



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância (dos 3 aos 10 anos)

Ana Sofia Mira da Silva

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, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância (dos 3 aos 10 anos)

Ana Sofia Mira da Silva

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, 2016

Agradecimentos

Ao terminar o presente e relatório e conseqüentemente mais uma etapa da minha vida, sinto necessidade de agradecer a todos os que sempre estiveram presentes, fazendo parte, não só desta fase que agora termina, mas de todo o meu percurso académico.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Ângela Balça, por toda a sua disponibilidade, orientação, apoio, atenção e compreensão demonstrada ao longo de todo este percurso.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e ao meu pai, por todo o apoio, confiança, compreensão e carinho que me demonstraram e transmitiram ao longo de todo o percurso académico. Foram eles que fizeram com que tudo isto fosse possível, por todo o esforço que fizeram para que eu conseguisse chegar onde cheguei e fundamentalmente pela educação que me transmitiram fazendo-me ser a pessoa que sou hoje, a eles o meu enorme obrigado.

Agradeço ao meu irmão pela compreensão, atenção e carinho demonstrado ao longo destes últimos cinco anos.

Agradeço aos meus avós pela confiança demonstrada e por acreditarem sempre em mim e nas minhas competências.

Agradeço às minhas amigas de sempre e para sempre, à Inês, à Milena, à Marina, à Ana, à Neusa e à Tânia, por todo o apoio, por me ouvirem, pela compreensão demonstrada e por aturarem todas as minhas angústias e ansiedades.

Agradeço à minha colega e amiga Jéssica Calvino, que partilhou comigo estes últimos cinco anos. Com ela tudo se tornou mais fácil, devido ao seu apoio, incentivo, partilhas, conversas e por estar lá sempre que eu precisava. Obrigada por estares sempre a meu lado nesta caminhada.

Agradeço às restantes colegas de turma e amigas Sara Santana, Ana Luísa Ladeira e Andreia Marques, por todo o apoio que me deram ao longo do meu percurso académico.

Agradeço à minha colega de casa e amiga Daniela Duarte, que ao longo de um ano foi minha confidente, ajudante, que me apoiou, aturou o meu mau feitio quando as

coisas corriam menos bem, pela força que me deu e por me fazer acreditar cada vez mais em mim.

Agradeço à minha educadora cooperante Susana Reis, assim como à auxiliar de ação educativa Ana Bonecas, por todo o apoio e por todos os ensinamentos que me ajudaram a crescer enquanto profissional. Um grande obrigado a todos os profissionais da instituição de pré-escolar por toda a atenção, carinho e apoio demonstrados ao longo da minha estadia na instituição.

Agradeço à minha professora cooperante Paula Rita, por todos os conhecimentos e aprendizagens que me transmitiu, por todo o carinho, apoio e críticas construtivas que me ajudaram a crescer enquanto profissional. Um enorme obrigado a toda a equipa docente e não docente da Escola Básica/Jardim-de-Infância dos Canaviais, por me terem acolhido tão bem e por todo o apoio, simpatia e disponibilidade demonstrados ao longo da minha estadia na instituição.

Agradeço a todas as crianças que cruzaram o meu caminho ao longo de todo o meu percurso académico, fazendo com que este trabalho se realizasse. Sem eles o meu percurso teria sido em vão.

Por fim, agradeço a Deus, o amigo que nunca falha, por nunca desistir de mim e pela força que me deu quando o que mais me apetecia era desistir.

A todos o meu enorme obrigado!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância (dos 3 aos 10 anos)

Resumo

O presente relatório surgiu da nossa investigação e da nossa *praxis* tanto no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, como em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, em instituições da cidade de Évora.

O principal objetivo foi compreender a finalidade e funcionalidade atribuída pelas crianças à aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, foi construído um referencial teórico que sustentou todo o processo de investigação. Desta forma, considero fundamental, contextualizar de forma breve, os ambientes educativos e a conceção da ação educativa que regeu a minha prática.

O presente relatório foi construído com base na investigação-ação, levando assim, à utilização de algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a atingir os objetivos propostos.

Ao longo da investigação procurei promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, por parte das crianças, no contexto educativo, bem como, promover uma exploração da língua portuguesa articulada com os diversos domínios curriculares.

Os resultados que surgiram deste trabalho veem evidenciar que as crianças já apresentam diversos conhecimentos acerca do que é a leitura e a escrita, bem como a sua funcionalidade. Por outro lado, é notória a separação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido em que, no primeiro contexto, as crianças apresentam um papel central na aprendizagem, pois tudo é realizado com base nos seus interesses e necessidades, ao passo que, no segundo contexto, as atividades são planeadas para as crianças, mas elas não são participantes nesses processos.

