está num livro de histórias é diferente da mensagem que está numa embalagem de cereais. Precocemente, as crianças começam a antecipar o conteúdo da mensagem através deste conhecimento que adquire gradualmente e que até aos adultos permite ler mais rapidamente, compreender melhor e reter mais informação.

Relativamente à pergunta “Como se lê?”, importa referir que as observações que as crianças fazem de outro a ler e mais tarde as imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão sobre o que é ler. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios são ações características de quem é leitor e possíveis de serem imitadas. Para isso, as crianças têm de interagir e observar sujeitos que leiam, pois só assim vão adquirindo conhecimentos sobre o ato de ler, bem como as suas características e a sua compreensão.

Para Mata (2008) além destes comportamentos associados ao ato de leitura, temos ainda outros, mais ligados às estratégias de leitura empregues e que resultam das conceptualizações que as crianças têm sobre a linguagem escrita. Assim, quando as crianças estão perante um texto e o querem “ler” podem recorrer a estratégias muito diferentes, sendo umas mais elaboradas do que outras, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou mesmo indicadores linguísticos.

Por fim, quanto à última questão “o que se lê?” Mata (2008) sublinha que tal como as crianças desenvolvem conceptualizações sobre a linguagem escrita, as suas características e funcionamento, isso também as leva a desenvolver conceções sobre o que se pode e não pode ler. Para a mesma autora “esses critérios podem, então, ser quantitativos (referentes à quantidade de letras ou “formas tipo letra” utilizadas), qualitativos (respeitantes à variedade das letras ou “formas tipo letra” utilizadas) ou estarem relacionadas com o reconhecimento e identificação das letras do alfabeto.” (p.70). Só o contacto e a exploração do escrito permite ir recolhendo indicadores cada vez mais diversificados e ir desenvolvendo conceções mais avançadas sobre a leitura.

### **1.3.1. Fatores determinantes no desenvolvimento das concepções sobre a leitura e escrita**

Os ambientes familiares caracterizados por hábitos de leitura e onde existem livros permitem que a criança presencie atos de leitura e realize um conjunto de aprendizagens úteis no seu futuro. As crianças assistem a uma série de atos de leitura realizados pelos adultos e observam a sua postura ao fazê-lo, como já referi neste capítulo. Assim, existem uma série de pistas extremamente importantes que permitem à criança distinguir atos de leitura como a forma como alguém pega nos livros, a posição em que os coloca, o sentido em que vira as páginas e a forma atenta de olhar para eles, bem como o facto de ler sentado o jornal ou ler de pé uma receita. A atitude leitora (comentar o que se lê ou ler em silêncio) varia em função dos diferentes materiais/suportes que se leem (recados, livros, lista de compras, revistas, jornais, entre outros). Se, além disso, os adultos fizerem comentários sobre a sua leitura, estes vão permitir que a criança em questão seja também capaz de relacionar conteúdos de escrita ligando-os ao quotidiano, percebendo as funções da linguagem escrita.

Se os familiares lhes oferecerem livros e lhes lerem histórias interessantes, assim como os pais lhes explicarem partes mais complicadas do texto, dando a conhecer às crianças as palavras que o constituem, as aprendizagens serão mais eficazes e significativas, sobretudo o nível das concepções vai evoluindo.

Repetir as histórias preferidas das crianças, permite que estas conheçam a história palavra a palavra, prestando mais atenção aos aspetos formais do texto. Sempre que alguém do seu ambiente familiar lê uma história à criança esta adquire um valor muito especial pois foi lida e valorizada por alguém que estimam.

De acordo com Moraes (1997) ouvir ler é uma das experiências literárias mais significantes, pois tem uma função cognitiva (aprende-se melhor a interpretar os factos e os atos, a reter e organizar informação da melhor forma), uma função linguística (ajuda a clarificar as relações entre a linguagem escrita e linguagem falada) e função afetiva (fortalecimento dos laços com quem partilha a leitura com a criança).

A construção do PPL também surge nesta linha, dado que passa, como refere Martins (2000) por se ouvir ler histórias, que são fundamentais para desenvolver representações mais organizadas sobre a funcionalidade da leitura.

Bamberger (1976) refere que a interação desde muito cedo com material impresso fornece estímulos para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem da leitura. A criança deve ser “seduzida” para a leitura, porém, para isso, segundo o mesmo autor, é necessário que a criança reconheça a satisfação que se pode tirar dos livros. Sabe-se que as crianças espontaneamente manifestam interesse em saber e perceber o que está escrito, quando em contacto com algum suporte impresso. É por isso essencial que se dê oportunidade às crianças para folhearem livros à sua escolha e quando assim o desejarem e não infantilizar ou cair na tentação de facultar o contacto com obras cujo interesse é apenas o marketing e o comércio.

O educador também terá de contribuir para este processo pois terá de ajudar a criança a ver a leitura como algo que pode ser usado para satisfazer várias necessidades psicológicas, tornando-se assim numa atividade significativa. Esta posição vai ao encontro da linha de Downing (1984) atrás referida, em que a motivação para a leitura tem origem no desenvolvimento da “clareza cognitiva”, no que respeita às funções da comunicação escrita.

Por fim, e não menos importante, o aspeto da vinculação que, através do dinamismo da própria criança e das interações sociais, motiva a aprendizagem da leitura. Acrescentando que, na maioria dos casos, a motivação primária para aprender a ler, tem origem na ligação entre a criança e o adulto que encoraja e recompensa os esforços da criança. Penso que a aprendizagem futura da criança depende, em muitos outros aspetos, do facto do aluno sentir-se ou não à vontade com o professor, assim como também dependa da forma como este apresenta as atividades de trabalho relativas à aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2. Conceção da ação educativa: ser educador ou ser professor?**

Conceber a ação educativa na educação pré-escolar e no ensino do 1º CEB aparentemente parece apresentar uma grande dualidade, mais que não seja pela própria distinção dada na denominação dos profissionais: o educador e o professor. Este sistema binário fica aquém da realidade vivida nestas duas práticas. Na verdade, ser educador ou ser professor não se coaduna com o que foi experienciado ao longo da minha formação. Porém ser educador e ser professor, em uníssono como um ser indissociável, deixa bem claro no meu percurso de aprendiz que, tanto na prática em pré-escolar como na prática em 1ºCEB, existe um continuum com significado e sentido.

Parece contraditório apresentar dificuldades sentidas na adaptação destes dois contextos aparentemente tão distintos. Na realidade essas dificuldades existiram, e associadas a fatores extrínsecos à formação, que me levaram a ajustar e a adequar a dois contextos estruturalmente diferentes.

Sendo assim, para conceber a prática socorri-me do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância que revela quanto à conceção e desenvolvimento do currículo que o educador «observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem» (Decreto-Lei n.º 241/2002, p. 2) e do Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico que, quanto à conceção e desenvolvimento do currículo, mostra que o professor «organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens» (Decreto-Lei n.º 241/2002, p. 4).

Este capítulo surge para situar e contextualizar a ação e todo o trabalho nela desenvolvido em torno do tema: conceção da leitura e da escrita. Por isso, neste capítulo surge a caracterização dos contextos educativos apenas nos aspetos que foram determinantes e que influenciaram a minha investigação.



## **2.1. O contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar**

Desenvolvi a minha PES em pré-escolar no Jardim de Infância e Escola Básica do 1º Ciclo (JI/EB1) do Bacelo e com o qual estabeleci contacto (observação e prática) cerca de 13 semanas.

A minha prática ao longo desses meses foi sustentada pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que tem como princípio geral que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério da Educação, 1997 p.15))

No que respeita à instituição, ressalto os valores que contribuíram em larga escala para a minha prestação. Assim sendo, destaco a equidade sentida ao longo da prática, não só por parte da educadora mas também do coordenador e dos restantes professores da equipa pedagógica que não respondem de forma igual a todos os alunos mas de acordo com as suas necessidades, olhando para um como um ser único. O respeito e reconhecimento pela heterogeneidade das crianças, assim como a aceitabilidade e reconhecimento de que estas possuem ambientes e múltiplas interações que as poderão influenciar também facilitou a minha investigação durante a PES. Por fim, a solidariedade gerada quando se torna necessário, sobretudo aos mais carenciados, como por exemplo emprestar um livro para levar para casa, são outros valores que sobressaem bastante na escola.

Quanto às aprendizagens, estas são multidirecionais e sem hierarquias, ou seja, não ocorrem somente da educadora/professora para a criança. A criança é ativa e tem voz e faz parte do ambiente que integra, e por isso também ensina o adulto. Inúmeros foram os momentos em que aprendemos não só sobre o conhecimento do mundo, como também com gestos e atitudes. Entre as equipas também há um clima de aprendizagem, através das questões, da cooperação e dos desafios que vamos colocando uns aos outros diariamente. Tudo isto são condições favoráveis para que as aprendizagens sejam consolidadas nas crianças de forma equilibrada e progressiva, num ambiente propício a que tal aconteça.

No que diz respeito às relações, de um modo geral, são calmas e respeitosas, apesar da diversidade social que existe. As opiniões dos pais são levadas em conta e surgem com frequência, o que os torna agentes ativos e cooperantes no processo de aprendizagem dos seus filhos e colaboradores do trabalho dos profissionais. Aceitam com agrado os conselhos dos profissionais e isso é fundamental para o desenvolvimento saudável e holístico da criança e para o bom ambiente articulado entre escola e família.

O contacto com as famílias é diário, informal e descontraído, dando à criança a ideia de continuidade na transição constante entre o espaço casa e escola, o que facilitou, por exemplo, os momentos de chegada e integração no grupo logo pela manhã, e também a troca de ideias sobre os hábitos de leitura ou o início do projeto “Ler com os pais”.

Os pais e familiares são uma presença constante nesta escola, pois estes, como referi, colaboram em projetos/atividades de diversas áreas de conteúdo, por exemplo: aula de karaté, futebol, leitura de histórias, culinária, entre outras. Tive sempre o cuidado de elaborar o registo destes momentos com as crianças para que a escrita estivesse presente. Tentam-se ajustar as disponibilidades e as planificações, e a escola nunca tende a dificultar o processo de negociação de horários. O Projeto Educativo (2009-2012), vigente no decorrer da PES, deixa clara a importância de “contribuir (...) para a aproximação entre a família, a escola e o mundo das atividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário” (p.38).

O último ponto a referir sobre este contexto, mas não menos importante, incide na reflexão sobre a escola da perspetiva das comunidades de aprendizagem.

É claro que a sala é o ambiente mais próximo e que mais influencia a criança mas, a sala está integrada numa determinada atmosfera, com determinadas características e uma determinada cultura, que se dá o nome de escola.

Nesta escola em particular, nota-se um ambiente de partilha, mais relacionado com o sentido de pertença e de comunidade, muito visível na hora da refeição, por exemplo. Este sentido de pertença não é confinar as crianças na escola, mas sim olhar para o futuro destas a partir da escola e para as expectativas, envolvendo-as na vida da escola e estimulando a sua participação. Este estímulo é gerado por colegas e professores e não sinto que haja o sentido de “fazer por obrigação”. Sinto que se vive com intensidade cada experiência proporcionada pelas crianças, professores e outros colaboradores.

Várias vezes recebíamos visitas de professoras do 1º ciclo na nossa sala, outras vezes em conversas informais pedíamos conselhos às professoras do 1º ciclo sobre faltas que sentiam nos alunos e onde poderíamos melhorar. Tudo isto são panos de fundo favoráveis às aprendizagens e, conseqüentemente, àquilo que a minha investigação aborda: a formação de concepções de escrita e leitura.

### 2.1.1. Caracterização do grupo

O grupo, pertencente à sala C ou sala azul, é composto por 25 crianças, das quais 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades, contabilizadas a 18 de fevereiro do ano 2013 (data de início do estágio e que tive em conta para as planificações), oscilam entre os 6 anos e 8 meses e os 4 anos e 10 meses. (quadro nº1)

<b>Idades</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Nº total crianças</b>
<b>6</b>	4	6	10
<b>5</b>	6	8	14
<b>4</b>	-	1	1
<b>Nº total</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>

**Tabela nº 1-** Relação entre o nº de crianças, sexo e idade

(referente a 18-2-2013)

Em termos de idades, podemos considerar que a moda eram os 5 anos, ou seja, era a idade com maior frequência e que apresentava maior número de crianças. Porém, e de um modo geral, o grupo oscilava entre os cinco e os seis anos, dado que o único menino com 4 anos completava, no mês de abril, os cinco anos de idade. Apesar de ser um grupo com uma certa homogeneidade etária, o mesmo não acontece ao nível das vivências/conhecimentos.

Posso acrescentar que destas 25 crianças, 14 já ingressaram no 1º ciclo do Ensino Básico da escola, e foram estas crianças que estiveram implicadas na investigação mais detalhada das concepções sobre a leitura e a escrita antes da entrada no 1º ano de escolaridade.

O grupo era muito ativo e interessado por tudo o que o rodeava, uma vez que a maioria das crianças tinha entre os 5 e os 6 anos de idade, a curiosidade por perceberem fenômenos naturais, fenômenos físicos e acontecimentos históricos sobressaía nestas crianças em particular. As mais velhas, salvo algumas exceções, gostavam de escrever e de se reter por grandes períodos de tempo na área da escrita, e de questionarem o que observavam.

Eram bastante participativos em todas as atividades, quer emergentes quer em atividades propostas pelo adulto, sobretudo quando eram contextualizadas e surgiam no seguimento de acontecimentos reais. Mostravam um interesse especial pelas áreas de expressão plástica e motora e um grupo menor (crianças mais novas) apenas procuravam e exigiam mais tempos nas áreas da garagem e do faz-de-conta.

Surgiu aqui a necessidade de equilibrar e gerir estes interesses, pois tal como na vida real nem sempre fazemos o que gostamos. Mas isso não implica que estejamos a fazer uma coisa sem saber para que ela serve, apenas temos menos interesse nela. Então, por vezes era necessário alertar os mais novos, que apenas procuravam brincar, a frequentarem outras áreas e isso requeria sempre um investimento de tempo e atenção da minha parte para tornar algumas áreas mais aliciantes e atrativas para as frequentarem. Por vezes resultava, sobretudo se nessas áreas tivessem crianças mais velhas que os ajudassem e para o fim já eu criava, de forma intencional, esses momentos de interação. No caso da escrita e da leitura foi o que aconteceu, em particular. Para os mais novos esta área não tinha qualquer interesse, porém os mais velhos detinham-se muito tempo naquela área. Assim, perante esta evidência foi necessário mudar esta área, e por isso levei jogos de letras, começámos a criar um livro de rimas e de palavras novas, e os mais velhos empenharam-se em contar as histórias que tinham nos seus cadernos individuais e além disso propunham aos mais novos atividades mais complexas.

Quanto às necessidades deste grupo penso que os mais velhos precisavam de mais projetos/atividades mais complexas e desafiadoras que os tivessem feito ir mais além, procurando em livros e pedindo ajuda aos pais, mobilizando diversas fontes de saber, pois o interesse era muito e senti que não dei resposta a muitas solicitações.

Passo agora ao destaque das principais características do grupo na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explícitas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), dado que o modelo pedagógico que está em vigor na sala

(Movimento Escola Moderna) aplica estas orientações e este currículo. Importa referir que apesar de se tratar da área curricular que aprofundei no tema deste relatório, este tema é transversal a muitas áreas inventariadas nas OCEPE.

### **Domínio: Consciência fonológica**

Neste âmbito o grupo estava bastante evoluído, mostrava facilidade em construir rimas, tendo na sala um livro de rimas construído por eles. O desenvolvimento desta área e, conseqüentemente deste domínio, tornou-se mais fácil a partir da exploração do nome e apelido das crianças.

A maior dificuldade estava na identificação de palavras que começavam pelo mesmo som, pois notava que algumas crianças ainda não distinguiam o começar e o rimar, por exemplo: uma palavra que rimasse com cantar e algumas respondiam árbitro. Porém já reconheciam o som e sabiam-no identificar, apenas não o colocavam na posição correta quando procuravam mentalmente uma palavra.

Quanto à segmentação silábica é importante referir que era uma constante no grupo e quando havia dificuldade em verbalizar uma palavra, por exemplo subterrâneo, a primeira coisa que fazíamos era dizer-la devagar com a devida segmentação silábica.

Ainda é importante referir que a segmentação silábica de palavras monossilábicas, como sol (na qual a criança encontrava duas sílabas so-le), e com ditongos, como chapéu (na qual a criança encontrava três sílabas cha-pé-u), eram sempre mais difíceis, até para os mais desenvolvidos neste domínio. Isso levou-me a questionar no intervalo um professor do 1º ciclo, que me disse que essa era uma questão que só é resolvida no 1º ou 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na qual os professores deviam insistir mais.

### **Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras**

Com exceção da L (5:6) e do M. M. (5:7), o restante grupo identificava com facilidade o início e o fim de uma palavra e isso é muito visível quando escreviam as novidades.

Apenas quatro crianças dependiam do cartão para escreverem o nome próprio, contudo aquilo já me parecia um pequeno vício, criado pelo hábito de dizermos “vai buscar o cartão”. Então, fui acompanhando mais de perto estas crianças na hora de colocarem o nome os trabalhos, não as lembrando do cartão e quando estas se lembravam eu dizia que já sabiam e realmente estas conseguiam escrevê-lo com exceção do M. M. (5:7).

Todas reconheciam as letras pelas quais começavam os seus nomes próprios, mas nem todos identificavam as letras que o compunham, o que não era preocupante nem comprometeu as crianças que foram para a escola.

### **Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas**

Começo por falar do contacto que este grupo teve com o livro e que era estimulado diariamente. A biblioteca da sala permitia uma interação fácil com o livro, ou seja, a criança acedia com facilidade a um atlas, a um livro de histórias ou até a um livro de curiosidades. Não tinham interesse somente por livros com texto e ilustrações, estas gostavam de ver livros sem texto e a partir das imagens criarem a história e contarem-nas uns aos outros somente a partir das ilustrações.

O T. (6:9) o F., o C. (6:7), o J. P. (6:5), o M. C. (6:2), a M. (6:7), a S. (6:7), o A. (6:7) e a S. (6:4) já tinham adquirido o princípio alfabético, isto é, já estabeleciam a correspondência grafema/fonema. Contudo, o M. C. (6:2) escreveu no seu caderno “*u patu e amigu du sapu*”. Mostrei aos restantes amigos e eles leram corretamente, apenas o F. C. (6:7) mencionou que “*patu*” e “*sapu*” estavam mal escritos porque eram com “o”. Este episódio mostra que estas crianças, como já referi, sabiam fazer a correspondência do som com a letra (oralidade para escrita) mas ainda não tinham adquirido as regras que são meras convenções da língua portuguesa. Por isso, o desempenho do M. C. (6:2) foi excelente, pois atingiu o objetivo para a sua faixa etária. O F. C. (6:7) vai mais além e já possui conhecimentos que irão ser ensinados com didáticas específicas no 1º ano de escolaridade no 1ºCEB e que dizem respeito a convenções do sistema escrito.

O sentido e a direccionalidade da escrita, assim como a distinção entre letras e números estavam adquiridos pela maioria das crianças que constituem o grupo.

Na área do faz-de-conta era notório o uso de rabisco para representarem listas de compras, cartas, prescrições médicas, entre outros. Isto mostrava que muitas crianças já davam sentido ao código escrito, definindo-lhe uma utilidade social que poderá ser uma ponto de partida para a disposição da aprendizagem formal no próximo ciclo de estudos. Ao longo destas explorações, tentativas, brincadeiras, podiam coexistir diferentes tipos de registo. Apesar de já conseguirem diferenciar e identificar várias letras, no mesmo papel, ou noutras situações diferentes, as crianças podiam utilizar outras formas de escrever, que, por vezes, até eram características de fases iniciais de apreensão do escrito (como as garatujas). Apesar de frequentemente fazerem as suas escritas terem letras convencionais

(embora em número limitado) e formas tipo letra, por vezes produziam outras em forma de garatujas.

### **Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal**

A participação era uma característica muito marcante neste grupo e era natural que as interações verbais fossem uma constante na vida desta sala.

De todas as interações verbais, distingo as mais formais relacionadas com os tempos das comunicações e apresentações de projetos, e as interações verbais mais informais nos momentos de grande grupo, após narrativas de histórias, nos recreios, entre outras.

Nas interações verbais e nos discursos oraís formalizados, notava que em geral as crianças se retraíam muito mais, as produções oraís eram mais contidas, menos descritivas e com recurso a pouco léxico e bastantes hesitações. Porém, isto foi alvo de mudança no grupo, pois aumentei o tempo de comunicações a fim de permitir estas trocas verbais e desenvolver estas competências. A consciência pragmática está aqui embebida, pois estas crianças iam adequando a sua oralidade ao contexto em que se expunham.

Nas interações verbais e nos discursos oraís informais as crianças expandiam muito mais os seus enunciados, usavam uma linguagem menos formal (ao nível da sua idade), chegando a usar expressões regionais. Isso mostrava mais uma vez como a competência pragmática estava desenvolvida no grupo, pois estes adaptavam os discursos e as produções oraís à situação que tinham presente.

O caso específico do J. F. (6:11) prendia-se sobretudo com este domínio, e por isso recorreu-se a uma especialista, à terapeuta da fala. Este não produzia frases coerentes, nem discursos fluentes, mostrando alguma gaguez, mudando de tema constantemente e tendo uma dicção afetada, sobretudo nas consoantes que necessitam do uso do palato superior.

As palavras novas que entravam no campo lexical destas crianças também eram usadas frequentemente e envolvidas nos discursos oraís do quotidiano.

Por fim, uma diferença ao nível destas interações verbais foram entre o grande grupo e o pequeno grupo. Algumas crianças mais retraídas (cerca de 5 elementos) por vezes sabiam tanto como as outras, apenas se inibiam em grande grupo, tornando-se essencial a minha ação no trabalho de pequeno grupo, onde tive possibilidade de fazer retificações e auxiliar alguns processos, como o reconto, diálogo de um tema do seu interesse, produção oral de histórias, entre outros.

Não posso esquecer aqui a área das Tecnologias de Informação e Comunicação para a qual todo o grupo mostrava vontade e desejo, sobretudo pelo uso do computador.

O computador é um instrumento de aprendizagem e um complemento ao trabalho do educador, pois possibilita diversos tipos de atividades: jogos de linguagem, jogos de contagem, jogos de geometria (figuras geométricas), programas de escrita, jogos de reconhecimento de sons, internet, programas de desenho, processadores de texto, Windows movie maker (realização de filmes), programa de músicas mp3, histórias em power point, histórias gravadas em mp3 para escutar, entre outras. Nem todas estas possibilidades permitiam o desempenho autónomo da criança mediante o recurso, mas ajudavam o educador no seu trabalho diário, quer em momentos de animação, quer no trabalho de projeto, ou diversas atividades.

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita e da leitura o computador foi um instrumento muito útil na sala de aula, pois era utilizado para as crianças explorarem o processador de texto, para realizarem desenhos, bandas desenhadas e o que mais destaque era a exploração dos diversos tipos de letra que fascinou um pequeno grupo de crianças mais velhas. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE - (M.E., 1997), “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de várias situações de aprendizagem. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática.” (p.72)

### **2.1.2. Fundamentos da ação educativa**

A presença de um modelo pedagógico, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), neste contexto, fez-me sentir segura, organizada, orientada, estruturada e bem suportada nas minhas práticas educativas.