Assim, este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica que sustenta a investigação do tema. O segundo capítulo encontra-se relacionado com a conceção da ação educativa, na qual são apresentados os contextos onde desenvolvi a minha prática. No terceiro capítulo

encontra-se a metodologia aplicada ao longo da PES, tendo por base a questão do educador/professor-investigador, bem como a análise, interpretação dos dados obtidos através da entrevista individual semiestruturada e respectivas conclusões. Por fim, no quarto capítulo tecerei implicações e investigações futuras acerca do estudo realizado.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1º Ciclo, aprendizagem, leitura, escrita, Prática de Ensino Supervisionada

**Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st
Basic Education: Learning reading and writing in early childhood (from 3 to 10
years old)**

Abstract

This report emerged from our research and our *praxis* both in the context of Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, as in teaching of the 1st Cycle of Basic Education in some institutions of the city of Évora.

The main objective was to understand the purpose and function assigned by the learners to reading and writing. In this sense, a theoretical framework was created which underpinned the whole process of investigation. In this way, I consider fundamental to contextualize briefly the educational environments and the design of the educational action that conducted my practice.

This report was built on the basis of research–action leading to the use of some techniques and tools for data collection in order to achieve the proposed objectives.

Throughout the investigation I tried to promote the development of reading and writing by children in the educational context, as well as to promote an exploration of the Portuguese language in conjunction with the diverse curricular areas.

The results that have emerged from this work prove that children have already a wide knowledge about what reading and writing are as well as its functionality. On the other hand, it is evident the separation of pre-school education from the first cycle of basic education in the sense that, in the first context, the children have a central role in learning, because everything is done based on their interests and needs, while in the second context activities are planned for the children, but they do not participate in those processes.

Thus, this report is organized into four chapters. The first chapter refers to the theoretical background that supports research on the theme. The second chapter is related to the design of educational activity, which presents the contexts where I developed my practice. The third chapter presents the methodology applied along the

PES based on the issue of educator/teacher-researcher, as well as the analysis, interpretation of data obtained through the individual semi-structured interview and the corresponding conclusions. Finally, in the fourth chapter I will discuss the implications and the future investigations about the study performed.

Key-words: Pre-School Education, 1st Basic Education, learning, reading, writing, Supervised Teaching Practice

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de imagens	ix
Índice de ilustrações	xi
Índice de tabelas	xiii
Índice de apêndices	xv
Introdução	1
1.O desenvolvimento da linguagem: da aquisição à aprendizagem.....	5
1.1. Literacia emergente.....	7
1.2. O que é aprender a ler	11
1.2.1. Funcionalidade e natureza da leitura	23
1.3. O que é aprender a escrever	26
1.3.1. Funcionalidade e natureza da escrita	32
2. Conceção da ação educativa.....	35
2.1. O contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar	36
2.1.1. Caracterização do grupo	38
2.1.2. Fundamentos da ação educativa no Pré-Escolar.....	40
2.1.3. Organização do espaço e do tempo	45
2.2. O contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	52
2.2.1. Caracterização do grupo	53
2.2.2. Fundamentos da ação educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	57
2.2.3. Organização do espaço e do tempo	59
3. Metodologia	67
3.1. Objetivos.....	67

3.2.	Amostra dos contextos das práticas de Ensino Supervisionada	68
3.3.	Procedimentos.....	68
3.4.	Instrumentos de recolha de dados	69
3.5.	As práticas no Pré-Escolar sobre as conceções de leitura e escrita	72
3.5.1.	A leitura e a escrita no projeto “Como sai o som dos instrumentos?”	79
3.6.	Análise e interpretação dos resultados da entrevista individual às crianças no Pré-escolar	86
3.7.	Conclusões ao nível do Pré-Escolar.....	89
3.8.	As práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as conceções de leitura e escrita	91
3.8.1.	A leitura e a escrita no projeto “Quais as características dos animais”	96
3.9.	Análise e interpretação dos resultados da entrevista individual às crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	102
3.10.	Conclusões ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	105
3.11.	Análise e interpretação dos resultados do questionário à educadora cooperante e à professora cooperante	107
3.12.	Conclusões ao nível das respostas da educadora e professora cooperantes	113
4.	Implicações e investigações futuras.....	117
	Conclusões.....	119
	Referências Bibliográficas	121
	Apêndices	125

Índice de imagens

Imagem 1 – Elaboração do plano do dia.....	11
Imagem 2 – Mapa de presenças.....	43
Imagem 3 – Plano do dia.....	44
Imagem 4 – Oficina da escrita.....	47
Imagem 5 – Cadernos individuais.....	48
Imagem 6 – Letras móveis.....	48
Imagem 7 – Ficheiro.....	48
Imagem 8 – Mapa de presenças	58
Imagem 9 – Mapa de tarefas	58
Imagem 10 – Mapa do tempo	59
Imagem 11 – Sala onde desenvolvi a PES	60
Imagem 12 – Placard ao fim da sala	61
Imagem 13 – Armário para arrumação do material escolar	62
Imagem 14 – Construção do livro.....	73
Imagem 15 – História ilustrada.....	77
Imagem 16 – Trabalho de texto.....	78
Imagem 17 – Trabalho nos cadernos.....	79
Imagem 18 – Registo dos instrumentos musicais.....	82
Imagem 19 – Como sai o som dos instrumentos.....	82
Imagem 20 – Maestros e maestrinas.....	83
Imagem 21 – Registo da visita do maestro.....	83
Imagem 22 – Registo da visita ao Conservatório.....	84

Imagem 23 – Quem foi Mozart.....	85
Imagem 24 – Cancioneiro.....	85
Imagem 25 – Elaboração dos convites.....	85
Imagem 26 – Apresentação do projeto.....	86
Imagem 27 – Miniconcerto.....	86
Imagem 28 – Jogo dos ditongos.....	92
Imagem 29 – Poema “O Pato”	93
Imagem 30 – Dominó do p.....	94
Imagem 31 – Atividade de consciência fonológica.....	95
Imagem 32 – Cartaz síntese do trabalho de projeto.....	99
Imagem 33 – Livro de apresentação.....	101
Imagem 34 – Cartaz de apresentação.....	101
Imagem 35 – PowerPoint de apresentação.....	101

Índice de ilustrações

Ilustração 1 – Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas.....13

Ilustração 2 – Estrutura do trabalho de projeto.....97

Índice de tabelas

Tabela 1 – Relação entre o número de crianças, sexo e idade.....	38
Tabela 2 – Rotina semanal praticada na sala.....	50
Tabela 3 – Relação entre o número de crianças, sexo e idade	53
Tabela 4 – Horário escolar da turma.....	63
Tabela 5 – História da Carochinha e do Infeliz João Ratão.....	74

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista individual às crianças.....127

Apêndice 2 – Guião da entrevista à educadora cooperante.....129

Apêndice 3 – Guião da entrevista à professora cooperante.....131

Introdução

O presente relatório surge no âmbito das observações e intervenções que fiz ao longo do mestrado, nomeadamente, nas práticas de ensino supervisionada, tanto em educação pré-escolar, como em ensino do 1º Ciclo do ensino básico, patente no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Évora.

Neste sentido, o relatório final apresenta uma natureza teórico-prática, o que me permitiu aliar a teoria com a prática e refletir acerca das opções tomadas ao longo da minha prática nos dois contextos, tendo sempre por base as componentes teóricas de referência, construindo-me, desta forma, como uma profissional mais consistente e de qualidade.

Ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) decorreram em períodos de tempo distintos. Num primeiro momento, o espaço de tempo foi de cerca de duas semanas de observação participante, onde não só observei, mas também tive a oportunidade de participar nas atividades propostas pela educadora e professora cooperantes e de conhecer os contextos de prática. Num segundo momento, existiu um período de intervenção plena, nesses mesmos contextos com a duração de cerca de treze semanas. Foi com base nos momentos de observação e sobretudo de reflexão que me fui adaptando ao contexto, bem como às suas rotinas, hábitos e equipa docente e não docente, permitindo-me promover uma prática baseada nos interesses e necessidades dos grupos e de cada uma das crianças em particular.

Pretendo referir que a PES em pré-escolar decorreu no Centro Infantil Irene Lisboa, com um grupo de 24 crianças e a PES em 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais, pertencente ao agrupamento de escolas nº 4 de Évora, com um grupo de 1º e 2º ano, composto por 21 crianças.

Os documentos que estiveram na base da minha prática foram, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressa no artigo 26º,

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e

todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Ou seja, a educação deve promover um reforço da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, promovendo uma escola inclusiva, onde possam coabitar todas as etnias e religiões.

Também tive em conta o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), onde expressa que,

o professor desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

Ou seja, é fundamental que o professor conheça as realidades dos seus alunos e que recorra à investigação e reflexão, de forma a poder promover uma boa avaliação dos contextos e de cada aluno.