Segundo Niza (2007), um modelo pedagógico baseia-se na existência de um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um “referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (p.36). Ou seja, o modelo pedagógico é algo por nós construído para guiar a ação, mas que é logo transformado pela reflexão crítica para conseguirmos acompanhar os contextos.



Destaco duas características mencionadas por Folque (2012): “o clima de expressão livre e tempo lúdico para explorarem e descobrirem” (p.53). Aqui, é importante que o educador proporcione oportunidades para que as crianças se envolvam em compreender o mundo que as rodeia e é daqui que inúmeras vezes na minha prática surgiam questões. Estas questões são sinal de pensamento, que surge precisamente do envolvimento, que se pretende fundar nas e com as crianças a partir das suas vivências e ideias.

Antes de passar ao concreto da ação educativa experienciada, devo referir que este modelo vai ao encontro do conceito de aprendizagem socio-construtivista. Este foca-se na interação adulto-criança e criança-criança como produtores de conhecimento. Aqui a linguagem ganha destaque, pois é a partir dela que se estrutura o pensamento, daí a importância das interações entre pares. A criança precisa, também, da mediação do adulto para que consiga avançar qualitativamente no seu conhecimento. Importa referir a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) que, para mim é a diferença entre o que a criança é e naquilo que se pode tornar com a intervenção do adulto ou pares mais qualificados (outras crianças).

Contudo, o modelo pedagógico do MEM vai um pouco mais além, pois a criança pode também potencializar outros conhecimentos nas interações sociais e culturais onde se insere, através do espaço, dos materiais, do tempo e das atividades sem que tenha que depender sempre da ação mediada do adulto ou de outra criança com mais experiência.

Este modelo pedagógico, segundo a classificação de Weikart, (2000) é considerado um modelo aberto, pois há muita iniciativa quer do educador quer da criança e assim não há um foco só no educador e só na criança. O grupo tem um sentido de comunidade, pois a aprendizagem ocorre sobretudo em cooperação, por isso e pegando na raiz etimológica da palavra “cooperação” percebemos que é preciso operar com o outro.

Quanto à minha ação, deve destacar o facto de as crianças adquirirem controlo sobre os processos de aprendizagem, e assim conseguirem tomar consciência de todo o caminho entre o processo e o produto. Isto desenvolve a metacognição que implica que as crianças reflitam, planeiem, regulem e orientem as suas aprendizagens e os seus comportamentos, através, por exemplo, das reuniões de conselho que também ajudavam o grupo a tomar decisões.

A grande questão que me tem vindo a ecoar neste capítulo é: “como pode o modelo pedagógico influenciar as concepções que as crianças têm sobre a linguagem escrita e a leitura?”

A melhor resposta, e transpondo desde já para a prática, foi a existência dos instrumentos de pilotagem pois foram a ferramenta mais eficaz para as crianças, na medida em que auxiliavam a regular a vida do grupo.

Entre os instrumentos sugeridos pelo modelo pedagógico, destaco os que exerceram mais influência na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

**Mapa de presenças** – trata-se de uma tabela de dupla entrada. A primeira coluna do lado esquerdo tinha o nome e a fotografia de cada criança por ordem decrescente de idades. Na primeira linha, encontravam-se os dias do mês, estando a azul os dias úteis e a encarnado os fins-de-semana. Este quadro era usado diariamente pelas crianças que iam à escola. Durante a manhã assinalavam um X (caso estejam presentes) e no final do dia o(a) menino (a) da semana marcava as faltas, assinalando com O a encarnado. Nas duas últimas linhas, na coluna respetiva ao dia, fazia-se a contagem diária das presenças e na última linha a contagem total das faltas. (Fig. 2) Por cima do mapa das presenças está o dia (com um cartão movível), o mês (escrito pelo (a) menino (a) da semana) e o ano.



**Fig.2** – Mapa de presenças

Este mapa vai para além da funcionalidade mencionada. Este permite o trabalho na área da matemática, através da contagem e através da configuração da tabela, uma vez que esta é de dupla entrada; na área do conhecimento do mundo, através do reconhecimento do mês, dia, dia-da-semana, ano e estação do ano. (Fig.3), mas explora a importância de um código escrito que identificava cada criança (o nome) e o mês, assim como a existência de um código que lhes permitia identificar quem faltava e quem estava presente. Penso que,

também deveria ter existido um cartão móvel com os dias da semana, para que pudesse ter havido contacto com a visualização da escrita e tornasse mais fácil o reconhecimento, sobretudo para os mais novos.



Fig. 3 Mapa de presenças com dia, mês e ano

O grupo levava muito tempo com este instrumento de pilotagem, porém não deixo de mencionar a quantidade e boa qualidade de interações criança-criança que se estabeleciam e como se ajudavam umas às outras no processo de marcação, colocando-me mais atrás e deixando-as auxiliarem-se umas às outras. Era frequente indicarem com o dedo as letras dos nomes dos colegas e por vezes até contavam quem encontrava mais letras conhecidas.

**Inventários** – todas as áreas da sala tinham um inventário, à exceção da área do faz-de-conta que tinha três inventários (casa, consultório, supermercado). Nos inventários estavam afixadas listagens de materiais e atividades que se podem concretizar nesta área, como representa a fig.4 e a fig.5.

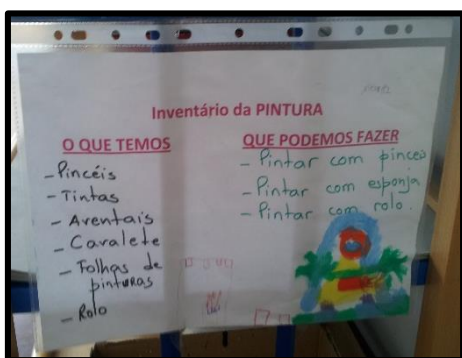


Fig. 4 Inventário da Pintura



Fig. 5 Inventário dos Jogos de Mesa

Durante a minha prática, consultei muitas vezes os inventários. Contudo, pela consulta regular destes, acabei por memorizar e alargá-los. Reparei que o grupo os consultava muito pouco, pois quando acrescentei uma atividade à área das ciências, os meninos que lá estavam nem reagiram a essa diferença. Claro que este instrumento é orientador, e tal como eu, talvez as crianças tenham acabado por decorá-los e até tenham selecionado inconscientemente as atividades que mais gostavam.

Por conversa com a educadora, estas disse-me que no início do ano as crianças consultavam mais os inventários, porém o que não deixava de ser interessante era quando estavam com dúvidas se tinha desaparecido ou não algum brinquedo na área do faz-de-conta, as crianças mais velhas recorriam de imediato ao inventário, procurando se de facto o objeto pertencia ou não àquela área. Porém, como algumas não sabia ler, pediam ao F.C. que as ajudasse a decifrar o que estava ali escrito, e entre uns e outros conseguiam ler ou associar o objeto.

**Diário de grupo** – era um registo de incidentes, conflitos, vontades e desejos de qualquer membro do grupo. Era composto por quatro colunas: “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos”, “queremos fazer”.

O grupo aderiu bem a este instrumento de pilotagem, utilizando-o em diferentes partes do dia, fazendo uma boa seleção dos acontecimentos, isto é, não pretendiam escrever tudo, apenas o que mais os tinha marcado. Havia uma forte influência afetiva e emocional no diário de grupo.

Na sexta-feira, na reunião de conselho, os conteúdos eram avaliados e discutidos, o que gerava uma grande participação do grupo, um grande sentido de pertença e de responsabilidade, pois as crianças sabiam que eram escutadas e tidas em conta. Por isso, nestas situações o educador deverá promover a dimensão cívica, a cidadania, deixando o grupo procurar situações, ter voz, expressar-se sem julgamentos e para isso terá que lhes dar poder. Dar poder não significa dar-lhes liberdade total, como eu pensava, nem tirar o controlo total. Para mim, dar poder significa, hoje, possibilitar a negociação, dando espaço e tempo à criança.

O mais importante deste instrumento de pilotagem era a oportunidade de passar o que era oral para um registo escrito e que possibilitava a criança compreender uma das finalidades que tanto caracteriza a escrita que é a possibilidade de permanecer no tempo e de comunicar algo. Isto era bem entendido quando muitas vezes alguma criança dizia: “Vou

já escrever no diário para não me esquecer de dizer na sexta-feira”. Além disso, todos os dias viam escrever e podiam observar como o fazíamos, do que necessitávamos e assim, progressivamente iam-se apropriando das especificidades da linguagem escrita.

**Plano da semana** – o plano da semana era realizado em reunião de conselho e orientavam o grupo nas atividades que estes tinham a cumprir. É claro que iam surgindo propostas emergentes e que ganhavam prioridade. Quando assim era, na sexta-feira quando nos reuníamos, debatíamos essas alterações, propondo justificações por terem acontecido. Na avaliação do plano da semana também colocávamos o que aprendíamos nessa semana com as atividades a que nos propusemos realizar. Nestas propostas de atividades havia um equilíbrio entre o que eu propunha e o que as crianças propunham. O que importa salientar deste instrumento de pilotagem era mais uma vez a necessidade de registrar o que nos propúnhamos realizar durante a semana e que só o poderíamos avaliar se o registássemos. Por isso, tanto eu como a Mariana (educadora cooperante) referíamos “é importante escrevermos o que queremos fazer para depois sabermos se conseguimos ou não realizar as atividades.”

Outra característica do modelo pedagógico do MEM é a “analogia epistemológica entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento” (Foque, 2012). Isto significa que há uma linha muito ténue (ou inexistente) entre a escola e a vida real. Este talvez tenha sido o aspeto que mais me interessou e provocou mudança nas minhas conceções da aprendizagem do grupo. Tentei sempre aproximar a sala e a vida real, aproximando as crianças ao processo e aos conteúdos do conhecimento. Fi-lo através do uso do método científico: observar, colocar hipóteses, experimentar, organizar, registrar o que aprendemos, entre outras. Quanto à apropriação da literacia promovi contacto com produtos culturais autênticos, jornais, poema, produção de cartas, correspondência com outras escolas, entre outras.

A minha própria conceção da ação educativa, construída durante este estágio, passa por acreditar que é nas interações que há muito trabalho pedagógico. Por exemplo: as ligações entre conversas quando propunha atividades, tempo de conversas no tapete onde tinha oportunidade de conhecer melhor as crianças e as suas vidas. Também contava novidades e acontecimentos da minha vida pessoal, justificava quando faltava nas tardes em que me ausentava ou no dia em que não pude comparecer, sentava-me com eles na hora do almoço para conversar sobre os assuntos que eles quisessem e tivessem interesse e nunca me impus nem dei ordens rudes que os constrangiam nesse momento da refeição. Por fim,

concebo que a ação educativa passa, além de mim e das crianças, pelos pais e famílias. Então, muitas vezes conversava com os pais sobre eles, e até me recordo de a mãe da Matilde me encontrar no corredor e veio andando até à sala comigo a contar-me pequenos episódios que se tinham passado em casa com a Matilde, e o que Matilde falava em casa sobre mim mantendo assim um diálogo aberto e agradável.

O modelo das Comunidades de Aprendizagem (CA) engloba e tem pontos comuns com o modelo pedagógico do MEM, como tenho vindo a evidenciar. Por isso, apenas quero destacar que ação pedagógica de uma comunidade de aprendizagem assenta no diálogo para envolver e progredir, e na perspetiva de qua a criança aprende por si mesma, através da reflexão, como fui fazendo na minha prática.

### **2.1.3. Organização do espaço**

Quanto à organização do espaço da sala, a primeira questão que levanto é: qual é a função do espaço? Para quê?

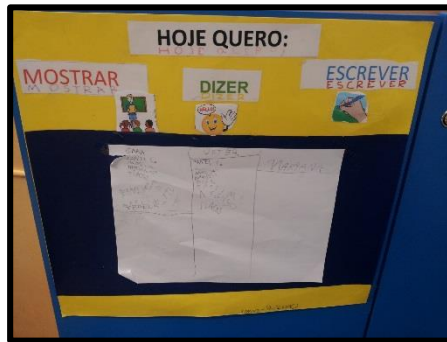
O espaço, sala, é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, enquanto estão na escola. Assim, torna-se essencial que este dê respostas adequadas às crianças.

Parece-me que um espaço de jardim-de-infância, nomeadamente a sala, tem que ser único, traduzir a identidade de um grupo, os seus interesses e as suas competências. Tem que ser diferente das outras salas e não se deverá procurar a uniformidade do trabalho dos profissionais e por isso do que o espaço possui.

As crianças têm que sentir que o espaço é delas, que cada criança tem os seus locais preferidos, tal como nas nossas casas. Notava isso quando no recreio procuravam os espaços para as brincadeiras.

Na área do tapete estava o quadro “Hoje Quero”, (fig.6) que consiste na inscrição da criança, através do nome, nas categorias “Dizer”, “Mostrar” ou “Escrever” , conforme o seu desejo.

O que acontecia aqui era que o nome ganhava destaque, e como as crianças se tinham de inscrever, “obrigatoriamente” tinham de escrever o seu nome ou tinham de copiar as letras que estavam no cartão de cada um. Porém, os mais velhos ou mais capacitados auxiliavam os mais novos dando-lhes a oportunidade de irem mais além.



**Fig.6** – “Hoje Quero...”

A exploração das áreas, forte marca da educação pré-escolar, era realizada em pequenos grupos formados pelas crianças, pois são elas que escolhem as áreas que irão frequentar. As áreas estavam limitadas por um número específico crianças, acordado no início do ano pelo grupo.

A organização do espaço era também um meio de educar, por esta razão deveria e deverá existir uma grande preocupação nesse sentido, assim como dos materiais que as constituem.

Destaco para este relatório algumas áreas que implicam diretamente na temática escolhida.

### **Biblioteca**

Esta área era usada diariamente pelas crianças e pelos adultos que a compunham. O modelo MEM denomina-a de área da biblioteca e documentação. Divide-se em três secções principais: histórias, livros de consulta (atlas, enciclopédias, curiosidades, lengalengas, adivinhas, etc.), livros feitos pelas crianças na sala (livros de rimas, livro das palavras novas que já vem do grupo anterior, livros de adivinhas e livro de acetatos da história da sementinha) (fig.7)



**Fig.7** – Biblioteca da sala

Para que aproximemos a biblioteca à vida real, propus que o todo grupo fosse à biblioteca da escola requisitar livros para termos durante uma semana na sala. Isso incentivou-os a explorarem os livros, pois foram eles que os escolheram, eram novidade na sala e todos sabiam que estavam lá por apenas uma semana.

Esta área tinha também almofadas para que as crianças se sentissem confortáveis durante a consulta e exploração dos livros, isso não implicava que os livros pudessem só ser usados ali, aliás estes usavam-nos nas diversas áreas da sala (faz-de-conta: mães a contar histórias aos filhos na cama, escrita, etc.). A minha postura perante isso foi bastante liberal, e confesso que determinante no contacto e exploração da criança com o livro, uma vez que incentivei esses momentos, alargando-os e apoiando a criança a ir mais longe na sua pesquisa.

Penso que esta área poderia ter revistas de vários temas e jornais. Digo isto, pois, por acaso, quando o F. C. ia pintar o sol do projeto, abriu folhas de jornal do Diário do Sul e vê o pai numa fotografia. Começou a chamar-nos de forma incansável e pediu-nos para recortar a fotografia do pai para ele colar no caderno.

Por vezes, os jornais regionais e até os nacionais podem ter interesse para as crianças e mesmo que não tenham podem-no gerar.

A biblioteca da sala foi um dos maiores recursos do projeto que desenvolvemos na sala, no âmbito da minha PES e foi através dela que o grupo desejou levar livros para casa e assim nasceu o projeto “Ler com pais”.

### **Área da escrita**

A área da escrita facilita a apropriação da linguagem escrita a partir de um envolvimento precoce em tarefas contextualizadas e significativas, dado que, uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer e sente-se desafiada a explorá-la. É nesta área que são proporcionadas atividades para a exploração de diversos suportes de escrita com diferentes características e utilidade.

Segundo as OCEPE (1997) a organização desta área deverá ser pensada de acordo com a da dinâmica do grupo, a sua função e finalidades educativas dos materiais de modo a “planear e a fundamentar as razões dessa organização” (p.37). Sendo assim, deverá ser rica em oportunidades de escrita com ambiente encorajador para a produção da escrita; promotora de explorações diversas e aceitar diferentes formas de escrita, sem causar



inibição pela pressão para a escrita convencional; estimulante para a utilização real, natural e funcional da escrita; respeitadora do ritmo e características individuais da criança; e deverá dar oportunidades de escolha.

Os materiais desta área, após investimento e reformulação minha e das crianças ao longo da PES, são: folhas de vários tamanhos e texturas, cadernos individuais, envelopes, blocos, agendas, lápis, canetas, apara-lápis, registos das produções de texto, borracha, impressos variados, agrafador, computador, impressora, régua, furador, letras móveis (2D e 3D), ficheiros de escrita, textos de autor, jogos, revistas, fita-cola, cola, receitas, etiquetas e todo o material que permita formas criativas de escrita em contexto de sala. Por questões logísticas no espaço juntámos mais duas cadeiras e uma mesa de apoio.

Nesta área, o que na minha opinião falha e que não pude mudar, foi a ausência do computador. Porém, e por questões organizativas e de espaço, tem que ser assim.

Aqui, o principal instrumento é o caderno individual de cada criança com as tentativas de escrita destas, ilustrações, tentativas de construção de histórias e bandas desenhadas, desenhos de letras, etc.

Há uma caixa de recortes de letras de revistas (recolha feita pelas crianças), letras em formato 2D para contornarem, tampas com sílabas simples para formarem palavras (fig.8), carimbos com letras e números, alfabeto na parede, esferográficas, folhas de diversos tamanhos e diversas folhas, entre outras. (fig.9) Perto desta área cada criança tem um espaço na parede para colocar as suas produções e tentativas de escrita.



**Fig.8** – Tampas com sílabas (aplicação do princípio alfabético)



**Fig.9** – Material da área da escrita

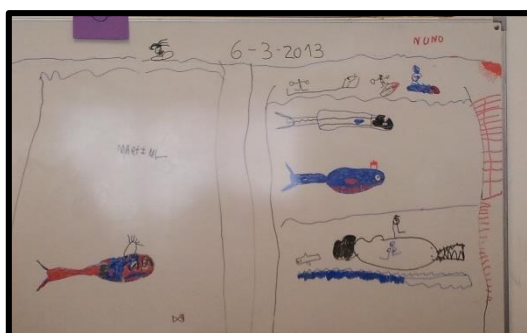
As crianças mais velhas passavam muito tempo nesta área e aqui a cooperação e interajuda entre as diferentes faixas etárias é notável: os mais velhos já reproduziam palavras e as mais novas pediam-lhes para copiar, dispensando o adulto por completo.

Era nesta área que um grupo específico de crianças, frequentemente, ficava todos dias pois queriam escrever histórias no caderno e no tempo das comunicações faziam questão de as partilhar. Estas histórias partiram dos desenhos e em algumas falas dos bonecos que desenhavam.

### **Área do quadro**

Esta área permitia que as crianças explorassem histórias, a partir de imagens impressas com ímanes, o corpo humano, letras, desenho livre, tentativas informais de escrita, contagens, entre outros.

O trabalho de cooperação é muito evidente nesta área, pois três crianças partilhavam apenas um quadro, o que dá origem a trabalhos muito originais (fig. 10).



**Fig.10** – Produção do Alexandre e Afonso no quadro

Esta produção mostra como eles escreviam palavras e números e os distinguiam já do desenho que produziam.

### **Área do computador**

Esta área era composta por um computador, uma cadeira, uma mesa, uma impressora e tinha, também uma máquina fotográfica. Na parede desta área estava um quadro onde afixávamos correspondência eletrónica com outras escolas e trabalhos produzidos pelas crianças no computador.

Utilizavam-no para produzir desenhos, como processador de texto (mostravam muita facilidade no reconhecimento das letra no teclado) e para jogarem, sobretudo a jogos com números.

## **2.2. As práticas no pré-escolar sobre as concepções de leitura e da escrita**

O presente subcapítulo pretende dar a conhecer as práticas relacionadas com a leitura e a escrita, assim como a intencionalidade adjacente ao planeamento diário, e que contribuírem para o desenvolvimento das concepções das crianças sobre a leitura e a escrita e que além disso me permitiram perceber o nível dessas mesmas concepções.

Segundo o Decreto-Lei 240/2001 para favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, o educador deve facultar vários e diferentes materiais, onde seja possível brincar com a linguagem oral e escrita de forma a torna-la interessante e estimulante.

As OCEPE (1997) são claras no domínio da leitura enquadrando três aspetos centrais. O primeiro diz respeito ao comportamento e estratégias do leitor, isto é, “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (p.70). O segundo aspeto foca-se no contacto com diferentes suportes de leitura, ou seja, o educador deverá acompanhar a leitura com as crianças comentando e dando informações, para que “interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação” (p.71). Além disso, deverá proporcionar à criança contacto com notícias de um jornal, pesquisa em dicionários, utilização de uma receita, etc. Por fim, não menos importante, o último aspeto focado nas OCEPE (1997), o desenvolvimento do prazer do livro, do gosto e da vontade de ler, isto é, “é através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura (...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças suscitam o desejo de aprender a ler”(p.70).

Neste sentido, o livro foi bastante explorado nesta sala. Além de integrar todas as áreas curriculares das OCEPE (1997), era o ponto de partida para a maioria das nossas atividades. A cada acontecimento que sucedia na sala, a cada dúvida levantada, a cada interesse ou curiosidade a resposta, na maioria das vezes, passava pelo livro. Recordo uma situação em que me questionaram incessantemente sobre a morte e eu já não sabia que

responder. Então, no dia seguinte, resolvi levar o livro “Para onde vamos quando desaparecemos?” e esse livro dissipou e apazigou muitas inquietações do grupo.

No contacto com o livro pude observar três níveis distintos de relação com o conteúdo do livro. Algumas crianças tratavam o texto e a imagem de igual forma (sobretudo as mais novas), ocorria a chamada leitura icónica. Porém outras já faziam alguma distinção, chegando a tratar o texto como uma etiqueta da imagem. Uma minoria estabeleceu uma correspondência termo a termo, o chamado nível de tratamento linguístico da imagem. Foi a partir desta constatação que surgiu uma atividade na área do recorte. A atividade consistia em cada criança presente na área escolher uma imagem que tivesse recortado e eu ou a Mariana legendávamos essa mesma imagem, e de seguida era sugerida a leitura individual (Fig. 11).



**Fig. 11**– Atividade legendar imagens

Esta atividade teve alguma recetividade no grupo, uma vez que quando outras crianças foram para essa área solicitavam a presença do adulto para escreverem o que eles pensavam.

Quanto às histórias, estas eram exploradas de formas muito distintas e em trabalho de equipa entre mim e a Mariana. Recordo o dia em que contei a história “Os ovos misteriosos” (Apêndice H, p. ) e a maioria já a conhecia de anos anteriores. Então levei para a sala ovos e simulei os sons de um ovo a abrir, ou até uma verdadeira cesta de ovos. Este facto promoveu a concentração e a atenção total na história e no seu conteúdo. Uma simples história fez suscitar interesse na área da ciência, na medida em que realizámos três experiências com ovos e nas expressões realizámos uma caça aos ovos e até explorámos a forma oval, desenhando e trabalhando em folhas com forma oval ou até descobrindo formas ovais no nosso dia-a-dia.