Por fim, apoiei-me também no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), onde fiquei esclarecida acerca de todas as componentes que deverei ter presentes quando exercer a minha prática.

Ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em educação pré-escolar e em ensino do 1º Ciclo do ensino básico, tive a oportunidade de desenvolver o tema “A aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância”, que surgiu como forma de compreender o significado que as crianças atribuíam à leitura e à escrita e aprofundar mais os conhecimentos que tinha acerca da temática. Considero que quando as crianças iniciam a sua vida escolar já possuem ideias prévias acerca das mais diversas temáticas para conseguirem explicar o mundo que as rodeia, nomeadamente na leitura e na escrita, pois tanto na educação pré-escolar, como na sua vida pessoal e quotidiana estão em constante contacto com o impresso, ajudando-as a criar as suas conceções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita.

Também as profissionais de educação foram alvo deste estudo, como forma de perceber a importância que dão a esta área, a forma como organizam o espaço educativo, as atividades promovidas e como planificam e avaliam as suas práticas e as práticas das crianças.

Este relatório está dividido em quatro capítulos, onde o primeiro diz respeito à fundamentação teórica que sustenta a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita, o segundo referente à contextualização dos contextos, às atividades por mim desenvolvidas e à forma como os fundamentos da ação educativa influenciaram a minha própria ação, o terceiro que remete para a metodologia utilizada para o estudo que realizei, por fim, o quarto capítulo onde faço referência às implicações e investigações que posso vir a realizar futuramente.

1. O desenvolvimento da linguagem: da aquisição à aprendizagem

“Nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com os outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano.”

(Gordon Wells, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 523)

Nos dias de hoje, a importância da linguagem não requer nenhum tipo de justificação, pois encontra-se de tal modo presente na experiência do homem que se torna praticamente impossível imaginar a vida humana sem ela. Desta forma, é através da linguagem que, segundo Sim-Sim (1998, p. 19), recebemos, transportamos e armazenamos informação, que depois usamos para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.

É certo que não nascemos a falar, mas o contacto constante com a comunidade na qual estamos inseridos faz com que rapidamente, em aproximadamente “40 meses evoluímos do simples choro, para comunicar que temos fome, à sofisticação gramatical e pragmática” expressas em determinadas frases (Sim-Sim, 1998, p. 19), ou seja, só o simples facto de existirem seres falantes à volta de uma criança faz com que essa criança aprenda a comunicar sem ter sido ensinada para tal. Assim, é essencial que todas as crianças tenham oportunidade de verbalizar, discutir, formular hipóteses sobre o que experienciam, pois é necessário que sejam estimuladas pelos adultos e outros indivíduos da comunidade a comunicar e a utilizar padrões de comunicação diversificados, para que, exista aquisição. Sendo que, essa aquisição só passa a existir se a criança se encontrar inserida em meios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem, tornando-se essencial o contacto e interação entre crianças e adultos.

Ao falarmos de aquisição, referimo-nos a um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1995, p. 200), ou seja, a aquisição remete-nos para a questão da oralidade, pois nós adquirimos uma língua através do oral, sem

que seja ensinada. Ao passo que, a aprendizagem nos remete para “um conhecimento consciente, obtido através do ensino (...) que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metachecimento por parte de quem aprende” (Sim-Sim, 1995, p. 201), ou seja, para que exista aprendizagem é necessário que alguém ensine e que alguém aprenda, neste caso, professor e aluno, respetivamente.

Deste modo, a grande diferença existente entre aquisição e aprendizagem levamos para uma maior fluência e automaticidade na língua materna, remetendo-nos para processos subconscientes (aquisição), sendo que, os conhecimentos construídos com base na aprendizagem geram e refletem uma maior consciência no que diz respeito ao conhecimento pela língua do falante.

Tal como já referi, para que exista desenvolvimento da linguagem é necessário que adultos e crianças coabitem e comuniquem uns com os outros. Desta forma, o início do desenvolvimento da linguagem começa em casa, no seio familiar, passando posteriormente para sistemas mais abrangentes, comunidade e escola. É através da interação que a criança aprende e adquire a sua língua materna, sendo fundamental a troca de experiências entre o adulto e a criança. Neste sentido, a interação entre o sujeito mais capacitado (adulto/professor) e o aprendiz (criança/aluno) começa por estabelecer-se na zona de desenvolvimento próximo “o que significa fornecer-lhes os ensinamentos que cubram a área em que um aprendiz pode avançar tanto com ajuda como sem ela” (Mason & Sinha, 2010, p. 302). Para que tal aconteça, o adulto deve aplicar várias estratégias que facilitem a compreensão do seu discurso, no entanto, é a criança que realiza a sua própria construção da língua, que é vista como um importante instrumento de comunicação.