A consciência fonológica é um pressuposto básico e facilitador para a futura aprendizagem da leitura e o educador tem de ter presente que esta não se desenvolve espontaneamente. É necessário trabalhar a consciência fonológica e para isso o adulto tem de diversificar e tornar significativas as vivências e os instrumentos dados às crianças para que tenham mais e melhores oportunidades de a desenvolver.

Na prática isto traduziu-se na etiquetagem com as crianças de todo o material, áreas e cabides. Foram lidas muitas histórias pequenas, seguidas com o dedo, e com repetições. Registávamos todos os textos das crianças, fazíamos inventários de palavras com a mesma terminação ou descobríamos palavras começadas pela mesma letra (fig. 12). Também fazíamos áreas vocabulares sem lhe darmos esta denominação. (fig. 13)

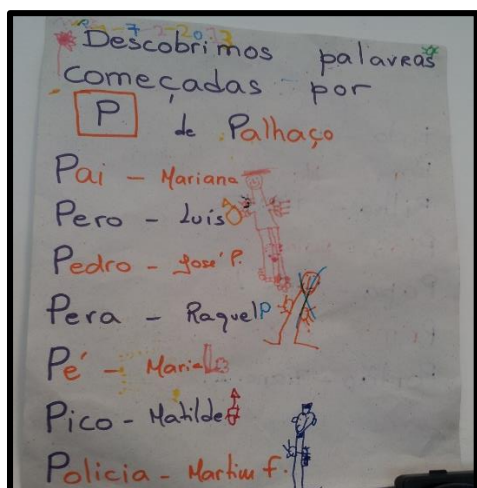


Fig.12 – Palavras começadas pela letra P

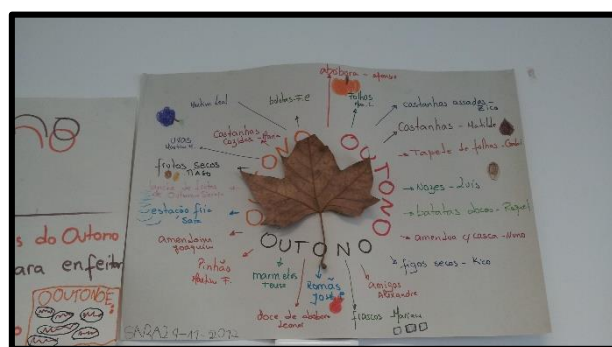
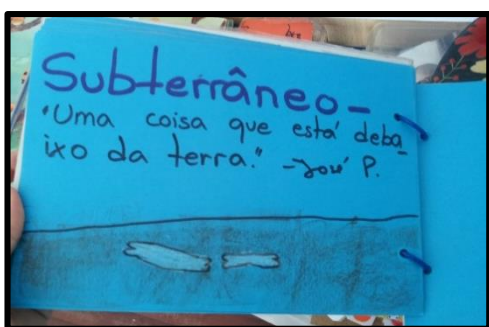


Fig.13 – Área vocabular de Outono

Construímos um dicionário (fig. 14) e ficheiros de imagens e palavras, assim como de canções, adivinhas, lengalengas e rimas (fig.15). Além disso, foram gerados momentos de leitura para as crianças exporem as suas histórias ou as suas escritas. Por fim, incluímos as famílias e, para isso, nasceu o projeto “Ler com pais” (Apêndice I, p. )em que estavam a circular quatro livros escolhidos entre mim e a Mariana. Cada criança até ao fim do ano tinha de levar os quatro livros para casa, de forma espaçada e com intervalo de tempo de três semanas entre cada um. O livro permanecia em casa da criança, no máximo, uma semana. No fim, quando o livro regressasse poderia vir acompanhado de um resumo ou de um desenho.



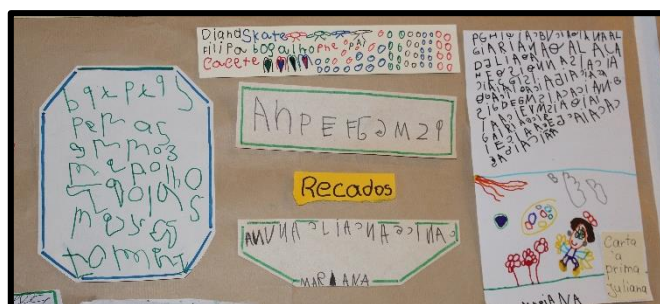
**Fig.14** – Dicionário ilustrado



**Fig.15** – Livro de rimas

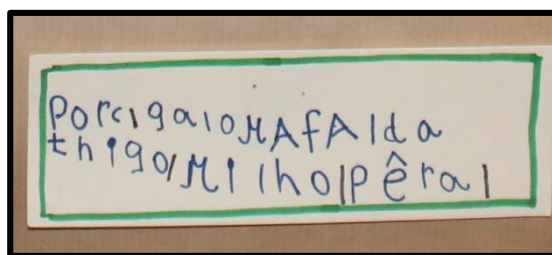
Tem de ficar claro que a criança em idade pré-escolar possui concepções precoces sobre a linguagem escrita quando distingue o texto escrito do texto icónico, reconhece que se pode ler o que está escrito e comunica alguma ideia.

As primeiras tentativas de escrita das crianças são evidentes quando as crianças estão em momentos livres para brincar. Sendo assim realço o caso de duas crianças que estavam constantemente a dizer que queriam “deixar recados”. (Fig. 16)



**Fig.16** – Os recados

As primeiras tentativas de escrita da criança, como podemos observar na figura 17, vão-se aproximando cada vez mais das letras e da escrita convencional, sobretudo se esta estiver num meio que lhe é favorável à aquisição desta aprendizagem.

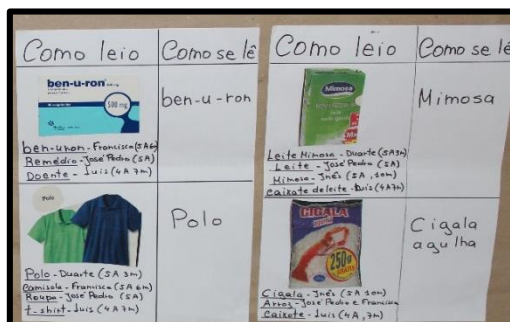


**Fig.17** – Tentativa de escrita

Na figura 16 e também na figura 17 é visível a tentativa de imitação da escrita dos adultos, e claro, muito antes de entrarem para a escola as crianças fazem garatujas, formas parecidas com letras ou seqüências de letras a que atribuem significado.

Quanto à área da escrita esta necessitou de ser dinamizada. Sendo assim, disponibilizaram-se mais materiais para promover a escrita individual ou a pares, encorajando todas as tentativas de escrita. Para isso, oferecia à criança com modelos diversificados de escrita, organizávamos os livros por temas (vestuário, animais, etc);construíamos livros e ficheiros originais e indo sempre ao encontro dos interesses individuais de cada um, copiavam nomes do colegas e de palavras decifradas por mim e contextualizadas no momento, recortava, e colavam palavras de revista e posterior ilustração, entre outras.

Simultaneamente, e ao longo de toda a prática, surgiram outras estratégias, como por exemplo escrever imensas vezes em frente às crianças diferentes tipos de texto: recados, registos, informações, listas, cartas, convites, notas, entre outros; fixava todos os registos nas paredes da sala; saí com as crianças para procurar escrita existente no meio próximo; colocava noutras áreas da sala diferentes suportes de escrita e de leitura (ementas, revistas, receitas, instruções, etc). Também foi pedido que as crianças trouxessem de casa objetos que elas vissem que tinham palavras escritas, como por exemplo jornais, revistas, embalagens, etc. Depois propunha à criança que antecipasse o que poderia estar escrito e em seguida li o que estava efetivamente escrito (fig. 18).



**Fig.18** – “Como se lê?”

Através destas estratégias pude ajudar as crianças a fazerem uma descoberta básica da deslocação do desenho para a escrita por meio de um processo de desenvolvimento funcional. Porém, foi com o uso destas estratégias e fruto da observação que quis saber mais e partir para uma investigação mais pormenorizada, através de uma entrevista semi-diretiva e de um inquérito por intermédio de suportes de escrita presentes na nossa sala ou falados pelas crianças mas não explorados em contexto de sala.

### 2.2.1. A escrita e a leitura no projeto “O grande desfile dos animais”

O projeto surgiu numa visita ao jardim zoológico, na qual toda a escola, e comunidade educativa incluída, pôde participar. Este consistiu em conhecermos melhor oito animais distintos: suricata, rinoceronte, porco vietnamita, pavão real, tigre, tigre branco, golfinho e urso.

O primeiro passo, além de todo o processo para a seleção dos animais, assim como das crianças que integraram o projeto, foi pedir a colaboração dos pais. A estes foi pedido que, de forma natural e espontânea, fossem atendendo as curiosidades dos filhos, na procura de informação ou nas suas tentativas de ler o que estava escrito.

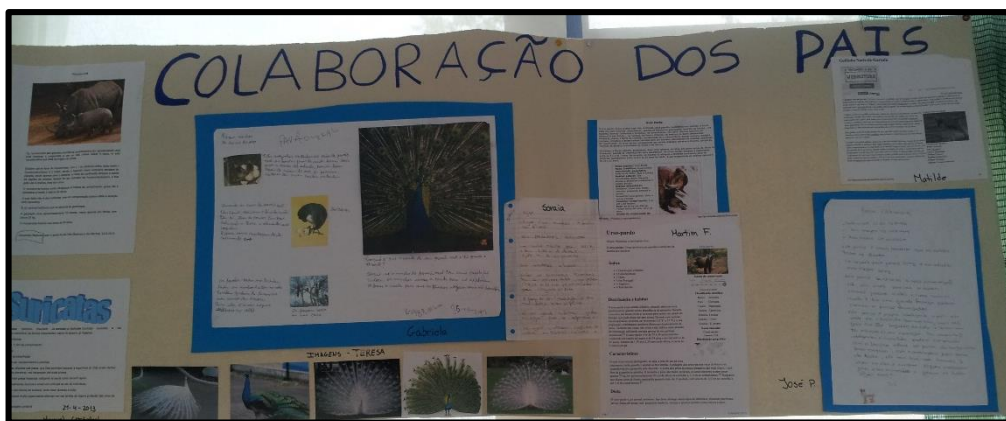


Fig. 19 – Cartaz com a colaboração dos pais no projeto

As investigações feitas em casa com os pais (fig.19), expostas na sala de apresentação do projeto, não deixaram as crianças do projeto satisfeitas, assim sendo, por iniciativa própria, foram à biblioteca da escola requisitar cinco livros para a nossa sala (fig.20). Muitas vezes diziam: F (5:6): “Os livros têm o que nós precisamos e a minha mãe não sabe tudo sobre ursos.”; M (5:4): “A minha mãe não percebe nada de rinocerontes e não os encontra no computador.”

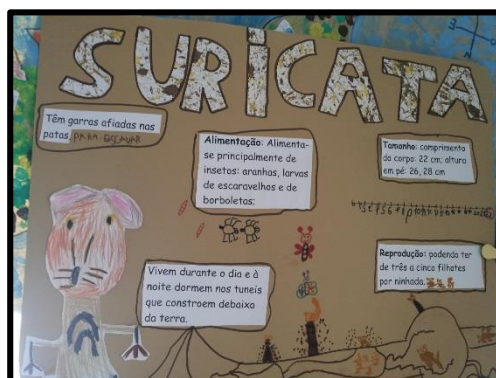




**Fig. 20** - Investigação sobre o Suricata na biblioteca

Começámos todos a trabalhar para um fim específico do projeto, que era sem dúvida realizar o grande desfile dos animais. Para que a escrita estivesse presente, questionei o grupo do projeto como poderíamos mostrar aos outros meninos o que tínhamos descoberto sobre os animais. A M (5:2) diz: “fazemos cartazes como eu vi a minha irmã fazer na escola dos crescidos”. Assim sendo, começámos a trabalhar para os fatos do desfile e para a elaboração dos cartazes. Para aquele fim específico não fizemos todos as mesmas coisas, cada um usou as ferramentas que gostava e que dispunha, resolveu os seus problemas da forma que achou oportuna e no desfile final juntaram-se novamente em grupo para mostrar o trabalho e as descobertas realizadas.

A partir daqui começámos a construção dos fatos, paralelamente com as montagens dos cartazes.(fig. 21)



**Fig. 21** – Cartaz suricata

Os cartazes foram todos elaborados pelas crianças dos respectivos projetos e posteriormente, e após a conclusão dos fatos, surgiu a fase final do trabalho de projeto, que corresponde à socialização deste.

As crianças do projeto estavam interessadas em dividir o que tinham aprendido e feito com o resto das crianças na escola. Valorizei muito esta vontade de intercâmbio, pois para isso, teriam que ser capazes de transferir o conhecimento que adquiriram recentemente.

A organização das informações para a apresentação aos colegas esclarece e consolida o conhecimento obtido pelas crianças a partir de seu trabalho. Além disso, está presente a função de comunicar, ou de transmitir uma mensagem, inerente à escrita.

As crianças quiseram expor todos os trabalhos e atividades realizadas para que todos vissem os passos percorridos até chegarem à sua conclusão.

O desfile foi um momento de prazer muito grande para todo o grupo. Os pais davam-me um feedback positivo, dizendo que os filhos ansiavam bastante pelo dia.



**Fig.22** – O desfile

Logo após o desfile as crianças pediram-me para colocarmos os cartazes e os fatos em exposição para os pais e os avós verem. Reparei no desejo enorme de partilhar com os pais este projeto, mas não estava ao meu alcance mudar a situação.



**Fig. 23** – Exposição

As outras crianças que foram assistir estavam muito felizes pelo comparecimento no desfile e pareceram apreciá-lo, fazendo silêncio e comportando-se muito bem. Contudo, achei que as crianças do projeto gostaram mais ainda, pois no final tentavam explicar aos colegas das outras salas com animação o curso das suas aventuras.

### **2.3. O contexto de prática de ensino supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Desenvolvi a minha PES em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância (JI/EB1) dos Canaviais, numa turma de 2º ano de escolaridade e com a qual estabeleci contacto (observação e prática) cerca de 14 semanas.

No que respeita à cultura e ao ethos institucional importa refletir que a instituição centra as suas atividades na educação e aprendizagem das crianças, tendo uma grande preocupação em “combater o insucesso/abandono escolar, disponibilizando meios de complemento educativo e/ou criando formas alternativas de ensino” (Projeto Educativo, 2009-2012, p.38)

A visão de criança, na minha opinião, difere entre professores, uma vez que para a maioria das professoras a criança, tal como defende Vysotsky é um sujeito social, criador e recriador de cultura e é vista como ser semelhante. Já para alguns funcionários notei que a criança apenas se trata de um objeto engraçado, do qual pretendem obediência, enquanto a professora cooperante, professora Dulce, e eu procurávamos gerar autonomia em cada um e no grupo. Mas, ao longo do tempo, esta visão foi-se mudando, e fiz questão de contribuir para isso, não impondo a minha visão, mas tornando-me mais participativa, mais presente em momentos de animação e de maior informalidade, auxiliando as assistentes e, devagar, dar um pouco de segurança a cada uma delas, mostrando que a criança é autónoma e competente, abrindo-lhe novos horizontes e mudando mentalidades. Sempre que tomava alguma iniciativa era apoiada e refletida com a professora Dulce.

Esta disponibilidade, abertura e disposição fez-me chegar verdadeiramente junto das crianças, possibilitando um ambiente de melhores aprendizagens que vão ao encontro dos seus interesses, mesmo tendo um programa a cumprir em cada área de conteúdo.

### 2.3.1. Caracterização do grupo

A turma, onde desenvolvi a minha PES, é do 2º ano de escolaridade e a professora titular, tal como já frisei, é a professora Dulce Silva, que também tem o cargo de coordenadora da escola. As idades, contabilizadas a 16 de setembro (data de início da PES), oscilavam entre os 7 anos e os 8 anos (quadro nº2). Quando a PES terminou tinha um intervalo entre os 7 e os 9 anos.

Idades	Feminino	Masculino	Nº total crianças
7	9	10	19
8	1	2	3
Nº total	10	12	22

**Tabela nº 2-** Relação entre o nº de crianças, sexo e idade

(referente a 16-9-2013)

Analisando a tabela, percebe-se rapidamente que há uma distribuição equitativa entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino. Isso foi visível na organização da sala, ou nas saídas, onde tentávamos colocar sempre um menino e uma menina para evitar mau comportamento e fazer render o tempo que tínhamos dentro e fora da sala, com o objetivo de potenciar novas e melhores aprendizagens. Não usei esta estratégia assim que comecei

a intervir, mas progressivamente percebi que me poderia ajudar e, de facto, ajudou. Na sala, este não foi o único critério para a organização dos alunos, porém era válido para certos meninos.

Destas 22 crianças, duas delas são repetentes deste ano de escolaridade, por isso mais velhas, e permanecem na mesma escola onde iniciaram o 1º CEB. A outra criança com 8 anos tem um processo escolar normal, apenas ingressou no ensino obrigatório mais tarde por opção dos pais.

Começo agora numa caracterização detalhada na área do português, porque a estrutura do 1º CEB está concebida por disciplinas em monodocência. Além disso, a escola enquadra-se num determinado agrupamento que tem critérios próprios de avaliação para que esta seja equitativa. Isto dá-nos uma margem de ação muito curta, mas houve um esforço conjunto entre mim e a professora Dulce para tornarmos os momentos de aprendizagem singularizados e com sentido.

Sendo assim, abordo a área do português que tem quatro grandes domínios: oralidade, leitura e escrita, introdução à educação literária e gramática. Esta é a proposta das Metas Curriculares, porém o programa de português para o ensino básico, faz outra divisão, que a meu ver faz mais sentido nuns aspetos e noutros nem tanto. É então: compreensão do oral; expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. As metas vieram agrupar tudo o que diz respeito à oralidade num único domínio, com diversos critérios de avaliação, depois extinguiram o grupo de conhecimento explícito da língua que, a meu ver, perdeu sentido, pois este é um domínio de reflexão e pensamento sobre a língua, o que não se restringe só à gramática: por exemplo *manipular palavras em frases*, supõe já um domínio básico da língua e por isso já exige reflexão e pensamento sobre isso.

O agrupamento disponibiliza os critérios de avaliação para esta disciplina de acordo com as metas curriculares, pois é o documento válido e prioritário de orientação da ação. São estes: Oralidade – compreensão, discurso, expressividade, ritmo; Leitura e Escrita-leitura, compreensão, organização de ideias, ortografia, caligrafia, criatividade, domínio das regras de escrita, utilização das TIC; Introdução à Educação Literária - desenvolvimento de hábitos de leitura literária, compreensão e apreciação de obras literárias; Gramática - domínio e aplicação de conceitos gramaticais.

Ao nível da oralidade, todos os dias existe um pouco de conversa na sala, cerca de 15 minutos todas as manhãs, onde eram expostas algumas novidades, ou conversas sobre acontecimentos do meio. Havia um conjunto de alunos que desejava sempre falar, tendo alguma dificuldade em respeitar os outros ou esperar pela sua vez. Outros por sua vez, só falavam quando lhe é dada vez e colocam sempre o dedo no ar. Este princípio é extremamente importante até para a vida da sociedade a que pertencemos. Também havia momentos no grupo em que os alunos apresentavam espontaneamente algumas respostas ou opções e é sempre questionado o motivo da escolha ou da resposta, pois assim é necessário explicitar o pensamento. A compreensão do oral também era algo a ter sempre em conta, através da audição de histórias e compreensão, da explicitação oral de exercícios sem enunciado escrito, jogos de pistas só através de indicações orais ou problemas matemáticos só com registo de números e o contexto era exposto oralmente.

No domínio da leitura e da escrita, a fluência da leitura era um aspeto a ter sempre em conta. Nesta turma, os alunos que liam muitos livros de histórias tinham uma leitura muito mais fluente e uma maior compreensão do texto. Os alunos com mais dificuldades de escrita eram os que tinham mais dificuldades ao nível da decifração. Porém, penso que temos de ter um olhar crítico perante aquilo que nos é apresentado, e neste caso refiro-me às metas curriculares. Não está no programa que uma criança tem de ler 45 ou 50 pseudopalavras em determinado tempo, no entanto, está no documento [metas]. Mas isto será um instrumento de trabalho para chegar a uma meta, não uma meta em si e por isso poucas foram as vezes que estas foram rigorosamente contabilizadas. Na realidade, a criança até pode ler um texto num tempo balizado, mas pode não compreender rigorosamente nada do que lá está escrito, fazendo apenas a associação grafema/fonema.

Esta turma tem a particularidade de escrever bastante, porque várias vezes colocávamos de parte o livro criando nós mesmos as situações de aprendizagem a partir dos acontecimentos da turma. Recordo-me da produção escrita que fizemos todos quando o R. G. disse ao avô que não haveria escola à tarde e este foi-lhe buscar a mochila à sala e aí eu disse que não era verdade. Foi um momento bastante lúdico, onde todos aprendemos que as mentiras são sempre descobertas e além disso, treinámos a produção escrita no reconto do acontecimento. Outra situação foi a criação de um problema matemático a partir dos sapatos de cada criança e por isso foi escrito no quadro e cada um escreveu numa folha branca. No caso da escrita quero destacar uma aluna, a M. que tem um caderno com histórias escritas da sua autoria, e a qual por duas vezes quis partilhá-las com os colegas, e

partilhou. As histórias, do ponto de vista sintáctico são muito elementares (apesar de estarem a começar a ficar mais complexas com frases mais longas), mas do ponto de vista semântico são de uma riqueza extraordinária, muito criativas e com diversos estilos de escrita (diálogo, narrativa, descrições elaboradas, etc).

Ainda no domínio da leitura e da escrita notava-se que o recurso ao uso do computador e ao quadro facilitava o processo, sobretudo de escrita. Nos alunos que estão referenciados, o trabalho em torno dos processadores de texto foi uma mais-valia para estes.

No que diz respeito ao domínio da Iniciação à Educação Literária, este foi trabalhado mais do que uma vez por semana e, de forma geral, o grupo tinha por hábito trabalhar obras literárias autênticas para sustentar aprendizagens ou serem ponto de partida de outras. Várias vezes lemos histórias, umas vezes eu, outras vezes os alunos, lemos poemas, fizemos pequenas dramatizações e avaliávamos o tipo de história que estávamos a trabalhar.

Por fim, quanto ao domínio da gramática devo dizer que apenas lecionámos quatro ou cinco conteúdos. Porém, eu penso que este domínio é transversal a todos os outros, pois na oralidade usamos adjetivos, verbos, artigos, singular, plural, etc. Quando explicitávamos este conhecimento, os alunos entendiam-no com facilidade porque era recorrente o uso no dia-a-dia, e muitas vezes de forma intencional da minha parte e da professora Dulce, e não houve dificuldades aparentemente e os resultados na avaliação foram excelentes neste domínio.

Em suma, ao nível do português encontrei a maior falha nas respostas a perguntas de interpretação dos textos que chegavam aos alunos, não pela interpretação do conteúdo da história, mas na formulação escrita da resposta. Alguns também apresentavam a maior dificuldade na procura da informação pretendida no texto, pois muitas crianças ainda estão a passar a fase em que a sua preocupação é a decifração e não a compreensão.

### **2.3.2. Organização do espaço e do tempo**

Este subcapítulo, tal como os anteriores, relaciona a organização do espaço e do tempo com as suas implicações ao nível da leitura e da escrita.

Quanto à organização do espaço da sala, a primeira questão que levanto é: qual é a função do espaço? Para quê?