Desta forma, considero que, este é um dos grandes desafios colocados aos educadores, o fazerem-se ouvir e compreender, tornando-se numa espécie de mediadores e facilitadores do contacto com a linguagem. Tal como afirma Sim-Sim (2008, p.29) “para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança”. Por isso, o educador tem de olhar para o espaço de sala e exterior como um espaço proporcionador de grandes aprendizagens para as crianças, pois, tal como os adultos, as crianças utilizam a

linguagem para estruturar pedidos, fazer perguntas, dar informações, para contar e recontar histórias, entre outros.

Até à entrada no chamado ensino formal, a criança já deverá estar desperta para determinados conceitos que foi aprendendo, ainda que de forma informal e, apesar de não conhecer na sua totalidade todas as questões relativas à leitura e à escrita, já conseguem identificar letras iguais, palavras que rimam, estabelecer ligação entre o significado e o significante.

É certo que a educação pré-escolar apresenta um papel fundamental nos primeiros contactos da criança com a leitura e a escrita, no entanto, é com a sua entrada para o chamado ensino formal que a criança vai contactar com a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita. Considero que é fundamental que o professor não esqueça que, antes da entrada na escola, a criança já transporta consigo antecedentes de aquisição e diversos contactos com o código oral e com o código escrito, ou seja, ela já apresenta conhecimento, não se revelando um ser que ainda nada aprendeu.

Contudo, é com a entrada na escola que a criança começa a contactar com uma nova forma de aprendizagem da língua. Refiro-me a uma crescente e mais elaborada reflexão sobre o conhecimento anteriormente adquirido e, também, a novas formas de aquisição de informação. Desta forma, ao passo que, na educação pré-escolar, a linguagem era utilizada como forma de comunicação, onde os processos para se chegar lá não se encontravam explicitamente explicados e explorados, agora, no 1º Ciclo, passa a fazer parte constante de uma reflexão, onde esses mesmos processos se tornam de carácter explícito, levando a um controlo da norma utilizada relativamente à produção escrita e oral.

1.1. Literacia emergente

“As crianças são construtoras – inventoras – dos seus próprios entendimentos do mundo, que vão evoluindo gradualmente. Ao mesmo tempo que se tornam seres que falam, escrevem e lêem, as crianças tornam-se também seres que produzem significado – dando sentido ao que as rodeia.”

(Piaget, 1954; Smith, 1975; Wells, 1986, citados por Dyson & Genishi, 2010, p. 265)

Antes da entrada para o jardim-de-infância/escola, a criança já apresenta diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, pelo simples facto de interagirem, ainda que de forma informal, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita. Desta forma, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser gerada como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver de forma muito precoce e não apenas quando existe ensino formal.

Num momento inicial, a criança descobre que existe escrita, sem que se aperceba da sua mensagem, no entanto, é através das suas tentativas de reprodução da linguagem escrita, tanto através de garatujas e desenhos ou até mesmo de formas representativas da letra, que se vai apercebendo que a escrita transporta uma mensagem e que apresenta um conjunto de regras a ela associadas. Assim, quando lhe é dada a oportunidade de experimentar a reprodução dessas regras, por exemplo, orientação da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), passam a utiliza-las nas suas diversas funções e a dar-lhe valor e utilidade.

A literacia emergente, nada mais é do que, segundo Whitehurst e Lonigan, 2001 (citados por Fernandes, 2005) “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e da escrita”, ou seja é um conjunto de saberes que são adquiridos através da interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações mais significativas.

Deste modo, a literacia emergente dá à criança a oportunidade de ter um papel central na sua aprendizagem, por se considerar que as crianças aprendem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, referentes ao seu dia-a-dia, começam a refletir sobre as características da linguagem escrita. Assim, é fundamental que tanto a escrita como a leitura se encontrem interligadas, para que comecem a emergir conceções de diferentes tipos e que se sustentem umas às outras.

Ao longo do tempo, é-nos possível observar o desenvolvimento das competências linguísticas e a estreita relação existente entre essas competências de literacia emergente e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, tal como afirma Fernandes (2005, p. 8), existem três conjuntos de competências que se

acredita estarem relacionadas com o sucesso nas tarefas de leitura e escrita. Esses conjuntos de competências denominam-se:

- Competências de linguagem oral;
- Conhecimento acerca do impresso;
- Competências de processamento fonológico.