O espaço, sala, é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, enquanto estão na escola. Assim, torna-se essencial que este dê respostas adequadas às crianças.

Este espaço era um espaço de vida, com hábitos saudáveis (ex.: o lanche na sala é sempre fruta ou iogurte, bebemos muita água, sempre que queremos); era alegre não só pelos trabalhos que estão expostos como também pelas crianças que o habitavam, e era um espaço ecológico, onde havia uma especial atenção às questões da sustentabilidade. Procurei que as crianças criassem o hábito de fechar bem as torneiras, de não produzir muito lixo e aproveitar os materiais, de não deixarem o computador ligado quando não o estavam a utilizar e verificar se, quando saímos da sala, as luzes ficavam apagadas, assim como o aquecedor.

Era também um espaço acolhedor, onde havia um cuidado com o bem-estar e a saúde da criança. Havia também um cuidado especial com a higiene, mantendo as casas de banho limpas, lavando as mãos antes das refeições e depois de fazerem as suas necessidades. Era arejado, com inúmeras janelas e duas portas para o exterior e ar condicionado.

Este espaço permitia também a partilha e a interação com famílias e comunidade escolar. Porém, a existência de muros altos, não permitia que se visse a rua de dentro escola, e limitava-nos a um espaço estritamente escolar. Esteticamente, o espaço tinha materiais novos e agradáveis do ponto de vista da forma e da cor. Era rico em conhecimento, pois pelas paredes da sala havia informações, trabalhos, notícias, correspondência, revistas, entre outros e mais importante era o facto de estarem ao nível das crianças e não do adulto.

Além das crianças, o espaço era dos profissionais e da comunidade que queira participar. Os profissionais tinham uma relação de interajuda muito grande, não só com os alunos do 1º CEB mas também com os do pré-escolar. Partilhávamos muitas ideias de trabalhos, muitas dúvidas, momentos e problemas da nossa vida pessoal, conseguindo manter amizades que me davam confiança no espaço que me cercava. Os membros da comunidade para frequentarem o espaço educativo tinham que pedir autorizações, sendo esse contacto mais difícil. As famílias era muito raro entrarem na sala, apenas ficavam na portaria e quem transmitia recados ou algum objeto das crianças eram as funcionárias.



Na minha opinião um espaço escolar, nomeadamente a sala de aula, tem que ser único, traduzir a identidade de uma turma, os seus interesses e as suas competências. Tem que ser diferente das outras salas e não se deverá procurar a uniformidade do trabalho dos profissionais e por isso do que o espaço possui.

As crianças têm que sentir que o espaço é delas, que cada criança tem os seus locais preferidos, tal como nas nossas casas. Notava isso quando no recreio procuravam os espaços para as brincadeiras, ou quando o F. pedia para ficar sempre junto da janela a trabalhar porque gosta de receber mais luz.

A sala possuía muita luz natural, pois um dos lados eram janelas amplas, a porta também tem um vidro que permite a entrada da luz, e a porta para o pequeno quintal também deixa a luz incidir na sala, pois é toda de vidro.

Era um espaço bastante individualizado, ou seja, havia a marca individual de cada criança, os trabalhos variavam de criança para criança, não existindo uma massificação do espaço. A autoria do adulto era muito pouca, isto é, a criança era a autora da maioria de elementos que constituíam o espaço. Marcas do adulto apenas havia nas tabelas e na gelha dos números. As paredes eram o meio de excelência de exposição dos trabalhos das crianças que estava, em permanente construção e mudança. A figura 24 mostra como utilizámos o parapeito da janela para colocar os desenhos feitos com rasgões de papel sobre o Natal. Aqui também era importante referir como utilizávamos o espaço, pois era sempre com alguma criatividade e em locais pouco usuais que por vezes colocavam alguns colegas profissionais espantados, mas que para quem estava na sala tinha uma carga própria associada a esta organização.



**Fig.24** Exposição na sala dos desenhos de rasgão do Natal

O espaço da sala era utilizado de forma diferenciada, ou seja, ocorriam atividades diversificadas em simultâneo, apresentando assim uma grande flexibilidade. Esta diversidade era um grande desafio ao professor e aqui a turma beneficiou com o facto de estarem presentes duas professoras. Não era estático, bem pelo contrário, era muito dinâmico e rico em interações criança-criança e adulto-criança. As interações criança-criança geravam-se a partir do espírito cooperativo e do facto de existir um ambiente onde as crianças se sentiam à vontade para se mobilizar no espaço e apoiar os colegas.

Tenho que frisar que o espaço da sala era aberto à novidade e à simplicidade, tendo um cuidado especial com a poluição visual, ou seja, nem todos os trabalhos estavam expostos. Conversávamos em grande grupo para decidirmos quais seriam expostos no corredor e quais seriam expostos na sala e apresentávamos sempre uma justificação credível.

As experiências que as crianças tinham neste espaço eram diretas e variadas, porque a organização do mesmo assim o permitia. Se uma criança quisesse pegar numa revista para ler, podia fazê-lo, livremente.

Além do trabalho, o espaço possibilitava o desenvolvimento e aprendizagens através das experiências que nele se proporcionavam, do prazer de aprender a brincar, etc.

De facto, o espaço da sala permitia diferentes tipos de trabalho: trabalho de grande grupo, pequeno grupo e individual que se iam intercalando ao longo da semana e que por vezes exigiam uma reorganização física da sala. Porém predominou uma organização individual ou de pares, em que duas crianças partilhavam a mesma mesa, o que não era reflexo de uma pedagogia estritamente tradicional. (fig.25, 26 e 27). Depois, a versatilidade da planificação permitiu juntarmo-nos com frequência conforme nos foi mais útil, isto é, a quatro e quatro, ou apenas unir duas mesas, ou distanciar os grupos para ensino exploratório, entre outras, como demonstram as figuras abaixo.



**Fig.25** Disposição regular da sala



**Fig.26** Grupos e trabalho individual



**Fig.27** Trabalho de grupo isolado

Devo ainda acrescentar que quando a sala estava organizada da forma mais tradicional, havia menos interações, menos momentos de diálogo e os tempos eram mais empobrecidos no que diz respeito à aprendizagem das crianças, em todos os sentidos.

As atividades requeriam momentos em que se organizava o grupo de diferentes formas, dependendo dos objetivos a alcançar, poderiam ser em grande grupo, em pequenos grupos ou individuais e por isso, organizar o espaço com os recursos disponíveis também era uma tarefa que era partilhada com os alunos.

Os momentos de grande grupo eram sobretudo na primeira parte da manhã e cada um estava na sua mesa a trabalhar o mesmo conteúdo. Nesta disposição alunos e professores partilhavam informação relevante, experiências e criava-se o prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade. Também ocorria o momento de grande grupo quando regressavam do intervalo e cada um, no seu lugar retomava a calma. Esta

experiência de reunião, de estarmos todos em sintonia, ajudava a construir o sentido de grupo, ajudando a definir uma identidade, onde percebíamos que éramos todos diferentes mas que aprendíamos todos juntos.

Neste espaço da manhã, também, costumávamos marcar o dia no calendário que estava no placard atrás da secretária da professora. Uma criança, de pé, virava o cartão do dia em que estávamos, diz o mês, o ano, dia da semana e a estação do ano em que nos encontrávamos.

Neste placard estavam algumas informações, trabalhos dos alunos, mapas do leite e do bochecho com flúor, meses do ano, Algarismos para facilitar a visualização e a resolução de tarefas propostas e ainda dois cartazes com figuras e sólidos geométricos. (fig.28 )



**Fig.28** Placard frontal

A organização do espaço era também um meio de educar, por esta razão existiu uma grande preocupação nesse sentido, assim como dos materiais que o constituíam.

Por isso, senti que o espaço éramos nós que o fazíamos e por isso, havia uma grande preocupação em torná-lo próprio e com sentido para todos nós. Sobretudo eu e a professora Dulce queríamos que fosse um espaço livre e aberto. Então, não existiam regras rígidas e inflexíveis ou punições para os alunos que se levantavam do lugar sem pedir licença. Existia a melhor liberdade que os fez sempre aprender. Exemplo disso foi a iniciativa do F. em ficar na sala com um grupo de amigos a contar-lhe uma história, organizando o espaço como precisava (fig.29 )



**Fig.29** - F. a contar histórias com disposição diferente das crianças

Agora passo à caracterização do que constitui este espaço, que comparativamente com o pré-escolar parece empobrecer, mas só quando o vimos de fora, porque quando o conhecemos percebemos que é tão rico quanto a diversidade de cada elemento que o constitui. Sendo assim, este espaço tinha uma mesa com um computador que fazia conexão com o quadro interativo que estava logo em frente ao lado do quadro de ardósia. Este computador estava colocado junto à secretária do professor e com acesso facilitado para as crianças, para que estas pudessem trabalhar nele, escolher músicas, escolher histórias, abrir o livro, preencher mapas do leite, etc. (fig.30) Em cima desta mesa, encontravam-se as colunas e os trabalhos que ficavam por terminar. Todos os alunos sabiam que sempre que terminavam as tarefas propostas podiam levantar-se e ir buscar os seus trabalhos que estava por terminar.



**Fig.30** Computador da sala 2º ano

Depois, estavam dois placards na sala. Um ficava sempre em frente das crianças e continha todas as informações necessárias que facilitassem o quotidiano da sala. O outro ficava na parte de trás da sala, junto à porta de entrada e continha todos os trabalhos realizados pelos alunos nas diversas áreas de conteúdos (fig.26 )



**Fig.31** Placard posterior

A sala em si, só tinha esta organização, porém existia a zona exterior à sala onde podíamos fazer alguns trabalhos e dividir o grupo para algumas atividades que assim o exigiam (fig.32). Este espaço tinha mesas, lavatórios e um móvel para arrumação de cartolinas e é partilhado pelas duas turmas de 2º ano, tornando-as mais próximas e abertas uma à outra.



**Fig.32** Sala intermédia

Este espaço proporcionava tempos de leitura e de criação de histórias bastante lúdicos, sobretudo com os alunos que acabavam as tarefas com mais facilidade.

A organização do tempo, tal como do espaço, é um elemento muito importante da ação educativa e deve ter em conta o aluno e o seu equilíbrio diário, quer do seu bem estar, quer da qualidade das aprendizagens.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-10:00	EM	PORT	MAT	EM	PORT
10:00-10:30	PORT	PORT	MAT	EM	PORT
10:30-11:00			INTERVALO		
11:00-11:30	PORT	PORT	PORT	EM	PORT
11:30-12:30	PORT	MAT	PORT	AFD	MAT
12:30-14:00			ALMOÇO		
14:00-15:00	MAT	EM	ING	MAT	EXP
15:00-16:00	MAT	AE	AFD	MAT	OC
16:00 - 16:30			INTERVALO		
16:30-17:30	EXP	ING	AFD	AE	AE

A nível de distribuição de horas, o horário deveria apresentar 7,5 horas para português e matemática, 4 horas para estudo do meio, 3 horas para expressões artísticas e físico-motoras, 2 horas de apoio ao estudo e 1 hora de oferta complementar, decidida pelo agrupamento como hora de educação literária. Porém, nesta sala canalizou-se mais tempo para português e matemática tirando tempo às expressões e ao apoio ao estudo. Foi uma opção tomada com base nas necessidades dos alunos e nas características comportamentais da turma.

Este horário era cumprido sempre que possível e manipulado pela professora ou por mim quando havia necessidade de o fazermos ou quando algum imprevisto o justificava.

Na segunda-feira de manhã, iniciávamos a semana com uma conversa em grande grupo sobre acontecimentos marcantes no fim-de-semana para cada um de nós ou para a sociedade, em geral. Aqui as crianças eram escutadas e os adultos também. Depois como se seguia o tempo letivo para o português tínhamos o momento de escrita dessas novidades e a devida ilustração. Como os trabalhos de casa raramente eram corrigidos em grande grupo, porque eram somente para consolidação de conhecimentos, o resto do dia seguia com propostas novas. Habitualmente, depois do intervalo da manhã, como a escrita já tinha sido trabalhada passávamos para a leitura e interpretação de texto. Na segunda-feira, o tempo de expressões era geralmente associado ao movimento, pois regra geral passavam o dia sentados e com apenas 1 hora (ao todo) de intervalo.

Na terça-feira tínhamos a participação do professor Jorge, do projeto Fénix, que retirava dois meninos da sala. Durante esta manhã estávamos sempre condicionados a fazer algo em conjunto com a outra turma de segundo ano e com o professor Jorge no seu “ninho”. A estratégia mais recorrente eram as fichas, porém eu e a professora Dulce não víamos sentido nenhum no que estávamos a fazer, então explorávamos a ficha de forma diferente. Cortávamos por exercícios e distribuíamos um exercício aleatoriamente por aluno e eles poderiam trocar entre eles. Reparámos que isto veio dar alguns frutos, porque os alunos estavam a fazer a ficha sem terem a dimensão do todo, respondendo a cada desafio com entusiasmo e sem desmotivação, ajudando os colegas do lado e confrontando soluções.

Na parte da tarde, tínhamos a presença da professora Isabel, professora destacada pelo agrupamento para auxiliar a professora titular, que se integrava no nosso trabalho com facilidade e por isso a tarde decorria de forma natural, apenas contávamos com o apoio de mais um adulto especializado.

Na quarta de manhã, usualmente, introduzíamos novos conteúdos, pois nesse dia levavam algumas tarefas para casa, a fim de os consolidarem e, como têm a tarde só com AEC's tornava-se mais leve para as crianças. Muitas vezes nessas tardes ficávamos na escola, eu e a professora Dulce, para planificar, corrigir trabalhos dos alunos ou ajudar em qualquer mudança na escola e claro que víamos os nossos alunos nas aulas, e foi interessante ver como o comportamento deles mudava ligeiramente, sobretudo nos alunos mais instáveis emocionalmente que parecem exagerar ou não ter controlo na sua forma de estar social. Quando os alunos nos viam, ficavam a olhar fixamente para nós, esboçando um sorriso e procurando alguma cumplicidade no olhar. A meu ver é natural esta atitude porque somos as suas figuras de referência e com quem há maior afetividade e aproximação. Era também neste dia às 14:00h que os encarregados de educação poderiam ir tirar dúvidas e pedir esclarecimentos sobre os seus filhos e o respetivo processo educativo.

Na quinta-feira, alterávamos muitas vezes o horário colocando português ou matemática na primeira hora, a fim de consolidar os conteúdos lecionados no dia anterior. Só depois é que avançávamos para o estudo do meio. Só presenciei uma tarde de quinta-feira e era exclusiva para a matemática, sobretudo para jogos de cálculo mental, de modo a que os alunos ficassem mais rápidos no raciocínio. Nesta manhã havia uma situação caricata que era o espaço de 30 min que tínhamos para lecionar estudo do meio e que não



rendia em sala de aula. Por isso, deixávamos sempre atividades a meio ou conversas inacabadas.

Na sexta-feira, fazíamos revisão de conteúdos, e geríamos o nosso tempo para avançar um pouco mais. Neste dia tínhamos novamente o professor Jorge do projeto Fénix e aqui, neste tempo, trabalhava-se um pouco com o manual, em simultâneo com a restante turmas e, regra geral, eram sempre textos e perguntas de interpretação. Na parte da tarde de sexta-feira optávamos por, na primeira parte, ter atividades de maior concentração e a partir da primeira hora e meia deixar um pouco a estrutura rígida da sala e realizar atividades mais livres e descontraídas: leitura de histórias, escrita em conjunto, jogos matemáticos, organização dos trabalhos nos dossiers, correções de trabalhos antigos, entre outros.

Os dias em que ficávamos na escola até as 17:30h eram muito cansativos para os alunos, porque passavam cerca de 5/6 horas na sala de aula. Por isso, nesses dias não levavam trabalhos de casa e na parte da tarde, sobretudo na final, as atividades eram de pequeno grupo ou grande grupo e com atividades menos direcionadas.

Há aqui que ressaltar que durante o dia, sem dia da semana fixo, tentávamos ter um tempo de trabalho autónomo em que cada criança trabalhava conteúdos de matemática, português e estudo do meio de forma exploratória e diversificada com ou sem a nossa orientação (preferencialmente sem a nossa orientação). Muitas crianças liam livros, faziam problemas com a tabuada, montavam e desmontavam as figuras do corpo humano com recortes de revista, etc.

Devo ainda frisar que os lanches eram sempre na sala e para isso eram retirados cinco minutos do tempo da aula, e antes do almoço havia tempo para a higiene das mãos. De quinze em quinze dias, na quarta-feira à tarde as crianças faziam o bochecho do flúor depois do almoço.

As rotinas estabelecidas na escola permitiam a continuidade de momentos previsíveis, o que fez com que o aluno entendesse o tempo como um conjunto de ações, ou seja, por exemplo, depois de chegar do intervalo irá permanecer sentado durante um determinado tempo, depois irá fazer a higiene e irá almoçar e depois retornará à sala.

O tempo na sala deve dar espaço e autonomia às crianças na realização de tarefas, contudo os alunos devem sentir o apoio do adulto para que consigam ir mais além.

Por fim, o tempo que as crianças passam na escola deve dar respostas às necessidades dos alunos, e para isso o professor deve estar sensível e receptivo às demonstrações das crianças, só deste modo darão uma resposta mais adequada.

#### **2.4. As práticas no 1ºCEB sobre as concepções de leitura e da escrita**

O ponto de partida foi situar-me no tempo das crianças e naquilo que era exigido nesta faixa etária e neste ano de escolaridade.

Por isso, comecei por aproveitar situações significativas para estimular a produção da escrita com os alunos: relatos de passeios, situações do quotidiano da escola, acontecimentos marcantes, etc.

Coloquei à disposição destes instrumentos que os auxiliassem na produção escrita, como listas de palavras, dicionários, revistas, etc. Para além dos instrumentos, os tempos de comunicações também foram bem conseguidos no grupo, dado que neste tempo específico poderiam partilhar, através da leitura, o que tinha produzido.

Outra estratégia que criei foi o trabalho de exploração dos textos dos alunos em pequeno grupo ou de forma individual. Estes textos, a maior parte deles, estavam nos seus cadernos individuais onde eles escreviam o que quisessem e como soubessem sem eu lhe atribuir carga quantitativa e inflexível em termos de avaliação.

Por fim, o que mais resultou com os alunos que tinham mais dificuldades foi sem dúvida o uso do computador com os processadores de texto. Estes provocavam o desejo de aprender e de fazer mais e melhor, pois viam os resultados quando eu lhe imprimia as suas produções e posteriormente era afixadas no placard.

Destaco agora a correspondência inter-escola, que gostaria de ter desenvolvido neste grupo e que não tive oportunidade pela rigidez de trabalho que por vezes se sentia na escola e não dava margem para que cada sala se adaptasse à realidade que tinha presente. Sendo assim, esta correspondência surgia por eu acreditar que o trabalho de aperfeiçoamento de texto não era suficiente para alimentar as produções escritas durante os tempos letivos.

Acredito que a correspondência estimula a escrita, edificando a sua componente sócio-constructiva, partilhando as suas experiências e estreitando laços afetivos entre os alunos. Esta visa um melhoramento por parte do aluno por sua iniciativa, sobretudo ao nível do conhecimento da linguagem e apresentação.

O meu papel, e o papel de qualquer professor, é fundamental mas deve ser de retaguarda, pois deve-se afirmar como um apoio, um meio, uma ponte para que os alunos possam construir, eles próprios, a estrada do saber do outro, dando-se a conhecer e conhecendo o outro. Os prazos, a inserção deste meio de comunicação na rotina escolar, a estimulação, o apelo à participação da comunidade escolar estiveram bem presentes na minha ação e da professora Dulce.

Devo referir que a correspondência era uma prática muito comum na sala de pré-escolar onde desenvolvi a minha PES anterior, e que a sustenho com os mesmos argumentos que expus acima.

O trabalho que a M. estava a realizar individualmente, o seu livro de histórias, foi algo bastante aliciante e que pude trazer para as minhas práticas, explorando conteúdos a partir deles, ou até serem os conteúdos lecionados impulsionadores de novas histórias, assim como os acontecimentos vividos em comunidade.

Ao olhar para trás, percebo que poderia ter ido mais além, criando por exemplo um jornal de turma, contudo, mais uma vez, os prazos e as metas que o agrupamento balizou para serem atingidas não me davam espaço para introduzir estas dinâmicas no grupo. Sendo assim, o jornal de turma seria um instrumento de valorização e difusão das produções escritas dos alunos. De entre os diferentes tipos de texto produzidos pelos alunos, elabora-se este jornal de turma através da escolha e organização do texto pela turma.

Neste jornal as notícias poderiam ter sido do mundo, mas também poderiam ter sido do grupo, das famílias de cada um, como por exemplo o nascimento do irmão do R.G., ou a hospitalização do avô do D.I. que muitas vezes era falada no tempo das novidades de segunda-feira e depois não se concretizavam, isto é, não se redigiam e exploravam pela necessidade de cumprir a calendarização do agrupamento. Outro motivo que atribuo a esta rigidez que senti no 1ºCEB foi o facto de existir um manual que forçosamente tinha de ser cumprido e mesmo assim muitas vezes nesta sala era contornado, pegando em situações do quotidiano para explorar.

Este jornal poderia ter relatos de situações significativas do grupo, as receitas que produzíamos, passatempos, anedotas que diariamente os alunos partilhavam connosco e até as novidades da nossa escola que de certa forma nos diziam respeito.

A escrita foi algo transversal na nossa sala, ela estava implícita no trabalho de projeto, na matemática ganhando grande destaque sobretudo quando era necessário explicitar um raciocínio por escrito.

Ter criado uma oficina de escrita também poderia ter facilitado as dinâmicas da sala e neste grupo em particular, pois era um grupo que mostrava muito interesse pela vida na escola e muita vontade de aprender. Tal como no jardim-de-infância, se a sala tivesse uma área específica para a escrita facilitaria o ambiente de aprendizagem curricular, possibilitando uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos. Esta oficina serviria de suporte às atividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados. Neste espaço estariam diversos suportes de escrita elaborados com e pelos alunos e seria recriado em pareceria com estes, implicando-os numa aprendizagem interativa.

Os livros de histórias estavam no armário ao fundo da sala, empilhados de forma aleatória e de difícil acesso às crianças, por isso, penso que poderia ser estruturado na sala um espaço de biblioteca, que fosse agradável e suscitasse o interesse pelo livro, organizando-os por categorias, ou por ordem alfabética, procurando levar sempre as aprendizagens mais longe.

Por isto, necessitei de ir mais fundo realizando assim um inquérito por questionário aos alunos deste ano, de modo a traduzir que utilidade e função davam à escrita.

#### **2.4.1. A escrita e a leitura no projeto “Do grão ao pão”**

No âmbito das comemorações do dia internacional da alimentação, surgiu uma proposta que consistiu em construir uma roda dos alimentos real. Cada criança escolheu um alimento e depois tentava encaixá-lo na Roda dos Alimentos e, desta forma, que festejávamos esta data.

Os alunos comentaram que o maior grupo era o da fruta. Porém o F.F. interpelou logo que as árvores da sua quinta estavam com muitas romãs e que o pai lhe disse que tinha de comer muita fruta. Mas o M. disse que gostou muito de comer, no fim de semana, o pão

quentinho que o pai lhe trouxera do supermercado e frisou a sua importância para o crescimento. Ao dizer isto, o M. parou, colocou a mão na cabeça e pensou: “a fruta vem das árvores da quinta do F.F. e o pão veio do supermercado, mas como se faz o pão, professora?”. Não respondi, fiz apenas uma expressão com o rosto que levou o D.N. a dizer “o pão faz-se com a farinha quem vem da vaca. Ah, pois...mais não sei!”. Imediatamente reagi dizendo como sabia ele uma coisa dessas. O D.N. disse-me logo “Oh professora Marta, eu acho que é da farinha das vacas que se faz o pão, porque o meu irmão bebe leite da farinha das vacas...”. Percebi a associação que o D.N. fez e por isso expliquei-lhe que aquilo era um tipo de farinha que se misturava com água e parecia leite após a dissolução, mas que no fundo não era o leite que a vaca produz.

De seguida questionei o grupo todo “Mas de onde vem a farinha?” e criou-se um grande silêncio na sala e alguns alunos ficaram muito expectantes enquanto esperavam que eu desse a resposta. Então lembrei-me de propor aos alunos a realização do projeto, e foi a forma como evitei de dar a resposta. De momento assustei-me pois não sabia o que me esperava e para onde me tinha lançado com a turma. Porém, não foi um tema muito comum nem um tema do programa, embora se possa englobar nos conteúdos de estudo do meio sobre a alimentação.

O primeiro passo que dei foi informar a equipa que trabalha connosco que já estávamos por dentro de um tema, que iria ser abordado pela metodologia de projeto. Apesar de sabermos e de termos todos presentes que é um trabalho não para, mas das crianças, não resistimos em enumerar possibilidades de exploração e de trabalho, que ficaram só na equipa, não chegaram até à criança nem a influenciaram.

O segundo passo foi responder à questão: “Quem?”. Esta fase inicial envolveu o estabelecimento da comunidade do pequeno grupo. Coloquei ênfase sobre a aprendizagem como um grupo e sobre o desenvolvimento de um senso de “nós”. Agi sempre na perspetiva de é dentro deste espaço compartilhado do “nós” que cada criança pode oferecer o seu melhor pensamento, levando a um intercâmbio rico e fértil no grupo e estimulando algo novo e inesperado, impossível de ser criado por uma única pessoa sozinha, apesar de também ser possível existirem projetos individuais.

Esta questão foi imediatamente respondida, pois a turma só trabalhava em pormenor a metodologia de projeto na presença das estagiárias e por isso foi-me pedido

que a turma toda abraçasse o projeto. Assim a minha questão foi como organizar a turma toda para dar continuidade ao projeto.

O grande ponto de partida foi reunir com todos num momento de diálogo para identificar o que os alunos já sabiam.

Ao traçar esta tabela (Apêndice J, p. tabela nº16) conseguimos debater inúmeras possibilidades de caminho perante as quais eu nem interfeiri pois achava que teria que lhes passar a responsabilidade e a condução do projeto. Eles organizaram-se muito bem, pois não divagaram muito, apenas lançavam questões. Na vida da escola, especialmente na abordagem da metodologia de projeto segundo Niza (2007), tem que existir ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A antecipação do processo de atividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que para Niza (2007) “pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada” (p.135)

Na ação, a turma ao contrário do que eu esperava, trabalhou junto e de forma coerente. Foram dando respostas uns aos outros de forma respeitosa e pacífica.

Para percebermos todo o processo do pão, pedimos às crianças que fossem procurar de onde vem a farinha e como ocorre esse processo. Logo no dia seguinte tínhamos muitas respostas e todas certas. A maioria das crianças foi perguntar aos pais e aos avós e claro, todos lhes responderam que a farinha vem do trigo. Poucas crianças tinham visto sementes de trigo e nem sequer sabiam como dali poderia vir a farinha. Então, passados dois dias arranjei várias espigas de trigo para que pudéssemos iniciar todo o processo.

Começámos por observar bem as sementes como mostra em baixo.



**Fig.33** – Grão de trigo

Todos mexeram no trigo e todos o observaram de forma livre e espontânea. Depois, a questão da M.C. foi “Mas como é que daqui se faz farinha?” e a B.B. diz: ”É na bimby como a minha mãe faz com o açúcar”. Quando a B.B. fez este comentário todos nos rimos, não com maldade, mas percebendo a inocência do seu pensamento e a associação que foi feita. Senti-me feliz por saber que as crianças têm espaço para se expressarem sem se retraírem e contribuírem para o pensamento de todos. Logo de seguida, vi necessidade de esclarecer a situação e assim pedi aos alunos para pensarem um pouco e darem-me hipóteses de como se faz farinha a partir do grão. Rapidamente chegaram à conclusão que teria de ser moído, porém nenhuma criança pensou como era feito.

No final desta semana, após termos feitos outras atividades inadiáveis, voltámos ao projeto e fomos todos até à pedra de granito que se encontra na entrada da escola que se chama “Dormente de Mó manual Vaivém” (fig.34). Aqui, fomos todos moer os grãos de trigo e ver o que dali vinha...



Fig.34 – Moagem do grão de trigo

Depois de todos moermos e podermos ver o que se estava a formar, pudemos explorar várias técnicas: bater, raspar, fazer círculos entre outras.

De seguida tivemos a oportunidade de peneirar o resultado do nosso trabalho, para separar as cascas do grão de trigo da farinha.

Assim, conseguimos obter farinha. O D.F. disse-nos logo: "Quanto mais fininha for a rede mais fininha é a farinha" e era mesmo aí que queríamos chegar. Aquela farinha que obtivemos não foi a farinha que mais tarde utilizámos por não reunirmos todas as condições de higiene.

Alguns alunos interessaram-se por conhecer a história do pão e então reuniram-se e foram procurar informações que recolheram no computador, enquanto navegavam na internet com a minha supervisão.

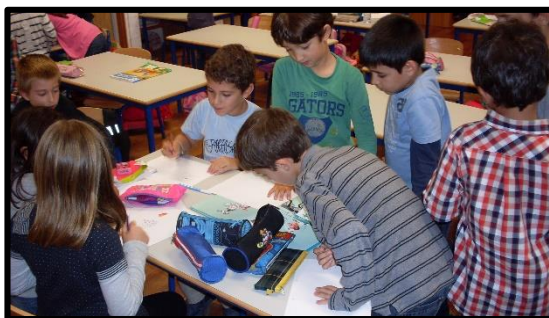


Fig.35 – Pesquisa dos alunos

Depois, na semana seguinte, fomos então fazer o pão. Dividimo-nos por grupos para que fosse mais fácil organizarmos a turma. Porém, a M. disse-nos que a mãe lá em casa fazia uns pãezinhos muito bons mas que ela não sabia como se faziam e que tinha de perguntar. A turma toda concordou que deveríamos fazer a receita da mãe da M. e então adiámos a atividade.

No dia seguinte, a M. trouxe a receita e nós iniciámos a atividade na parte exterior da sala. Formamos 4 grupos de cinco elementos e foram fazer a receita comigo e com a professora Dulce. Os restantes estavam a pesquisar outras receitas de pão e a escreverem o registo do projeto.

Os grupos olharam para a receita e foram escolhendo os ingredientes e misturando-os. A receita foi de pão-de-leite, e por isso nós fizemos porque assim a maioria dos alunos iria comer.



De seguida, fomos colocar os pãezinhos nos tabuleiros para que pudéssemos levá-los ao forno para cozer. Um dos grupos ficou responsável por untar o tabuleiro e arranjá-lo de forma a caberem nos três tabuleiros todos os pãezinhos.

Logo depois, fomos todos juntos à cozinha pedir à D. Noémia (fig. 35) que nos cedesse o forno para cozer o pão. Na verdade, o trabalho de projeto envolve muito mais do que os intervenientes que o planeiam e organizam. Um trabalho de projeto conta com a participação de toda a comunidade educativa e não educativa.



**Fig.36** – Pão a cozer com o contributo da D. Noémia

Após o intervalo, fomos buscar os pãezinhos que estavam deliciosos e partilhá-los com a Dona Maria, a Dona Nélia, a Dona Noémia e alguns alunos quiseram levar para casa, pois sabiam que os pais também iriam gostar.

No dia seguinte ocorreu aos alunos partilhar com os outros meninos o que tínhamos descoberto e o que tínhamos provado. Então, escreveram umas frases no computador e fizeram cartazes a explicar o processo de fazer o pão (fig.36). Toda a comunidade escolar pode ficar a conhecer o projeto destes alunos e como foi vivenciado por todos.



**Fig.37** – Socialização do projeto a toda a comunidade

As crianças que estavam a ver o trabalho exposto procuravam os colegas desta turma para pedir esclarecimentos e perguntar se fizeram mesmo pãezinhos a sério. Os alunos responderam com muito orgulho e muito entusiasmados, sentindo-se importantes e como parte da comunidade escolar. Chegaram a estar cerca de quatro ou cinco intervalos junto do trabalho que fizeram.



### **3. Metodologia**

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada na investigação que realizei ao longo da PES em pré-escolar e em 1º CEB, em que optei por recorrer a métodos de análise qualitativos. Neste sentido, recorri a instrumentos de pesquisa e a materiais que me permitissem responder aos objetivos que nortearam este trabalho.

Não posso deixar de referir que o paradigma da investigação-ação foi comum em ambas as práticas e que me permitiram debruçar na relação entre o desenvolvimento profissional e o contexto, como sendo um processo vivencial, a partir desta mesma investigação-ação. Para Mesquita-Pires (2010) «este desenvolvimento profissional é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor organizar o seu trabalho através da recolha de dados que terão reflexos nas suas conceções» (p.67) e para isso é essencial manter esta atitude bem presente na *práxis* do educador/professor.

Assim, este capítulo tem na sua essência retratar a forma como esta investigação-ação coloca de lado, segundo Noffek e Somekh (2010), citado em Mesquita-Pires (2010), o dualismo existente entre teoria e prática que separa «investigadores de investigados e investigação de ação» (p.70)

#### **3.1. Objetivos**

Tendo por base a literatura apresentada e consultada anteriormente, e sabendo a riqueza dos contextos educativos onde estive a desenvolver ambas as PES, pretendi com este trabalho compreender que conhecimento possuem as crianças sobre a funcionalidade, natureza e utilidade da leitura e da escrita. Assim, constituem-se como objetivos deste trabalho:

- Investigar as conceções que as crianças têm sobre a funcionalidade e utilidade da leitura e da escrita.
- Identificar que conhecimentos revelam sobre os diferentes suportes de leitura e escrita.
- Identificar as funções da leitura e da escrita após a aprendizagem formal das mesmas;

### **3.2. Amostra dos contextos das práticas de ensino supervisionadas**

No âmbito da PES de pré-escolar, num grupo de 25 crianças do jardim de infância do Bacelo, elegi a minha amostra para esta investigação tendo em conta os alunos que iriam transitar para o 1º ano de escolaridade, o que se traduz em 14 alunos. Todos estes eram de origem portuguesa, e três crianças frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez.

A idade média das crianças da amostra era, em março de 2013, compreendida entre os 5 e os 6 anos de idade.

Na PES em 1º Ciclo do Ensino Básico, na escola básica dos Canaviais, a turma do 2º ano de escolaridade apesar de ser constituída por 22 crianças, a minha amostra foi de apenas 15 crianças escolhidas aleatoriamente por sorteio. Duas das crianças que constituem a amostra não frequentaram o jardim-de-infância. Todas as crianças eram de origem portuguesa e nenhuma delas reprovou.

Em suma, a minha amostra para os inquéritos por questionário e entrevistas é de 14 crianças no pré-escolar e 15 crianças no 2º ano de escolaridade, o que perfaz um total de 29 crianças.

Com tudo isto não poderei colocar de lado as restantes crianças que de uma forma mais informal contribuíram para esta investigação no âmbito da PES.

### **3.3. Procedimentos**

Para realizar este trabalho de investigação partilhei o conteúdo dos inquéritos por questionário e as entrevistas semi-diretivas à educadora e à professora cooperante de cada um dos contextos onde foi desenvolvida a PES. Uma vez que estávamos numa prática autorizada pelo agrupamento e pela coordenação das escolas, a autorização para a realização destas entrevistas foi automaticamente dispensada. Porém a autorização dos pais foi necessária, tendo esta sido obtida rápida e favoravelmente. Também importa referir que os mesmos conteúdos e a estrutura dos inquéritos por questionário e das entrevistas semi-diretivas foram vistos pela orientadora do relatório, a qual me deu parecer positivo, mediante algumas sugestões de alteração.

As entrevistas semi-diretivas e os Suportes de Escrita foram aplicados no pré-escolar em meados de maio e no 1º CEB a entrevista foi aplicada no início de outubro. Devo referir que os Suportes de Escrita não foram aplicados no 1º CEB, uma vez que a turma onde desenvolvi a minha PES já lia e escrevia com alguma fluência. A escolha das datas mencionadas não foi aleatória, pois no pré-escolar interessava-me observar a evolução das crianças e entrevistá-las o mais próximo possível da sua entrada para o 1º ano de escolaridade. Já no 1ºCEB a entrevista Semi-diretiva foi realizada no início do ano para que os alunos não se apropriassem mais das funcionalidades da leitura e da escrita.

Para algumas gravações não foi necessária autorização em ambos os contextos da PES, porém algumas crianças tiveram necessidade de se adaptarem à presença da câmara.

### **3.4. Métodos e Instrumentos**

O método transversal em ambas as práticas e intemporal é a observação. Esta foi sistemática e disciplinada e foi uma competência aprendida e apurada ao longo da PES, pois era necessário ver para além de um observador comum.

Tomar nota foi um dos métodos que me permitiu constituir dados, e foi sobretudo a grande parte do trabalho de campo. De acordo com Máximo-Esteves (2008) o «objetivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto» (p. 88). Os registos foram feitos num bloco A5 e com uma caneta que me acompanhavam todos os dias, quer no jardim-de-infância quer na sala de aula do 2º ano de escolaridade. Muitas vezes não era possível registar no momento e por isso apontava todas as notas quando as crianças iam para o intervalo, pois muitas vezes estava tão envolvida e em participação total que não conseguia elaborar o meu registo. Segundo o mesmo autor (2008) «o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou escola em estudo» (p.85). Este trabalho de campo era rematado com as reflexões semanais que produzia e que passavam para um plano reflexivo e projetivo da construção profunda da profissionalidade. Um grande suporte foi, também, o uso da máquina de fotografar e filmar que me permitiu aceder a interações de forma mais detalhada e sempre que achava necessário, despertando-me para alguns pormenores que nem sempre são visíveis nos contextos. Graue e Walsh (1998) reforçam a importância da

utilização do vídeo, dizendo que «o registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise» (p.136). Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) salientam a importância da fotografia na investigação qualitativa, dizendo que «as fotografias dão-nos fortes dados descritivos (...) e são frequentemente analisadas indutivamente.» (p.183). De facto, muitas vezes socorri-me das fotografias com mais facilidade do que dos vídeos, talvez porque algumas crianças se perturbavam com a presença da câmara e porque a maioria das vezes estava demasiado envolvida com as crianças o que não me permitia integrar a câmara de filmar.

Outro método utilizado para aprofundamento das questões sobre as conceções das crianças, no que diz respeito à leitura e à escrita, foi a realização de entrevistas. Máximo-Esteves (2008) refere que «a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro» (p. 93). Estas entrevistas permitiram-me intervir com mais qualidade e mais rigor, todavia revelaram ser um grande desafio na minha prática, pois a entrevista não tem o carácter de uma atividade habitual e dá liberdade à criança para se expressar com as suas próprias opiniões e ideias, o que nos oferece contribuições pensadas para a nossa compreensão da perspectiva da criança e, assim, dar-lhe a possibilidade de exhibir o seu pensamento.

Tendo em conta os contextos em que iriam ser realizadas as entrevistas, optei por estas terem um carácter semiestruturado. Este tipo específico de entrevista, de acordo com Máximo-Esteves (2008), está orientada para a intervenção mútua.

O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. (...) Tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador. (...) A ordem das questões é flexível, possibilitando o improvisado na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. (...) O entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema. (pp.96-97)

Para que outro ambiente não inibisse as crianças de se exporem, e para que estas pudessem estar perto de outras que as apoiassem, optei por realizar as entrevistas na sala, em momentos de trabalho autónomo que me permitissem ter uma relação mais próxima da criança e assim aceder com mais facilidade aos seus pontos de vista.

O guião da entrevista semiestruturada a cada criança (Apêndice A – Guião da entrevista semiestruturada do pré-escolar, p. 103; Apêndice B – Guião da entrevista semiestruturada do 1ºCEB, p. 104) serviu para avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura e da escrita. As entrevistas baseavam-se num conjunto de questões que tinham como objetivo a caracterização do conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade atribuída à leitura e à escrita. Pretendia ao longo das entrevistas levar as crianças a verbalizarem e a concretizarem situações funcionais de utilização da leitura e da escrita de que já se tivessem apercebido, através de contactos mais ou menos formais.

Cada criança foi entrevistada individualmente e sempre que as crianças não respondiam, repetia as questões e procurava incentivá-las a darem a resposta o melhor que conseguissem, tendo o cuidado de não lhes dar quaisquer pistas ou indicações diretas que pudessem influenciar as suas respostas. Se estas continuassem sem responder passávamos à questão seguinte procurando que não se sentissem mal nem muito preocupadas por não terem respondido.

No âmbito da PES em pré-escolar ainda achei necessário identificar que conhecimentos revelavam as crianças sobre os diferentes suportes de leitura e escrita com os quais se poderiam deparar no dia-a-dia. Com o auxílio da orientadora do relatório e da educadora cooperante reuni um conjunto de materiais de uso corrente e pedi a cada criança, da amostra já definida, que o identificasse e dissesse o que estaria lá escrito. Sendo assim elaborei um guião com duas colunas “o que é isto” e “o que está aqui escrito” (Apêndice C- Suportes de escrita, p.105) para me orientar e dialoguei com as crianças de forma calma e ténue.

Tendo em conta a importância que o conhecimento, o contacto e manuseio de material impresso tem para o desenvolvimento de competências que permitem a aquisição do gosto pela leitura e a sua aprendizagem, considerei ser de grande interesse a apresentação destes materiais, pelo facto de o seu reconhecimento me poder ou não revelar se houve contacto, exploração ou conhecimento dos mesmos através do meio envolvente, principalmente o meio escolar. O material escolhido é todo ele sobrevestido de carácter utilitário, daí pretender verificar se reconhecem a sua utilidade e funcionalidade. Das respostas obtidas foi tido em conta se as crianças identificam o material pela leitura de gravuras (identificação pela apresentação do material, capa, rosto) ou pela leitura do texto (identificação do material e função).



Esta prova foi realizada nos finais do mês de maio do ano transato, tendo sido apresentados a cada criança individualmente vários suportes de escrita, nomeadamente: um manual de leitura, um livro de histórias, um envelope selado com nome e morada escritos, um convite de aniversário, um jornal, uma revista, um livro de receitas, uma fatura da água e um folheto de supermercado com imagens e preços.

Por fim, importa salientar o pano de fundo de toda a prática. Este pano de fundo a que me refiro são, em primeiro lugar, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar que se «constituem como um auxiliar do trabalho docente, na vertente deliberativa, coletiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a ação docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens» (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, 2010, p.3). Estas foram um bom suporte, serviram de orientação e contextualização da minha ação.

No 1ºCEB, além dos programas das diferentes áreas curriculares, as metas curriculares do Ensino Básico sobressaíram nos planos de ação das práticas nas escolas, por isso socorri-me dessas diretrizes que estabelecem aquilo que pode ser considerado como a

aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade (...). As metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. (ME, 2012, p.3).

Na verdade, foi o facto de ter existido investigação na prática que fez com que eu dispusesse destes métodos e instrumentos para realizar uma prática de qualidade, devidamente sustentada e voltada para a dimensão do desenvolvimento profissional no presente e no futuro da profissão de docente.

### **3.5. Análise e interpretação dos resultados da Entrevista Individual no Pré-escolar**

O guião da presente entrevista era constituído pelas seguintes questões:

- “Para que é que queres aprender a ler?”
- “Para que serve saber ler?”
- “O que é que poderás fazer quando souberes ler?”
- “Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”

Existem, então, quatro questões e respetivas categorias. As categorias foram criadas com base na definição do discurso de cada criança, através de termos chave que remetem para a funcionalidade da escrita concebida por cada uma das crianças da amostra. A análise efetuada, para cada questão, permitiu conhecer as diferentes utilizações funcionais da leitura por elas referidas. Foram consideradas respostas funcionais as que remetiam para funções de ficção, informativas, utilitárias, comunicativas ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos.

Procurei que todas as crianças dessem uma resposta possível de ser analisada e o seu conteúdo fosse passível de ser categorizado, para melhor interpretarmos essas respostas. Tendo em conta o discurso das crianças, tentei recolher a informação respeitando o mais possível as expressões utilizadas e o seu significado. (Bardin 2004)

Não é apresentada a frequência com que cada categoria apareceu nas respostas, optei apenas por dar um exemplo de cada subcategoria existente.

Quanto à primeira questão *“Para que é que queres aprender a ler?”*, conforme as respostas, elegi quatro grandes categorias: ler, escrever, saber e contar. Pude constatar que a maioria das crianças que respondeu à questão referiu que querem aprender a ler para ler livros (Apêndice D, Tabela 7, p. 109). Ainda nesta categoria um menor número de crianças referiu que deseja aprender a ler para efetuar a leitura de cartazes ou rótulos. Penso que esta diferença surge pela importância que foi dada à leitura na sala, isto é, os momentos de leitura em grande grupo, onde realmente parávamos, relaxávamos e nos concentrávamos, eram sempre momentos de grande interação, de curiosidade e de oportunidade de contacto com o livro. Também no início de maio se começou a frequentar com mais regularidade a biblioteca e houve uma melhoria substancial na forma como as histórias foram contadas e na exploração posterior. Porém, tal como referi anteriormente no quadro teórico, a influência da família também foi notória, pois foi referida através dos seus comportamentos de leitores que são seguidos pelas crianças.

Além da leitura, as crianças querem aprender a ler para também aprenderem a escrever. A totalidade das respostas nesta categoria mencionavam o computador como instrumento de escrita. Na sala, tínhamos por hábito realizar registos das nossas atividades e para isso, a maioria das vezes, as crianças que fizeram parte da amostra eram convidadas ou ofereciam-se para a tarefa de copiar de uma folha com letra de impressa e escrever no computador, num processador de texto adequado. Era também das áreas da sala mais aliciante e apetecível, porém deixava algumas crianças frustradas e desanimadas quando necessitavam de um adulto para conhecerem o modo de funcionamento, ou pequenas palavras de um novo jogo.

Nas categorias saber e contar, apenas um grupo restrito de crianças a mencionou. Todos os que mencionaram têm irmãos mais novos no pré-escolar e/ou mais velhos no 1º ou 2º CEB, e dois em dois dos casos irmãos que já ingressaram na universidade, daí poderem atribuir este valor e funcionalidade à aprendizagem da leitura.

Na questão seguinte desta entrevista *“Para que serve saber ler?”* voltei a obter quatro categorias de resposta: ler, aprender, saber, contar (Apêndice D, Tabela 8, p.109), porém as respostas foram menos variadas. Mais de metade das crianças entrevistadas considera que saber ler serve literalmente para ler, mencionado leituras do seu interesse como, na maioria, histórias e outros livros e mais uma vez mencionam o computador como instrumento para aplicar o ato de leitura.