A primeira competência encontra-se intimamente relacionada com as tentativas de leitura por parte da criança. Ao estar perante um livro, a criança irá apresentar um discurso diferente daquele que utiliza no seu dia-a-dia, por exemplo, irá construir frases de forma mais cuidada, o seu discurso será feito de forma mais pausada conforme o manuseamento e o folhear do livro, ou seja, irá mobilizar todos os conhecimentos adquiridos anteriormente acerca do que significa ler. Nesta fase, a criança marca o seu discurso oral por estruturas próximas àquelas que seriam usadas e lidas no texto original. O conhecimento presente nestas estruturas normativas mostra que a criança está constantemente exposta a interações com diversos textos, onde existe uma grande diversidade de estruturas linguísticas.

A segunda competência encontra-se relacionada com a manipulação do material impresso, bem como com a compreensão de várias regras a ele associadas. É certo que, todos nós somos regidos por um conjunto de regras no que diz respeito à leitura, por exemplo, lemos de cima para baixo, da esquerda para a direita, voltando ao início quando atingimos a extremidade direita da linha que está a ser lida. Desta forma, a criança ao observar constantemente o adulto a fazê-lo vai compreender, ainda que de forma não formal, algumas regras e comportamentos leitores.

Considero ser de extrema importância não se privar a criança de contactar com o suporte escrito, pois é através dele que começa a perceber que tudo o que é dito pode ser escrito e tudo o que é escrito pode ser lido, acabando por tomar consciência de que, quando se lê um livro, por exemplo, a leitura se faz sobre palavras, que cada palavra corresponde a um conjunto de letras separadas por um espaço, que o que se lê é o texto e o método de tirar sentido à imagem (ilustração) obedece a regras diferenciadas. Assim, é fundamental que a criança seja constantemente exposta a situações onde as regras acima mencionadas sejam evidentes, permitindo que a criança a apreenda e que, através dela, construa bases para o seu conhecimento literário, avançando para situações de maior complexidade.

A terceira competência relaciona-se com questões ligadas ao processamento fonológico. Neste sentido, tudo o que a criança vem aprendendo desde que nasceu, refiro-me aos diversos sons da língua, torna-se fundamental para que perceba e consiga manipular a estrutura fonológica (sonora) das palavras, pois as palavras são constituídas por unidades mínimas de som – os fonemas. É através desta tomada de consciência que a criança irá conseguir entender as regularidades sonoras presentes em diversas palavras, bem como estabelecer associações entre a estrutura do discurso oral e do discurso escrito (impresso).

À medida que vamos aumentando o nosso vocabulário, treinamos a nossa capacidade de distinguir palavras parecidas com estruturas fonológicas distintas, pois o conhecimento das regras do material impresso poderá levar a criança a observar as regularidades sonoras presentes nas palavras impressas. A este conhecimento associado à observação e exploração do impresso permite que se estabeleçam relações grafema-fonema, que suportam muitas tentativas de leitura e escrita na educação pré-escolar.

Assim, penso ser fundamental referir momentos e práticas educativas que vão ao encontro da promoção da literacia. Ao longo da PES em pré-escolar tentei sempre promover momentos onde as questões ligadas à linguagem oral e escrita (impresso) estivessem presentes. Neste sentido, durante o acolhimento, tentava promover um diálogo baseado em acontecimentos passados significativos para as crianças, acabando por trabalhar com elas, ainda que de forma informal, questões relacionadas com elementos sintáticos e morfológicos que nos remetem para um tempo decorrido antes do tempo presente, por exemplo *Ana, amanhã fui passear* (nota de campo do dia 11/5/2015), aproveitando este momento para explicar que hoje vou, ontem fui e amanhã irei, enfatizando mais a última estrutura, de forma a que compreendessem a regra associada.

Posteriormente, no momento do plano do dia, as crianças podiam expressar-se acerca daquilo que pretendiam fazer no momento e ao longo do dia, consoante as possibilidades existentes na sala. Neste momento era também utilizada a escrita (imagem 1), pois o adulto registava por escrito um conjunto de possibilidades proferidas pelas crianças e, numa fase posterior, uma das crianças do grupo voluntariava-se para ir copiar o plano do dia. Através desta atividade as crianças podem observar um modelo

de escrita e exploram o impresso, começando a tomar consciência que a escrita transporta uma mensagem e possui regras distintas da oralidade.