Nesta questão, *“O que tu poderás fazer quando souberes ler?”*, a variedade e a distribuição das respostas pelas diferentes categorias aumentou substancialmente. (Apêndice D, Tabela 9, p. 110). As categorias foram Ler, Jogar, Escrever, Comprar, Ensinar. As respostas a esta questão são de caráter mais pessoal. Tal como nas questões anteriores, a maioria das crianças atribuiu a utilidade à leitura na vertente da leitura em si e da escrita. Em ambas as categorias as crianças referiram tarefas da sala que são concretizadas todos os dias mais do que uma vez, por exemplo “ Posso ler as letras das canções novas que cantamos na sala” ou “Posso escrever o nome de qualquer menino sem cartão”. Era um hábito recorrente da sala colocar as letras das canções no placard para que qualquer adulto pudesse acompanhar o grupo, por isso, fruto do olhar atento de algumas crianças, estas dizem que poderão fazer o mesmo que o adulto, porque na realidade não sentem necessidade de acompanhar as letras porque as sabem de cor.

Porém, um número muito próximo de crianças atribuiu mais três funções concretas ao que poderá fazer quando souber ler: jogar, comprar e ensinar. A todas estas funções as crianças mencionavam algum familiar, por exemplo: “Posso jogar os jogos que o meu primo joga”.

Por fim, a questão **“O que gostarias de ler?”** para a qual, através das respostas dadas pelas crianças, obtive nove categorias distintas: histórias, letras, legendas, mensagens, cartazes, nomes, jornal, receitas e papéis (Apêndice D Tabela 10 p.110). Verifiquei que a categoria livros/histórias foi das mais mencionadas pelas crianças, talvez pela prática que há em torno da leitura de histórias no dia-a-dia das crianças. Em várias categorias, como por exemplo: receitas (“Gostava de ler onde diz como a minha mãe tem de fazer o bolo e o que põe na taça para fazer o bolo”) e nomes (“Gostava de ler o nome dos meus pais”), através das respostas obtidas nota-se a vinculação ao ambiente familiar e como este influencia a criança nas suas motivações para aprender a ler e a escrever. Apenas uma criança menciona que “Queria ler os papéis das pessoas”, associando o papel à escrita e por sua vez à leitura dessa mensagem. As restantes categorias aparecem com muito pouca frequência, apenas uma ou duas crianças, e parecem indicar a necessidade de satisfação de algumas necessidades recentes na vida da criança, ou que se tenha deparado com estas uns dias antes.

### **3.6. Análise e interpretação dos resultados dos Suportes de Escrita no Pré-escolar**

Passemos agora aos suportes de escrita que remetem para os materiais impressos apresentados às crianças.

Para a questão **“O que é isto?”** (Apêndice C, p.108) procedi mais uma vez à categorização da informação, por achar que é o método que facilita a análise e a interpretação dos dados, e para isso agrupei todos os termos utilizados pelas crianças para mencionarem o nome do material. Sendo assim, o critério seguido foi o tipo de identificação feita por elas.

As categorias formadas são resultado de uma observação e identificação do material pela imagem e todos os termos que identificam o material pela leitura do texto escrito contido e a sua função.

Na questão “ *O que está aqui escrito?*” as respostas foram tidas em conta se o material foi identificado pela leitura de gravuras (identificação pela apresentação do material: capa, rosto, etc) ou pela leitura do texto escrito (identificação do material e função), tendo em conta mais duas categorias: resposta inventada ou não sei.

**“O que é isto?”**

A tabela mostra de forma organizada as respostas obtidas, e a frequência em percentagem das respostas corretas, que identificam o suporte de escrita, e a variedade, em percentagem total, de respostas que não identificam o impresso em função da sua utilidade.

<b>Suporte de escrita</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentagem por categorias (%)</b>	<b>Percentagem total de respostas corretas</b>	<b>Percentagem total de respostas que não indicam o nome do impresso</b>
Manual de escolar	Livro	100	<b>100</b>	<b>0</b>
Livro de histórias	História	100	<b>100</b>	<b>0</b>
Envelope selado	Carta	76	<b>76</b>	<b>24</b>
	Postal	17		
	Papel	7		
Convite de festa de aniversário	Descrição da imagem	14	<b>60</b>	<b>40</b>
	Cartão/postal	60		
	Carta	10		
	Não sei	16		
Livro de receitas	Receitas	76	<b>76</b>	<b>24</b>
	Comidas	24		
Jornal	Jornal	100	<b>100</b>	<b>0</b>
Revista	Revista	100	<b>100</b>	<b>0</b>

Fatura de água	Coisas para pagar	53	<b>53</b>	<b>47</b>
	Carta	20		
	Papel	27		
Prospeto com imagens e preços de um supermercado	Jornal	50	<b>16</b>	<b>84</b>
	Revista	20		
	Papel	14		
	Folheto do supermercado	16		

**Tabela nº 3 – Suportes de Escrita**

Como se pode verificar pela leitura da Tabela nº3, os suportes de escrita mais conhecidos são os livros (quer o manual escolar, quer o livro de histórias), seguido do jornal e da revista. É importante salientar que o manual escolar foi referido várias vezes como o “livro da escola para se aprender” e o quanto ao livro de histórias, quando a questão foi colocada, a maioria referiu oralmente que enquanto este livro tinha uma história do capuchinho vermelho (Apêndice F, p.111) o outro apenas tinha letras. Tenho de deixar claro que o livro de histórias não fazia parte nem da biblioteca escolar nem da biblioteca da sala, portanto, se era conhecido destas crianças teria que ser fora do contexto escolar. O manual escolar era adotado na escola do Bacelo, no primeiro ano de escolaridade, e por isso, algumas crianças da amostra poderão ter contactado com este através de irmãos mais velhos ou com exemplares que apresentassem alguma semelhança física.

Quanto ao jornal e à revista, ambos identificados rapidamente pelas crianças da amostra, importa referir que estes portadores de texto estão na sala e são de uso regular em atividades nas diferentes áreas de conteúdo, ou até mesmo para cuidado do espaço, por exemplo: forrar o chão com jornal para não o pintar, limpar vidros, ler uma notícia, recortes, dobragens com folhas de jornal e de revista, receitas que algumas crianças trouxeram de casa. etc.

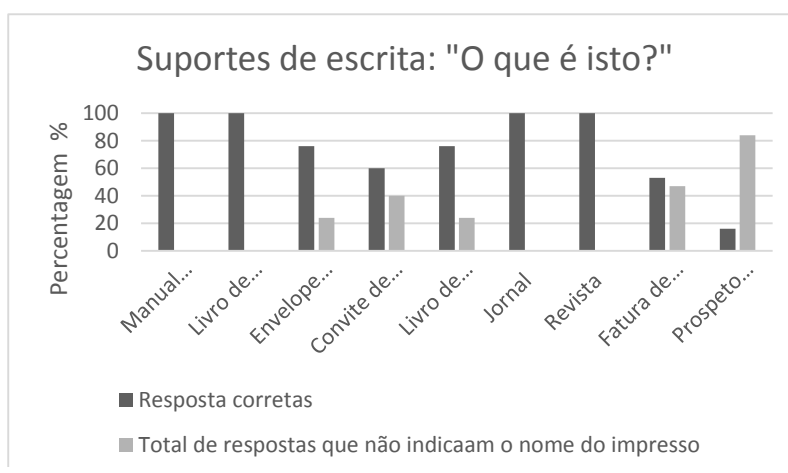
O envelope selado e o livro de receitas foram dois suportes de escrita identificados por mais de metade das crianças. Apenas 24% da amostra não conseguiu dar a denominação convencional, mas através da resposta deles, e pelas categorias apresentadas no quadro, percebe-se que não estiverem longe da função do impresso que tinham na mão e puderam manusear.

O folheto do supermercado, apesar de ser uma presença constante nas caixas de correio ou até mesmo nos supermercados, pela maioria das crianças, cerca de 50%, foi identificado como jornal, que penso eu, pela forma como as crianças manipulavam o objeto, que o confundiram dada a sua semelhança com os jornais, concretamente no tamanho e nas várias folhas soltas.

O convite de aniversário foi identificado pela maioria das crianças, perto de 60%, contudo uma parte significativa, 10%, intitulou-o de carta, 16% não reconheceu o impresso e 14% descreveu a imagem.

Por fim, a fatura da água que sensivelmente metade das crianças, 53%, identificou como sendo algo a pagar, pela presença do símbolo do euro (€) e pela existência de números. A outra metade dos inquiridos identificou-a como sendo uma carta pela forma está dobrada, 20%, ou apenas identificavam o material: papel, 27% dos inquiridos. Algumas crianças que identificavam o impresso como carta, frisaram “A mãe e o pai é que abrem cartas de adultos” ou “A mãe é que sabe ler esses números com letras”. Sendo assim, podemos depreender que estes entendem que a função daquele impresso é para algo que é da obrigação de um adulto e que ainda não lhe cabe a eles. Por fim, não reconhecer este material também pode ter por base o desuso do envio de carta, através da substituição que é feita pelas condições de pagamentos na internet.

O gráfico nº 1 mostra de forma clara os resultados acima expostos e torna claro que, de uma forma geral e maioritária, as crianças entrevistadas têm um conhecimento basilar sobre os objetos impressos apresentados. Todavia, neste gráfico é visível que apenas num dos suportes apresentados, prospeto de supermercado, vê-se acontecer o efeito contrário, ou seja, a percentagem de crianças que não dá nome ao objeto impresso é superior às que lhe dão nome.



**Gráfico 1** – Suportes de escrita- “ O que é isto?”

**“O que está aqui escrito?”**

A Tabela nº 4 apresenta os resultados obtidos pelas respostas dadas pelas crianças, quando lhes foi perguntado o que é que estaria escrito em cada um dos materiais apresentados (Apêndice E, p.111). Como já foi referido, procedi à categorização da informação de acordo com o tipo de identificação que foi feita sobre o material. As observações feitas tiveram como resultado respostas baseadas na identificação do material pela:

Leitura de gravuras – Identificação pela apresentação do material (capa, rosto), ou seja, quando os sujeitos nomeavam o material pelo seu aspeto exterior e imagens que apresentam;

Leitura do texto escrito – Identificação do material e sua função, quer isto dizer que fizeram associações entre o aspeto do material e o tipo de texto que apresentava (manuscrito, imprensa, formal, informal,...) sugerindo a sua função.

Leitura inventada pela criança – Quando as respostas dadas não apresentavam qualquer relação com o aspeto exterior do material (imagem, capa, rosto) nem com o texto impresso apresentado.

Não sei – também foi uma categoria criada por terem existido crianças que não conseguiram atribuir qualquer função/nome ao material.

**Tabela nº 4 “O que está escrito?”**

<b>“O que está aqui escrito?”</b>			
<b>Suporte de escrita</b>	<b>Categorias</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Manual escolar	Gravuras (Identificação da capa)	Desenhos	55
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas para aprender	35
		Coisas para escrever	
		Para a escola	
Não sei	-	10	
		Desenhos	



Livro de histórias	Gravuras (Identificação da capa e rosto)	Histórias	78
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas para ler	22
Envelope selado	Leitura do texto escrito	Carta	80
	Leitura inventada pela criança	Coisas para comprar	4
	Não sei	-	16
Convite de festa de aniversário	Gravuras (Identificação da capa)	imagens	11
		letras	8
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Convite para festa	68
	Não sei	-	13
Livro de receitas	Gravuras (identificação pela apresentação)	imagens	82
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Fazer comida	10
		Receitas	8
Jornal	Gravuras (identificação pela apresentação)	Imagens (pessoas, carros etc)	16
		Notícias	50
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas importantes	23
		Coisas do mundo	11
Revista	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas de novelas	22
		Coisas de mulheres	39
		Ler e saber	39
Fatura de água	Gravuras (identificação pela apresentação)	Letras e números	26
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Conta	14
		Entidade (Câmara)	35
	Não sei	-	25
	Gravuras (identificação pela apresentação)	Imagens	30

Prospeto com imagens e Preços de um supermercado	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Preços	43
		Nome das coisas para comprar	27

Pela análise pormenorizada Tabela nº4, resultado das respostas baseadas na identificação do material, posso verificar que relativamente ao manual escolar 55% das crianças inquiridas nomearam o material pela sua apresentação. Porém, 35 % da amostra identificou o material e a sua função dizendo que servia para aprender, para escrever e que era material escolar. Apenas 10% não conseguiu atribuir função ao material apesar de ter reconhecido que era um livro.

Quanto ao livro de histórias apresentado foi elevada a percentagem de crianças que o identificou o material pela sua apresentação, através das ilustrações, dando muitas vezes a justificação “é um livro de histórias porque tem capa e tem imagens.” Os restantes identificavam o material e a função dizendo “estão aqui letras que servem para lermos”.

No que diz respeito ao envelope selado, maioritariamente, cerca de 80%, souberam atribuir a função correta ao objeto que tinham na sua frente, dizendo explicitamente que era uma carta. Cerca de 4% das crianças, disse que se tratavam de coisas para comprar, o não corresponde à verdadeira função do objeto, e penso que aqui o erro foi meu, pois não guardei/ escondi os objetos à medida que os íamos analisando e o folheto ficou em cima da mesa quando fiz a entrevista às primeiras crianças e de facto elas tiveram tendência a mexer sempre no prospeto do supermercado. Talvez isso as tenha influenciado nas suas respostas uma vez que aconteceu com as duas primeiras crianças entrevistadas. Ainda 16 % das crianças inquiridas não souberam atribuir função e dentro destes 16% estão incluídas 7% de crianças que identificou o material impresso como sendo somente papel.

Relativamente ao convite de aniversário, apenas 18% identificou o material somente pela sua apresentação. Porém, a maioria (68%), identificou a sua função, dizendo que o que estava escrito era o que diziam os convites das festas, afirmando-se esta como uma única hipótese para a categoria da leitura do texto escrito. Por fim, 13% dos inquiridos não soube atribuir função ao material mesmo mexendo nele várias vezes.

Para o livro de receitas pude constatar que 82% das crianças que foram entrevistadas identificaram o material somente pela leitura das gravuras, dizendo apenas

que ali estava “bacalhau”, “pão”, “peixe”. As restantes 18% das crianças conseguiram identificar o material e a sua função chegando um dos sujeitos a afirmar que “isto aqui são os ingredientes (apontando para a lista de ingredientes) e aqui é como se faz (apontando para o texto da preparação”.

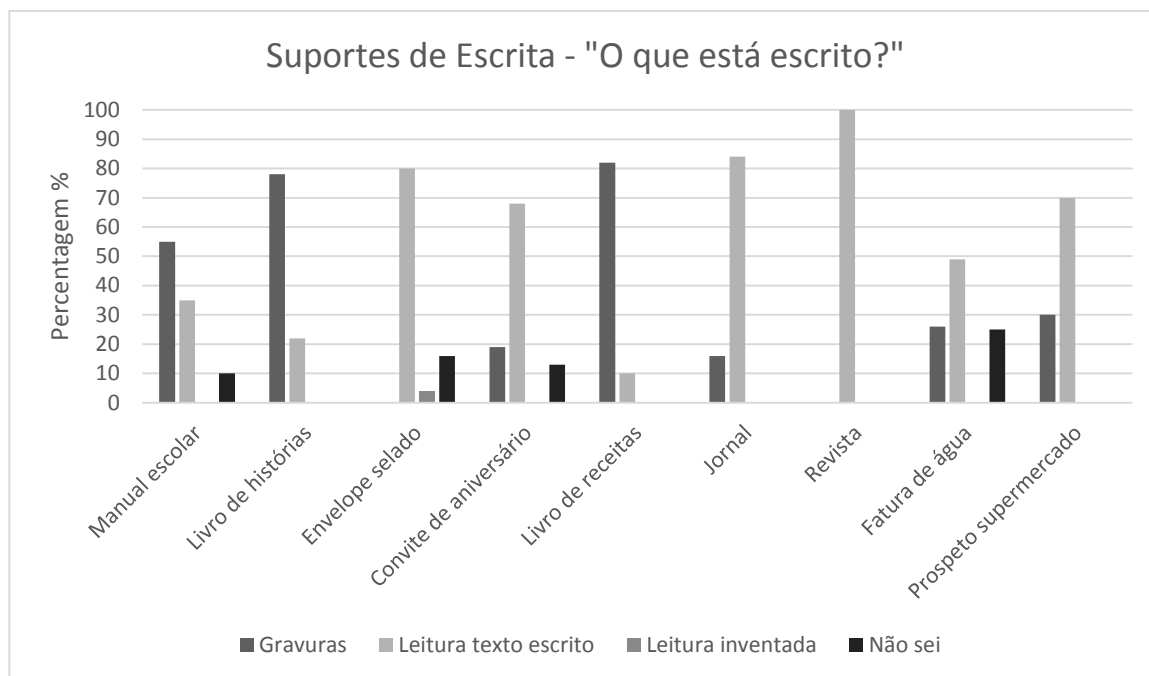
Quanto ao jornal, 16 % das crianças identifica-o pela página inicial ou por estarem a ver um boneco na última página do jornal. Verifica-se então que os resultados obtidos vão ao encontro do quadro anterior que remete para a questão “o que é isto?”, à qual 100% das crianças reconheceu que era um jornal. Também aqui, a maioria absoluta conseguiu identificar o material pelo texto apresentado e pela sua função, referindo que se tratavam de notícias, quando por exemplos um dos inquiridos diz “estão aqui notícias grandes e pequenas” e de coisas importantes do mundo pois outro dos inquiridos, observa com atenção e vê a palavra urso escrita (urso foi o animal que este sujeito investigou no seu projeto) então afirma “ aqui falam-se coisas sobre onde os ursos moram, como vivem, o que comem e outras coisas assim do mundo.”

A revista é outro suporte que está em sintonia com a questão colocada anteriormente: “o que é isto” à qual 100% respondeu de forma ajustada. Contudo, importa referir que embora os inquiridos tenham identificado o material e a função, a interpretação do texto escrito foi muito além das minhas expectativas. As crianças identificavam enquanto folheavam a revista que existia *coisas para mulheres* ou *coisas de novelas* e atribuíam a função de que numa revista se por ler e saber e muitas até diziam “ (...) como no jornal”

Quanto à fatura da água posso concluir que este foi o impresso em que mais crianças disseram claramente que não sabia o que estavam lá escrito. Porém, foi no contacto com este portador de texto que as crianças mais tempo o estiveram a observar. Cerca de 26% identificaram letras e números, porém foi interessante poder ver como algumas crianças olhando para o papel disseram que se tratava de uma conta para pagar e outras identificaram um símbolo e disseram que era da Câmara Municipal de Évora. A maioria dos que não identificaram a fatura da água (Gráfico 1) remeteram a utilidade do impresso para algo com importância dizendo: “tem coisas importantes”; “contas para pagar”; “coisas do hospital”; “da Câmara”; “do médico”; e um dos sujeitos diz “da Segurança Social”.

Por fim, o prospeto do supermercado, no qual 30% deu resposta com base na observação da imagem do material, isto é, através das imagens contidas neste material. Os

restantes remeteram as suas respostas para o carácter funcional do material, reconhecendo onde estava escrito o nome das frutas ou preços.



**Gráfico 2 – Suportes de escrita- “ O que está escrito?”**

Para concluir e de acordo com o Gráfico 2, relativamente à questão “O que é que achas que está escrito?”, a maioria das crianças fez a nomeação do material pela leitura do texto escrito, conseguindo fazer a sua identificação e compreender a sua função, com exceção do livro de histórias e do livro de receitas.

Os resultados obtidos com esta prova mostram que existe uma grande conciliação entre o que representa o texto e a consideração das propriedades do mesmo que remetem para a sua funcionalidade.

### **3.7. Conclusões ao nível do pré-escolar**

A investigação sobre as concepções que as crianças têm sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, foi o primeiro objetivo proposto e foram medidas pela entrevista individual semi-diretiva. A análise de conteúdo das entrevistas realizadas permitiu-me identificar cinco categorias gerais: aprender a ler, para que se leia, o que se poderá fazer, o

que gostarias de ler. Ao categorizar o conteúdo das respostas recolhidas, procedi a uma análise e os resultados mostram que a maioria das crianças, nas cinco categorias, considera o ato de ler o mais importante, atribuindo-lhe um elevado número de funções como ler livros, histórias, cartazes de rua, rótulos, mensagens, informações no computador, etc. Também à escrita atribuem várias funções que não se restringe à escola, mas também à escrita de cartas, de mensagens no computador e, para mim o mais interessante, escrever sem ajuda. As crianças consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita também lhes possibilita um certo grau de autonomia. Assim, posso concluir que as crianças possuem representações funcionais da leitura elaboradas.

A maioria entende que a aprendizagem da leitura possibilita o conhecimento e entendimento do mundo que a rodeia, na medida em que para a maioria, ler significa ter acesso a informações com as quais se deparam e que são possíveis de interpretar com a aprendizagem da leitura. Esta situação enquadra-se nas perspetivas de Downing (1987) e Wells (1981) que reafirmam a importância para a criança em ver a leitura como algo que pode ser usado para satisfazer várias necessidades, tornando-se num atividade significativa. Na sua maioria, todas elas compreendem as intenções e finalidades da leitura, referindo diversas vezes que uma das funções atribuídas à leitura é a de ser possível ler para outros ou mesmo ensinar. A percentagem de crianças que atribuiu funções à leitura ligadas ao conhecimento foi também significativa.

De facto, um grande número revelou o desejo de aprender, referindo-se à leitura como um meio essencial para saber mais. Algumas crianças mostraram até ser capazes de pensar na funcionalidade da leitura projetando-se no futuro (curso académico, profissão...). É interessante verificar que crianças que vão iniciar o ensino formal têm, na maioria, a clara noção de que ler é uma tarefa extremamente importante, sendo imprescindível para aprender, estudar ou ter uma profissão. Se tivermos em conta que estamos inseridos numa sociedade na qual a leitura e a escrita são ferramentas essenciais na vida das pessoas, nomeadamente na esfera profissional, estes resultados são bastante compreensíveis. Assim, as crianças desde pequenas estão inseridas num meio que valoriza a escrita, daí conferirem à leitura uma importância significativa não só no presente, mas também para o futuro.

No que diz respeito aos conhecimentos que possuem sobre os conteúdos dos suportes de escrita pude verificar que as crianças revelaram mais conhecimentos sobre os materiais com que estabelecem contactos mais frequentes no seu quotidiano, como por exemplo o livro de histórias ou o manual escolar. Estes são os que as crianças utilizam com

mais frequência na escola e em casa e de alguma forma exploram individualmente ou a pares (irmãos mais velhos ou com os professores da escola no projeto das transições no caso do manual, e com familiares também na sala no que respeita aos livros de histórias).

Sabendo que as revistas e jornais “entram” com alguma frequência nas nossas casas podemos constatar que estes foram, seguramente, os que as crianças melhor identificaram, tendo em conta que serão mais utilizados pelos adultos, posso assim concluir que lhes foi possibilitado de alguma forma um contacto e até alguma exploração no meio familiar. Porém, como já referi, na escola também há, usam-se e manuseiam-se estes portadores de texto com muita frequência o que facilita a apropriação dos mesmos por parte das crianças. Este tipo de material iria mostrar se as crianças possuem conhecimentos sobre diferentes tipos de material impresso corrente e o que pude verificar foi que as crianças já conseguem fazer alguma distinção entre imagem e texto escrito. Para a maioria o que se lê, o que interpreta e identifica o material é o texto escrito. Posso dar aqui o exemplo da fatura da água, que apesar de não ter sido identificada, pela leitura que fizeram do texto apresentado concluíram que se tratava de alguma coisa importante, de alguma entidade, algo para pagar. Isto prova que as crianças conseguem fazer uma busca orientada para confirmar aquilo que à priori conhecem sobre o material. Posso, como já referi, concluir que existe uma conciliação entre o que representa o texto e a consideração das propriedades do mesmo que remetem para a sua funcionalidade.