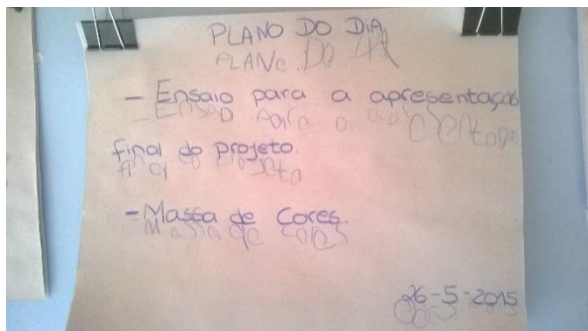


Imagem 1 – Elaboração do plano do dia

Os momentos de pequeno e grande grupo eram utilizados sobretudo para ler histórias e permitir que as crianças me contassem ou recontassem histórias, permitindo que contactassem com materiais impressos e se apropriassem de importantes elementos narrativos, tais como o encadeamento da ação, a descrição de momentos-chave, a descrição de personagens, entre outros; para apoiar as crianças nas suas brincadeiras em que a leitura e a escrita se encontrassem presentes; para cantar canções, explorar rimas e lengalengas, permitindo que as crianças fossem desenvolvendo o prazer de explorar a sua própria língua, entre outras.

Em suma, o meio no qual a criança se encontra inserida, bem como as experiências vivenciadas nesse meio, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da literacia, na medida em que contactam com a linguagem oral, com os materiais escritos e observam outras crianças e adultos a trabalhar e a promover aprendizagens relacionadas com a leitura e com a escrita.

1.2. O que é aprender a ler

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para esta viagem chama-se *aprender a ler*.”

(Sim-Sim, 2009, p. 7)

A definição de leitura encontra-se associada a “um processo de extração do significado do material escrito usando conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a

estrutura fonológica da linguagem” (Snow, Burns e Griffin, 1998, citados por Araújo, 2006, p. 10), ou seja, é através do impresso que a criança começa a ter contacto com a escrita, progredindo posteriormente para situações de leitura.

Neste sentido, o presente subcapítulo irá estar organizado em três aspetos que considero serem fundamentais para a aprendizagem da leitura: a decifração, a compreensão de textos e a avaliação.

O primeiro aspeto que pretendo mencionar encontra-se relacionado com a decifração, que nada mais é do que identificar palavras escritas, relacionando a sequência das letras com a dos sons correspondentes, pois para que se consiga ler de forma a retirar significado daquilo que se lê é fundamental que se converta os grafemas (letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com determinados significados. Desta forma, o reconhecimento de palavras encontra-se assente em dois processos (Pinheiro, 2005 citado por Araújo, 2006, p. 10):

- Fonológico;
- Ortográfico.

Por processo fonológico entendemos a capacidade de utilizar o conhecimento das correspondências letra-som (grafema-fonema) para identificar palavras não familiares, sendo que, esta é uma aquisição fundamental para que a leitura se desenvolva.

Já o processo ortográfico encontra-se relacionado com o processamento visual de padrões ou representações ortográficas, permitindo a automatização no reconhecimento de palavras e a expansão do léxico.

Para que se compreenda a forma como a criança tem acesso ao reconhecimento da palavra escrita, considero ser de extrema importância atentarmos no seguinte esquema elaborado por Sim-Sim, 2009, p. 14 (ilustração 1)