Certamente, e através desta investigação faço as minhas inferências, ao iniciarem a aprendizagem formal da leitura no 1º ano de escolaridade, as crianças já refletiram sobre a tarefa de ler e escrever. Constroem uma representação sobre os objetivos e funcionalidade da leitura, os quais poderão surgir como bons preditores dos futuros resultados académicos. Sendo assim, esta pequena investigação resultante da observação do contexto de prática, revelou que a maioria das crianças da amostra apresenta possuir representações funcionais da leitura, sendo as de algumas mais elaboradas do que as de outras.

A par dos conhecimentos da funcionalidade da leitura, todas as crianças evidenciaram possuir conhecimentos sobre diferentes suportes de escrita, à exceção dos que entraram um pouco em desuso ou que não estão ao nível das crianças (ex.:faturas de contas para pagar que são manuseadas pelas adultos).

Em suma, posso concluir que o nível de elaboração das conceções das crianças que irão iniciar o 1º ano de escolaridade, no que diz respeito à leitura e à escrita, são

influenciados pelas práticas/contacto com a leitura e materiais impressos nos vários contextos onde estas interagem, assumindo o contexto familiar especial importância pela carga afetiva que tem na criança.

### **3.8. Análise e interpretação dos resultados da Entrevista Individual ao 1ºCEB**

O guião para o 1ºCEB foi ligeiramente diferente, pois como se tratavam de alunos do 2º ano de escolaridade em consolidação na aprendizagem da leitura e da escrita, as questões da entrevista já se direccionavam não só para a leitura, como também para a utilidade da escrita.

- “Para que serve escrever?”
- “Porque é que é importante saber ler?”
- “O que costumavas/gostas de ler?”
- “O que costumavas/gostas de escrever?”

Existem, então, quatro questões e respetivas categorias. As categorias foram criadas com base na definição do discurso de cada criança, através de termos chave que remetem para a funcionalidade da escrita atribuída por cada criança. A análise efetuada, para cada questão, permitiu conhecer as diferentes utilidades e importância que as crianças dão ao facto de já saberem ler e escrever. Foram consideradas respostas funcionais as que remetiam para funções do quotidiano, informativas, utilitárias, comunicativas ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos.

As crianças responderam às questões de forma autónoma e todas no mesmo espaço de tempo, em contexto de sala de aula.

Não é apresentada a frequência com que cada categoria apareceu nas respostas, pois optei por dar os exemplos de cada subcategoria existente.

Relativamente à questão “*Para que serve escrever?*” foi notória a variedade de funções atribuídas. Organizei as respostas em seis categorias distintas: Tarefas escolares, Expressar sentimentos, Saber, Memória, Aprender, Ajudar os outros. Pude constatar que a

maioria das crianças (Apêndice G, Tabela 13, p. 116) atribui a utilidade da escrita a um auxílio para a sua memória. Esta é uma das características da escrita, a perpetuação no tempo, ao invés da oralidade. Essa questão está bem clara neste grupo de crianças, uma vez que frisaram que escrever servia para “lembrar da lista de comprar” ou “não esquecer...” ou ainda “para levar as coisas que aprendemos para casa”. Na categoria das “Tarefas escolares” a escrita tem uma visão diferente, pois é vista no sentido da caligrafia, do treino, isto é a mecanização da tarefa, escrever textos e frases, etc. Estes alunos são também os que têm mais dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura, talvez seja por isso que a utilidade dada à escrita esteja confinada à escola e ao ato em si, do ponto de vista mais limitador. Também foi bastante citada a função da escrita para expressar sentimentos, pois muitos dos alunos referiram que usavam a escrita nos postais, e uma aluna em especial disse que usava o computador para falar com o pai que está longe ou escrever-lhe o quanto gosta dele. As categorias restantes, sobretudo “ajudar os outros” remete para questões vividas no quotidiano da sala por exemplo: “escrever serve para escrever histórias aos meninos pequeninos” pois isto foi um projeto entre o 1º CEB e o pré-escolar, ou ainda “escrever as regras da sala” foi derivada de uma situação em que foi necessário registar as regras da sala novamente.

Quanto à questão “*Porque é que é importante saber ler?*”, voltei a organizar as respostas por categorias e são estas: Ler, Comunicar, Conhecer, Saber, Aprender, Partilhar. A maioria das crianças relacionou as suas respostas com aspetos do mundo que a rodeia, na categoria Conhecer, referindo que ler é importante “ para saber a validades das coisas que como” ou “para saber quanto custa a fruta.”. Estas respostas prenderam-se com conteúdos lecionados em Estudo do Meio uns meses antes de a entrevista passar pelos alunos. Outra parte significativa dos alunos inquiridos refere que ler é importante porque é uma forma de comunicar com os amigos e com a família através daquilo a que eles chamam de “escritos”. Uma nova categoria que surgiu foi a Partilhar. Para muitas crianças a importância de saber ler está na partilha e na entrega aos outros que eles podem dar, através desta aprendizagem. Exemplo disso foi uma das crianças responder que ler é importante porque pode ler histórias à avó no fim-de-semana ou outra criança que diz que pode ler histórias aos mais novos do jardim-de-infância. Por fim e não menos importante a categoria do Aprender, pois para alguns dos alunos é importante saber ler quando se quer aprender mais numa biblioteca ou consultar livros grandes, que são dicionários.



No que diz respeito à questão “*O que costumam/gostas de ler?*” agrupei as respostas em cinco categorias distintas: histórias, livros, jornais, anedotas e adivinhas e notícias como mostra a Tabela nº 5, em que por cada categoria está um valor aproximado em percentagem da frequência com que se obteve essa resposta.

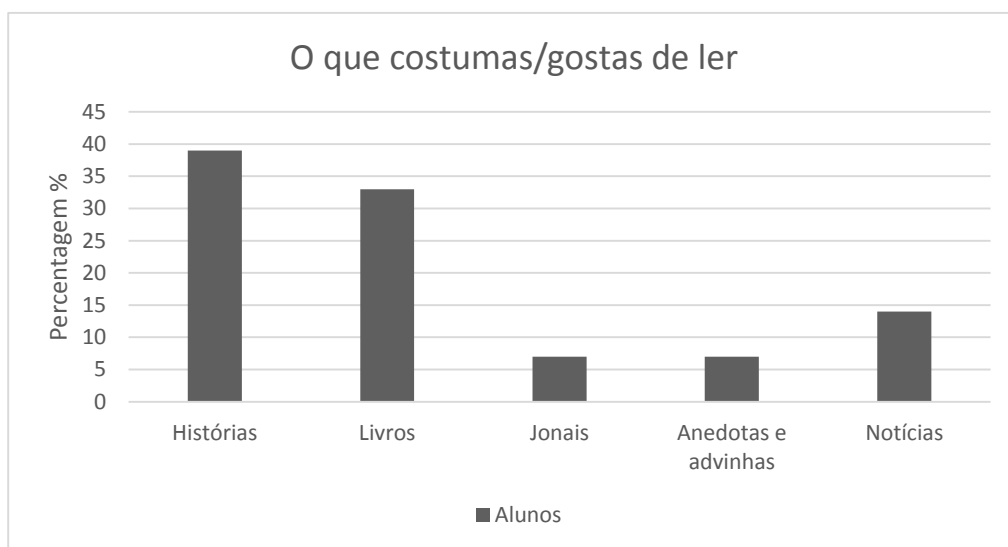
**Tabela nº 5** – O que costumam/gostas de ler

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
Histórias	De princesas
	Do Natal
	De fadas
	De 100 páginas
Livros	De Geronimo Stillton
	De dinossauros e formigas
	De aventura
Jornais	Do pai
Anedotas e adivinhas	Sobre animais
Notícias	músicas
	futebol

A maioria das crianças inquiridas costuma e gosta de ler histórias e livros. Era hábito nesta sala que todas as crianças estivessem a ler um livro da biblioteca da escola ou, excepcionalmente, um livro que traziam de casa guardavam nas suas mesas ou nas suas mochilas. Sempre que terminavam as atividades propostas, estas iriam ler ou continuar a ler o livro que escolheram. A mãe de uma das crianças da sala é professora responsável pelas bibliotecas do agrupamento e duas a três vezes por semana tínhamos oportunidade de saborear um conto ou realizar alguma atividade em torno de uma história. Também dinamizei na sala horas do conto e levei convidados a contarem histórias. Tudo isto faz-me crer que o gosto e vontade de ler histórias e livros passa por este envolvimento escolar e pelo exemplo que o adulto dá, pois tal como eles nós (eu e a professora cooperante) também partilhávamos as nossas práticas de leitura.

Apenas uma criança frisou que gostava de ler jornais e outra que gostava de ler anedotas. Duas destacaram que costumam ler notícias sobre futebol e música. Estas respostas vieram destacar os contextos familiares e as práticas leitoras nos mesmos, assim como a facilidade de contactar com estes suportes nos ambientes em que cada criança vive.

O Gráfico nº3, mostra-nos de forma sintetizada e resumida as opções e os gostos da amostra em causa.



**Gráfico 3** – Respostas à questão: “O que costumam/gostas de ler?”

Por fim, no que diz respeito à questão “ O que costumam/ gostas de escrever”, voltei a gerar, a partir das respostas, quatro categorias distintas: Histórias, Livros, Canções, Escola e Vários.

Categorias	Sub-categorias
Histórias	Para os meus irmãos
	De seres vivos
	Com muitas frases grandes
Livros	-
Canções	-
Escola	O que aprendo
	O que leio nos museus

Vários	O que a mãe me diz
	Lista de compras

**Tabela nº6** - O que costumam/gostas de escrever

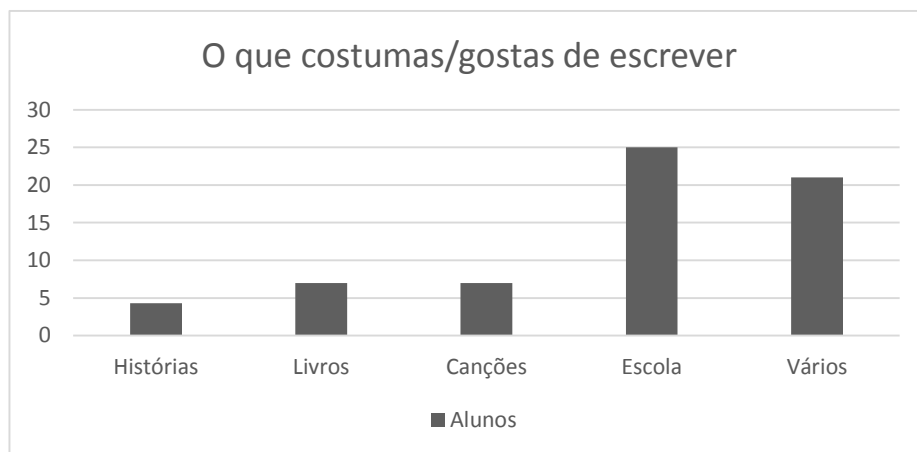
A categoria que apareceu com mais frequência nas respostas das crianças foi Histórias (Apêndice G, Tabela 14, p.113 ) pois pertence àquilo que a maioria quer, costuma e gosta de escrever. Porém, apresentaram vários argumentos, dizendo que gostam de escrever histórias para os irmãos, sobre seres vivos e até escrever para poderem usar frases maiores do que aquelas que habitualmente escrevem. A minoria, uma criança apenas, referiu que gosta de escrever livros, e de facto escreve-os mesmo. Esta aluna tem um caderno, que chama de livro, e nele todos os dias acrescenta algo novo à história. Também há quem refira que gosta de escrever canções, na verdade me parece-me que esta resposta surgiu pelo projeto “Heróis da Fruta” em que se tivesse de escrever uma canção e pelos ensaios frequentes que decorriam no Natal, cujas crianças escreveram as letras das músicas que interpretaram na festa de Natal da escola.

Na categoria Escola, muitas crianças ainda revelaram gostar de escrever o que aprendem, e isso permite concluir que a forma como algum conteúdo é exposto tem um lado atrativo para a criança que desemboca neste gosto em escrever o que aprende. Também cerca de duas crianças disseram que gostavam de escrever o que liam nos museus. Esta associação deve-se à visita que fizemos, no dia anterior, ao museu do Convento dos Remédios em Évora e no qual existiam legendas para as imagens e muitas das crianças ficavam para trás na visita porque, argumentavam elas: “não temos tempo para ler”.

Por fim, a última categoria Vários, que engloba respostas dadas pelas crianças cujas respostas se distanciaram um pouco das categorias assinaladas. Destaco duas que foram mais repetidas: “gosto de escrever o que a mãe me diz” e “costumo escrever a lista das compras”. Esta última afirmação traduz o carácter útil da escrita o qual já foi apropriado e consolidado por esta criança. A resposta anterior- “gosto de escrever o que a mãe me diz”- no sentido em que foi dita, surge como autonomia e prestígio que o adulto tem aos olhos da criança pelas tarefas que cumpre através da escrita.

O Gráfico nº 4 traduz em percentagens a quantidade de crianças que escolheu cada categoria, para que se torna mais fácil interpretar as diferenças entre as preferências e as opções da amostra em causa.

O que realça deste gráfico é mais uma vez a relevância que dão à escrita no âmbito da escola, associando-a com pouca frequência ao mundo que as rodeia.



**Gráfico 4** – Respostas à questão: “O que costumam/gostas de escrever?”

### 3.9. Conclusões ao nível do 1ºCEB

A conclusão mais evidente que podemos retirar é de que as funções que as crianças atribuem à escrita depois da aprendizagem formal da leitura e da escrita tende a ir para tarefas escolares mecanizadas e pouco contextualizadas.

As crianças com mais dificuldade que pertenciam à amostra, referiram mais do que uma vez que escrever e ler serve para treinar a caligrafia, a ortografia e para escreverem frases “melhores”. É, portanto, neste sentido que reparo que algumas crianças ainda não atribuíram significado social ao ato de escrever e ler e por isso, segundo Downing (1984), estas dificuldades podem estar associadas a uma falta de clareza da primeira fase da sua teoria, a fase cognitiva, em que a criança obtém uma representação global da atividade, percebendo a sua natureza e funcionalidade.

Outro aspeto que achei curioso, e aproveitando para comparar as respostas no pré-escolar e no 1ºCEB, foi a variedade de funções e utilidades que antes da aprendizagem da

leitura foram dadas e depois após um ano de experiência no ensino formal (uma vez que este grupo de 1ºCEB estava no 2º ano de escolaridade) como se restringiram as funções e a utilidade que é, no presente daquelas crianças, dada à escrita.

Por outro lado, a importância dada à história e aos livros neste grupo é bastante reveladora da importância que demos diariamente ao livro, à história, ao instrumento autêntico da cultura. De facto, muitas vezes explorámos conteúdos e metas programáticas a partir da exploração de uma história descartando textos sem significado, que muitas vezes surgem nos manuais escolares.

A grande conclusão que se pode retirar é a influência dos contextos em que as crianças se movem, pois são estes o exemplo e a oportunidade de fazer a criança apropriar-se das funções e ir dominando a tarefa com sentido e significado.

#### **4. Implicações e investigações futuras**

Um dos principais problemas que hoje se colocam na educação escolar é o de conseguir elevar os níveis de literacia. Tem havido nas últimas décadas muitas mudanças e avanços na educação, principalmente no que diz respeito a métodos de ensino, antes baseados no ensino tradicional que assentavam essencialmente na leitura e repetição, com um comportamento passivo por parte da criança.

Tudo o que vim expondo aponta para o oposto, ou seja, toda a minha prática e tudo aquilo em que acredito vai ao encontro do envolvimento da criança e a partir dos seus interesses chegar às atividades e às aprendizagens. Enfatizo a aprendizagem pela ação e pela criação de zonas de desenvolvimento potencial. Por sua vez, a compreensão dos diferentes estilos de aprendizagens dos alunos aponta para uma maior diversidade de estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula.

O objetivo desta pequena investigação, por intermédio de atividades e de inquéritos foi o de tentar compreender que conhecimentos possuem as crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e sobre os seus suportes, assim como a forma como lidam com estes após a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Verifiquei que quando as crianças entram para o ensino formal já possuem determinadas conceções sobre a funcionalidade da leitura e diversificados conhecimentos sobre os suportes de escrita. Além disso, no 1ºCEB a forma como se lida com a escrita e com a leitura é vital para a vida em sala de aula, mas deverá ser em situações mais contextualizadas e que vão ao encontro das vivências das crianças e assim a escrita ganhe um sentido social.

É efetivamente no jardim-de-infância e também em contexto familiar que a criança adquire tais conhecimentos, logo deverá partir dos professores, educadores e pais a iniciativa de, num esforço comum, reunir, partilhar ideias e conhecimentos e promover atividades tendo em conta os conhecimentos e experiências de cada criança em particular.

Creio que por vezes as técnicas ou procedimentos de ensino/aprendizagem desconhecidos ou menos investigados, quando aplicado às crianças, aos alunos e aos conteúdos de forma adequada e devidamente integrados num contexto, podem ser potenciais instrumentos para uma aprendizagem realmente significativa. Em face destas considerações penso que os processos de formação inicial e contínua de professores necessitam, também eles de substanciais modificações. E penso que já se caminha nesse

sentido, no que diz respeito à formação acadêmica de futuros professores e educadores, num perfil único e que terá de ir mais fundo em futuras questões de investigação.

Outra implicação para práticas futuras é a existência de um *continuum* entre a aquisição, essencialmente no pré-escolar, e a aprendizagem formal da leitura e da escrita que se inicia no 1ºCEB. Com isto que dizer que não deverá existir esta discrepância entre o pré-escolar e toda a dinâmica e exploração direcionada inerente ao contexto, e de seguida a criança envolver-se num ambiente onde geralmente se desconfigura o espaço e se torna formatado e modelado a práticas transmissivas e pouco didáticas sobretudo no que diz respeito às questões da língua. Daí a importância do perfil do educador/professor que lhe permite estabelecer esta ponte e continuar a falar a mesma linguagem e a manter a mesma identidade nas suas práticas entre os 3 e os 10 anos de idade.

Para terminar, aponto algumas questões que, por terem ficado em aberto, justificariam o desenvolvimento e o aprofundamento através de futuras investigações:

1. Em primeiro lugar, uma vez que não se pode ignorar a influência da família na evolução das concepções sobre a leitura e escrita, será certamente de todo o interesse a realização de um estudo longitudinal que permita estabelecer comparações e analisar essa evolução de concepções, tendo em conta a origem sociocultural das crianças, que tanto influencia as nossas práticas.

2. Em segundo lugar, e depois do levantamento de opiniões, torna-se essencial investigar no terreno mais e diversificadas práticas de professores (observação de aulas), mesmo ao nível da didática e da prática pedagógica, dada a distância que parece que existe entre o tipo de ensino/estratégias que são utilizadas e as concepções prévias que as crianças possuem sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.

3. Por fim, também me suscita interesse e curiosidade a experimentação de poder ser educadora e professora, ou seja, poder acompanhar um grupo dos 3 aos 10 anos de idade e ser coerente na prática, na organização do cenário educativo e nos fundamentos que orientam a minha prática, sentido a liberdade de ser fiel a um modelo pedagógico (MEM) com o qual me identifico, até na vida, e poder assim acompanhar esta transição entre o pré-escolar e o 1ºCEB no sentido específico da aprendizagem da escrita e da leitura. Posteriormente gostava de fazer a comparação com um grupo que fez o percurso também de aprendizagem formal mas que não teve a coerência nesse processo entre o pré escolar e o 1ºCEB.

## Conclusões

A maior conclusão e mais óbvia que poderei retirar da elaboração deste relatório foi que, entre as crianças que possuíam concepções mais elaboradas e diversificadas sobre a funcionalidade da linguagem escrita pude verificar e identificar formas de escritas mais avançadas. Esta associação alerta-me para o facto de que as aprendizagens não se fazem de modo espartilhado e segmentado, mas sim de modo integrado e contextualizado. Desta forma, consegue-se promover uma verdadeira apropriação de diferentes vertentes presentes na linguagem escrita e na sua utilização.

Os pais que mais se preocupam e acompanham a vida escolar dos seus filhos são os pais que possuem mais hábitos de leitura, sendo que os seus filhos têm maior conhecimento e concepções mais complexas da linguagem.

Desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, entre outras e é aqui que o educador toma destaque e marca a diferença em todo o processo.

Mata (2008) diz que mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.

Acredito que a educação pré-escolar marque a diferença em todo o processo, mas não descuido que cabe aos professores de 1º ciclo trabalhar de forma integral e articulada com os ciclos que o antecedem e o procedem, pois este é o espírito que atravessa o Currículo e os programas a nível nacional.

A contínua formação dos professores e dos educadores é essencial, e pude perceber isso ao longo da prática, pois enquanto profissional estava constantemente a adaptar-me ao mundo atual, perspetivando e compreendendo na globalidade questões de aprendizagens inerentes à docência.

De forma sucinta, este relatório é espelho da autenticidade com que ambas as práticas foram experienciadas não esquecendo que tanto as crianças, como eu e todos os elementos envolvidos estamos em constante aprendizagem e consequentemente em permanente mudança.



## Referências Bibliográficas

- Alves Martins, M. & Mendes A.Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*. Vol 4, (pp. 499-508)
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1988) *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta (p. 47)
- Alves Martins, M.(2000). *Pré-história da Aprendizagem da leitura*. ISPA Lisboa
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. London: Harvard University Press
- Downing, J (1984). *Comparative Reading*. New York: MacMillan
- Gomes, I & Santos, N. (2010) *Literacia Emergente: De pequenino se torce o pepino!* *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa* (pp.312-326)
- Ferreiro, E. (2007) *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogenese da Língua Escrita*. Artmed Editora
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Graue M., & Walsh D. (1998) *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Guibourg, I. (2001). *El desarrollo de la comunicación*. In Bigas, M. (Ed.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 13-42)Madrid: Editorial Síntesis
- Magalhães, M<sup>a</sup> de Lurdes (2006). *A aprendizagem da leitura. Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, pp. 73-92
- Manzano, M.G. (1998). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora
- Mata L. (1991). *Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre a Escrita – Papel das Interações Sociais*. *Análise Psicológica*, 9 (pp.403-410)

- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII. 95-108
- Mata, L (2008) A descoberta da escrita. Lisboa: Editorial M.E.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *IDUSER: Revista de educação*, vol 12 (2), (pp. 66-81).
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial M.E.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler - psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.123:140). Porto: Porto Editora.
- Roskos, K.A., Christie, J.F. e Richgels, D.J. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction* Disponível em: <http://journal.naeyc.org/btj/200303/Essentials.pdf> [Consultado em 22/02/2014].
- Sim-Sim, I (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: Quando começar e como. *Noesis*. Nº 59, julho/setembro 2001
- Smith, M.W. e Dickinson, D.K. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO). Toolkit, Research Edition*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1995) *Emergence Literacy: New perspectives*. In D: Strickland, & L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7ªed. 1-5) Newmark, Delaware: International Reading Association.
- Weikart, D. (2000), *Early Childhood Education: Needs and Opportunity*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: development from pre-readers to readers. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). London: Guilford Press.

**Legislação:**

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professore de 1º ciclo do ensinos básico.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da educação Pré-escolar.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo

# Apêndices

## **Apêndice A- Guião da entrevista semi-diretiva do pré-escolar**

### **Entrevista Individual Semi-diretiva**

Idade (ano/meses): \_\_\_\_\_

**1- Para que é que tu queres aprender a ler?**

**2- Para que serve saber ler?**

**3- O que é que poderás fazer quando souberes ler?**

**4- Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?**

## **Apêndice B – Guião da entrevista semi-diretiva do 1ºCEB**

### **Entrevista Individual Semi-diretiva**

Idade: \_\_\_\_\_

**1- Para que serve escrever?**

**2- Porque é que é importante saber ler ?**

**3- O que costumás e/ou gostas de ler?**

**4- O que costumás e/ou gostas de escrever?**

## Apêndice C- Suportes de escrita

Apresentar os seguintes materiais à criança e questioná-la sobre o que é que acha que é e o que acha está lá escrito:

**Criança:**

**Idade** (ano/meses): \_\_\_\_\_

	<b>O que é isto?</b>	<b>O que está aqui escrito?</b>
Um manual de leitura		
Um livro de histórias		
Um envelope selado com nome e morada escritos		
Convite de aniversário		
Livro de receitas		
Um jornal		
Uma revista		
Uma fatura da água		
Um prospeto com imagens e preços de um supermercado		

**Apêndice D – Entrevista Individual Pré- Escolar (Tabelas com resposta agrupadas em categorias)**

Tabela nº7 – Aprender a ler

<b>Aprender a ler</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Respostas</b>
Ler	Livros/histórias	“Para ler as histórias que eu gosto mais”; “Para ler livros como a minha mãe e o meu pai fazem”
	Legendas	“Para ler as legendas dos filmes”; “Para ler coisas que dão na televisão e eu gosto”
	Cartazes/letreiros	“ Para ler os cartazes da rua”; “Para ler as placas que aparecem nos caminhos”
	Computador	“Para ler coisas na internet”; “Para ler instruções dos jogos”
	Rótulos	“Quero ler o que dizem as caixas das papas do meu mano”
Escrever	Computador	“Para poder escrever no meu computador”
Saber	Transitar de ano	“ Para passar para outra sala”
	Trabalhar	“Depois posso ser médica”
Contar	Histórias	“Para contar histórias ao meu mano pequenino”

Tabela nº 8 - Para que serve ler

<b>Para que serve</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Respostas</b>
Ler	Histórias/Livros	“Quero ler histórias da lua”; “Tenho lá livros que só vejo os desenhos e depois já se podem ler”
	Moradas	“Vou poder ler as moradas das pessoas”
	Cartas	“Vou poder ler as cartas que estão na caixa do correio”
	Rótulos	“Às vezes gosto de ler o que diz nas garrafas e no leite”
	Computador	“Ler coisas sobre peixes no computador” “Ler o que está no computador quando a Marta vai procurar o que os meninos não sabem”



Aprender	Estudar	“Quero aprender o que está nos livros”
Saber	Tirar um curso	“ Posso tirar um curso de cães e gatos”
Contar	Histórias	“ Assim já não é preciso a minha mãe contar-me histórias”

Tabela nº 9 - O que poderás fazer

<b>O que poderás fazer</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Respostas</b>
Ler	Jornal	“Posso ler o jornal com o meu pai”
	Histórias/Livros	“Posso ler as minhas histórias antes de dormir”
	Canções	“ Posso ler as letras das canções novas que cantamos na sala”
	Rótulos/Instruções	“Posso ler na caixa como se faz o pudim”
Jogar	Computador	“Posso jogar os jogos que o meu primo joga”
Escrever	Computador	“Posso escrever mensagens para os meus amigos como a minha irmã”
	Nomes	“Posso escrever o nome de qualquer menino sem cartão”
Comprar	Alimentos	“ Posso saber o que comprar para comer”
Ensinar	Ler	“Quero ensinar a minha avó a ler”

Tabela nº 10 - O que gostarias de ler

<b>O que gostarias de ler</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Respostas</b>
Letras	“Gostaria de ler as letras todas sozinha”
Livros	“Ler os meus livros das aves”
Legendas	“ Ler as letras dos filmes em inglês”
Mensagens	“Gostava de ler as mensagens que o meu namorado me manda”
Cartazes	“Gostava de ler o que aparece nas ruas com fotografias e letras”
Nomes	“Gostaria de ler os nomes das pessoas” “Gostava de ler o nome dos meus pais”
Jornal	“Queria ler aquela parte dos jornais que são para crianças”
Receitas	“ Gostava de ler onde diz como a minha mãe tem de fazer o bolo e o que põe na taça para fazer o bolo”
Papéis	“Queria ler os papéis das pessoas”

**Apêndice E – Suportes de escrita (Tabela com respostas agrupadas por categorias)**

Tabela nº 11 – O que é isto?

<b>“O que é isto?”</b>		
<b>Suporte de escrita</b>	<b>Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Manual de leitura	Livro	100
Livro de histórias	História	100
Envelope selado	Carta	76
	Postal	12
	Papel	12
Convite de festa de aniversário	Descrição da imagem	14
	Cartão/postal	60
	Carta	10
	Não sei	16
Livro de receitas	Receitas	76
	Comidas	24
Jornal	Jornal	100
Revista	Revista	100
Fatura de água	Coisas para pagar	53
	Carta	20
	Papel	27
Prospeto com imagens e preços de um supermercado	Jornal	50
	Revista	20
	Papel	14
	Folheto	16

Tabela nº 12 – “O que está escrito?”

<b>“O que está aqui escrito?”</b>			
<b>Suporte de escrita</b>	<b>Categorias</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Manual de leitura	Gravuras (Identificação da capa)	Desenhos	55
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas para aprender	35
		Coisas para escrever	
		Para a escola	
Não sei	-	10	
Livro de histórias	Gravuras (Identificação da capa e rosto)	Desenhos	78
		Histórias	
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas para ler	22
Envelope selado	Leitura do texto escrito	Carta	
	Leitura inventada pela criança	Coisas para comprar	4
	Não sei	-	16
Convite de festa de aniversário	Gravuras (Identificação da capa)	imagens	11
		letras	8
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Convite para festa	68
	Não sei	-	13
Livro de receitas	Gravuras (identificação pela apresentação)	imagens	82
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Fazer comida	10
		Receitas	8
Jornal	Gravuras (identificação pela apresentação)	Imagens (pessoas e carros)	16
		Notícias	50
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Coisas importantes	23
		Coisas do mundo	11
Revista		Coisas de novelas	22
		Coisas de mulheres	39

	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Ler e saber	39
Fatura de água	Gravuras (identificação pela apresentação)	Letras e números	26
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	conta	14
		Entidade (Câmara)	35
	Não sei	-	25
Prospeto com imagens e Preços de um supermercado	Gravuras (identificação pela apresentação)	Imagens	30
	Leitura do texto escrito (identificação do material e função)	Preços	43
		Nome das coisas para comprar	27

## Apêndice F- Imagens Suportes de Escrita

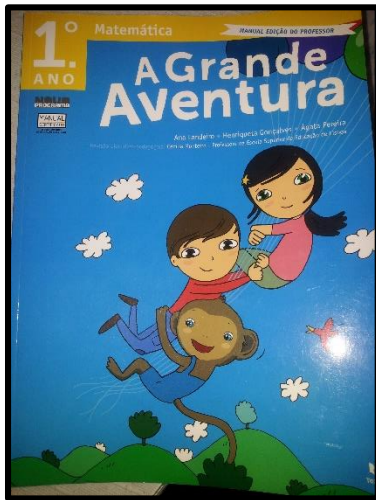


Fig. 37 Suporte de escrita: Manual Escolar



Fig. 39 - Suporte de escrita: Livro de histórias

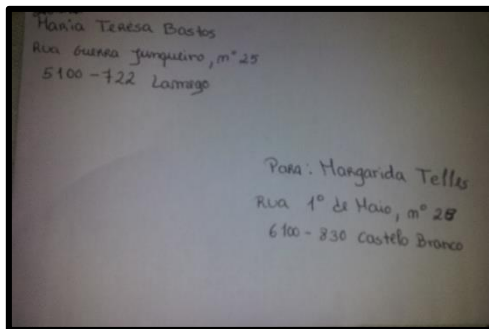


Fig.40 Suporte de escrita: Carta



Fig. 41 Suporte de escrita: Convite de aniversário

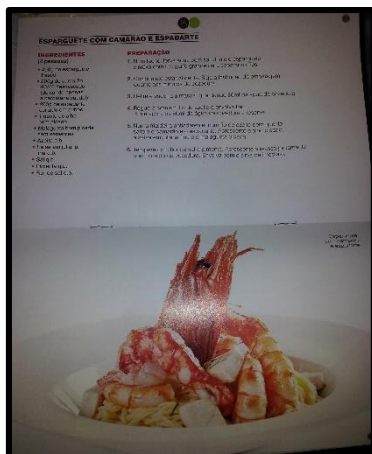


Fig. 42- Suporte de escrita: Livro de receitas



Fig.43 - Suporte de escrita: Jornal



Fig.43 Suporte de escrita: Revista



Fig.44 Suporte de escrita: Prospeto de supermercado  
Fonte: Ana Marta Cardoso

## Apêndice G - Entrevista Individual 1º CEB (Tabelas com resposta agrupadas em categorias)

Tabela nº13 Para que serve escrever

Para que serve escrever	
Categorias	Respostas
Tarefas escolares	“Escrever na escola”; “Escrever textos e histórias” “Fazer contas e escrever as respostas”; “Fazer letras bonitas”
Expressar sentimentos	“Falar com o pai que está longe.”; “Escrever à mãe e ao pai que gosto dos dois.”
Saber	“Escrever receitas”
Memória	“Lembrarmo-nos das coisas.”; “Lembrar da lista das compras.” “Não esquecer”; “serve para levar as coisas que aprendemos para casa”
Aprender	“escrever serve para aprender a fazer coisas”
Ajudar os outros	“Escrever livros de regras para a sala”; “Escrever histórias para os meninos pequeninos”

Tabela nº 14 Importância de saber ler

Importância de saber ler	
Categorias	Respostas
Ler	“Ler na televisão, nos livros e nas revistas (...)”;
Comunicar	“Ler escritos dos amigos”; “Ler o que a mãe me escrever”
Conhecer	“Ler a validade das coisas”; “ver as promoções que há.”; “Quanto custa a fruta.”; “Quando vou ao museu posso ler as histórias”
Saber	“Ler é importante porque posso ser professora”
Aprender	“Para ir a uma biblioteca”; “Ler livros importantes e grandes”; “
Partilhar	“Ler é importante porque posso ler histórias à avó no fim de semana.” ; “Posso contar histórias aos meninos do jardim de infância”

Tabela nº 15 O que costumam/gostas de ler

<b>O que costumam/gostas de ler</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Percentagem total p/ categoria</b>
Histórias	De princesas	<b>39%</b>
	Do Natal	
	De fadas	
	De 100 páginas	
Livros	De Geronimo Stillton	<b>33%</b>
	De dinossauros e formigas	
	De aventura	
Jornais	Do pai	<b>7%</b>
Anedotas e adivinhas	Sobre animais	<b>7%</b>
Notícias	músicas	<b>14%</b>
	futebol	

Tabela nº 16 O que costumam/gostas de escrever

<b>O que costumam/gostas de escrever</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Percentagem total p/ categoria</b>
Histórias	Para os meus irmãos	<b>40%</b>
	De seres vivos	
	Com muitas frases grandes	
Livros	-	<b>7%</b>
Canções	-	<b>7%</b>
Escola	O que aprendo	<b>25%</b>
	O que leio nos museus	
Vários	O que a mãe me diz	<b>21%</b>
	Lista de compras	



## Apêndice H – Reflexão Semanal PES Pré-escolar



### Registo Semanal Nº4

*Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar*

**Aluna:** Ana Marta Cardoso

**Data:** 11 a 15 de março

**Horário:** 09:00h – 15:30h

**Instituição:** Escola Básica 1º Ciclo e Jardim de Infância do Bacelo

**Educadora cooperante:** Mariana Rodrigues

**Palavras-chave:** histórias improvisadas em grande grupo;

### Notas de campo diárias

#### Segunda-feira

- Conte a história dos ovos misteriosos e levei um ovo cozido para ajudar as crianças a focarem-se na história;
- Quando estalei o ovo, tal como se fosse um pinto a sair da casca, todos exclamaram: “Ah!” e a Matilde disse que este som era igualzinho aos dos ovos com pintos;
- Como foi à tarde, e já eram horas de lanche explorámos pouco a história, pois o comentário do Francisco A. “Todos os animais (crocodilos, avestruz, pinto, papagaio) saíram dos ovos porque é páscoa” irá ser clarificado no dia seguinte e a partir daqui falarei um pouco sobre os animais que nascem a partir dos ovos.

#### Terça-feira

- Hoje as crianças pediram para fazermos um coelho gigante. Então, a Mariana propôs que fosse da altura do menino ou da menina mais alta da sala;
- Medimos alturas e vimos que tínhamos de começar a fazer um coelho da altura da Sara que é a mais alta.

#### Quarta-feira

- Fazendo o balanço da semana, achei que o grupo trabalhou muito: prenda do pai, páscoa (caixas em forma de pirâmide triangular e móbil) por isso, arrumou mais cedo e fomos relaxar um pouco no tapete, ouvindo música clássica;
- Depois deste momento e vendo que faltavam 15 minutos para o lanche, comecei a inventar uma história que conforme o que um a um me dizia muito baixinho assim se iam sucedendo os acontecimentos da história. Foi um momento muito rico em que consegui ter as crianças todas concentradas.

### **Quinta-feira**

- A experiência não deu resultado e só na terceira tentativa é que conseguimos. Expliquei às crianças que a ciência é mesmo assim e que há fatores que não controlamos, neste caso o oxigénio existente na garrafa que foi logo consumido quando o algodão ardeu;
- Mas o interesse das crianças em perceber o fenómeno que não deixava o ovo cair para dentro da garrafa, levou a outra experiência com a vela e o frasco. Tapando a vela com o frasco a chama apaga. Isto ajudou as crianças a perceberem porque é que na garrafa o algodão deixou de arder;

### **Sexta-feira**

- Fomos a Lisboa, juntamente com as turma de 1º ciclo e as restantes sala de pré-escolar, visitar o Jardim Zoológico;
- Deslocámo-nos de comboio e para algumas crianças foi a primeira vez e todos os sons, todos os movimentos, luminosidades (ex: sol a nascer, túnel) e todas as paragens geravam questões e curiosidade;
- A Matilde associou esta viagem a outras que fez com os seus familiares, e explicou a alguns amigos como funcionava o comboio;
- Sempre que viam um animal exótico observavam até à exaustão. O Francisco C. (6:3) quando viu o Papa-formigas (sem saber que o era) dizia em voz alta, para si na tentativa de não se esquecer: “Pelo castanho, branco e preto, focinho gigante, pernas pequeninas, cheira muito”;

- Durante a visita foram-se levantando questões que partiam dos interesses das crianças, sobretudo acerca dos animais e da forma como vivem, e que têm um potencial pedagógico elevado;
- No final da viagem, depois de tanto andarmos e carregarmos mochilas às costas, só uma ou duas crianças dormiu um pouco no comboio, as restantes estavam eufóricas pelo que viveram e pelo regresso para verem os seus familiares.

### **Reflexão Semanal**

Esta semana foi de muita excitação para o grupo, pois os colegas do 1º ciclo terminaram as aulas e fizeram um teatro onde os ensaios decorriam no polivalente, que é junto à nossa sala e que também tivemos oportunidade de ir assistir; na sala fizemos as prendas do pai (porta-chaves) e da páscoa (caixa em forma de pirâmide triangular). Ainda na sala, surge a vontade de fazer um coelho gigante que é logo levada a cabo por mim e pela educadora; e por fim aproximava-se a passos largos a visita de estudo ao Jardim Zoológico a Lisboa.

Na segunda-feira tive oportunidade de contar uma história (Os ovos misteriosos), pela primeira vez a este grupo de crianças. Sentámo-nos em grande grupo no tapete e eu sentei-me também no chão, dispensando a cadeira, de modo a ficar mais perto e ao mesmo nível físico das crianças.

Para contar a história levei um ovo cozido dentro de uma caixa, pois a história era sobre os animais que nasciam a partir de ovos. Quando mostrei o ovo depressa se concentraram e se focaram no livro e na história e, claro, no objeto. Por isso, percebi que o educador tem de saber inovar e criar situações estimulantes de aprendizagens em contexto de sala e em pequenas atividades que se repetem com frequência no tempo do jardim-de-infância, como o momento da história.

Quando, a certa altura da história, os animais partem a casca do ovo para nascer, eu estalo a casca do ovo e todos em uníssono exclamam “Ah!!”. Foi um momento engraçado em que a Matilde (5:7) não se controlou e diz: “É o som dos pintos quando nascem na quinta do meu avô”.



Fig.46 Reunião de grande grupo onde se contou a história

Quando levo algo diferente para a sala, reparo que as crianças se interessam imediatamente, mesmo não sabendo do que se trata. Isto acontece também quando no “dia de mostrar” às quartas-feiras de manhã, as crianças trazem algo de casa para mostrar e partilhar, e que por vezes muitas outras nem conhecem. Isso faz com que haja interesse, curiosidade e receptividade ao que vem de fora da sala e que o educador deverá permitir.

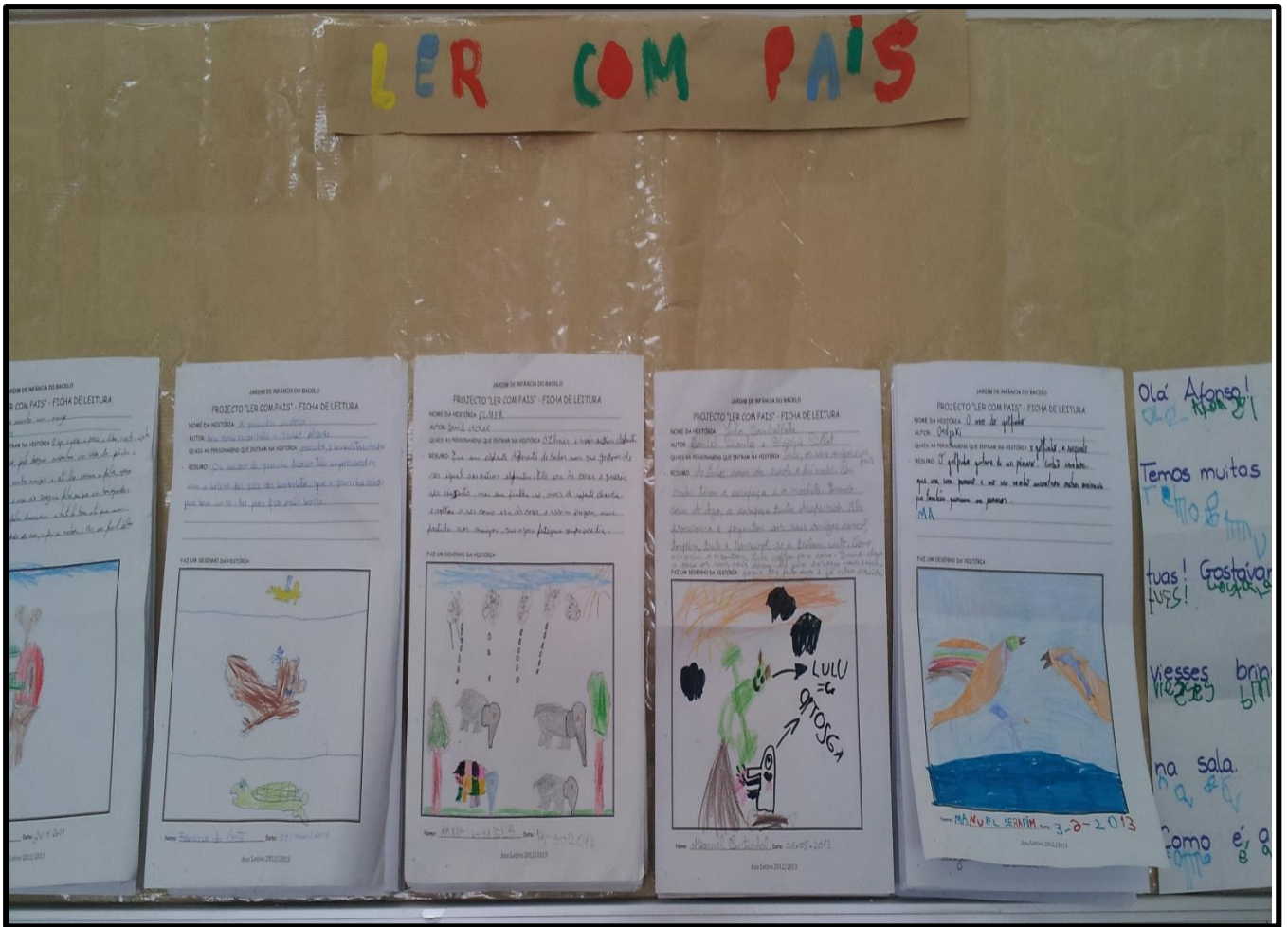
O momento do conto tornou-se, assim, um momento lúdico e atrativo, tendo a história como instrumento de aprendizagens. Por isso, estas são importantes na medida em que promovem o desenvolvimento sistemático da linguagem e o respeito pelas atividades de leitura e escrita. Ainda no sentido da língua, particularmente, as histórias: desenvolvem a capacidade de dar sequência lógica aos fatos; dão o sentido da ordem/sucessão; educam a atenção; desenvolve o gosto literário; fixam e ampliam o vocabulário; estimulam o interesse pela leitura; desenvolvem a linguagem oral e escrita.

Por outro lado, as histórias são fontes do conhecimento do mundo e de experiências. São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. Mas é precioso saber usar as histórias no contexto da sala para que delas consigamos retirar o melhor partido. Um dos principais elementos a ser alcançado é o poder de imaginação que, tirando a criança do seu ambiente, lhe permite usufruir da imaginação. As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos.

Terei sempre em conta a leitura de histórias, estimular e incentivar o contacto livre e direto com livros de diferentes categorias: enciclopédias, contos, dicionários, atlas, etc. Promover a escuta e a escrita de histórias, assim como a improvisação na ausência de um

suporte escrito (livro). Tentei fazê-lo na quarta-feira à tarde e foi um momento pedagógico muito rico, que incentivou a concentração de todo o grupo e do qual recebi bom feedback da educadora quando fazíamos a reflexão do dia em conjunto.

# Apêndice I – Projeto Ler com Pais



## Apêndice J – Planeamento projeto 1º ciclo

Tabela nº17 – Planeamento inicial do projeto 1º ciclo

O que já sabemos	O que queremos saber	Como vamos fazer?	O que vamos fazer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que o pão faz falta na alimentação <b>M</b></li> <li>-É feito por padeiros <b>JC</b>;</li> <li>- Tem farinha <b>D.N.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queremos saber como se faz pão <b>L.</b></li> <li>- Porque é que a minha mãe come pão com sementes? <b>F.</b></li> <li>- De onde vem a farinha? <b>R.G.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar na internet e livros (enciclopédias, atlas, dicionários, livros de histórias);</li> <li>-Procurar a receita</li> <li>-Pedir ajuda à D. Noémia (cozinheira da escola)</li> <li>- Procurar alguém que faça pão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pão para comermos ao lanche;</li> <li>- Exposição sobre o processo de fazer pão;</li> </ul>