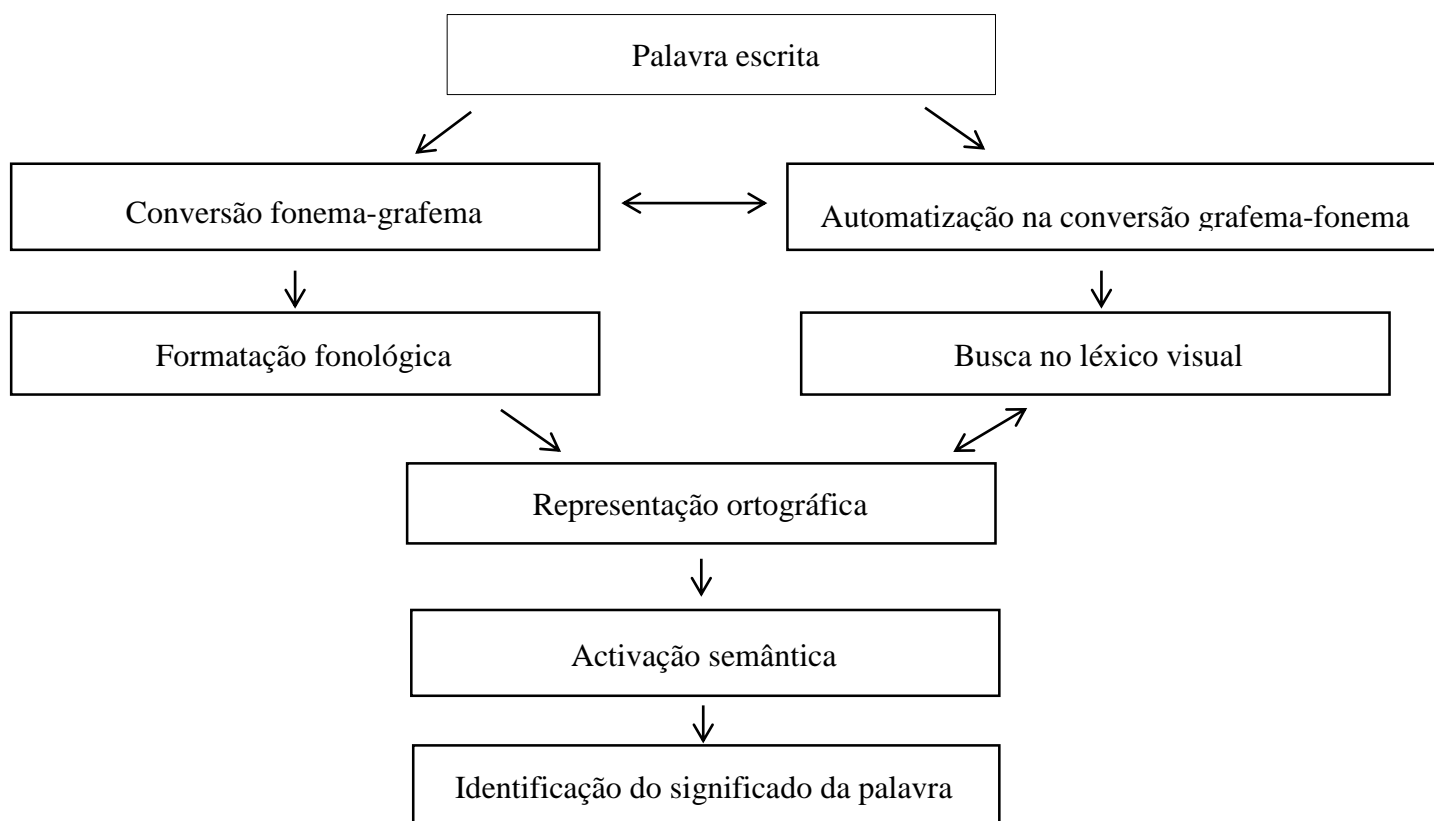


Ilustração 1 – Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas

Através da ilustração 1 podemos observar que, quando olhamos para uma palavra escrita, temos tendência em dividi-la por letras e sons (grafemas-fonemas), o que leva a uma automatização deste processo. Consequentemente a formatação fonológica e a busca no léxico visual (capacidade de visualizar e reter a sequência das letras numa palavra) levam à representação ortográfica e à ativação semântica da mesma, onde, por fim, chegamos ao significado concreto da palavra inicial. Desta forma, quanto mais tempo estiver o leitor perante uma palavra escrita mais rapidamente memoriza a ortografia da mesma, o que permite a rápida identificação de palavras familiares, sem que seja necessário recorrer aos sons que a compõem. Para um leitor fluente, as estratégias lexicais de identificação da palavra são responsáveis pelo rápido acesso ao reconhecimento da mesma, pois requerem a automatização da conversão grafema-fonema. Assim, a identificação dos grafemas está subjacente ao conhecimento que o leitor possui sobre os padrões ortográficos, sobre a soletração e sobre a tradução som-grafema, onde o conhecimento das letras do alfabeto é determinante para o reconhecimento de palavras.

O ensino formal da leitura tem início no começo da escolaridade obrigatória e está relacionado com a aprendizagem das letras do alfabeto que representam os sons da fala. No entanto, antes da entrada no ensino formal, as crianças já percorreram um grande caminho no contacto com a linguagem escrita. Desta forma, o percurso para a aprendizagem da leitura está assente em três etapas (Linnea Ehri, 1997, citado por Sim-Sim, 2009, p. 16): leitura pré-alfabética, leitura parcialmente alfabética e leitura totalmente alfabética.

Em relação à leitura pré-alfabética, posso referir que consiste na leitura de palavras escritas através de chaves contextuais ou visuais, por exemplo, o conhecimento e reconhecimento do nome escrito dos colegas no jardim-de-infância, o nome de marcas de gelados, chocolates, bebidas preferidas. No entanto, se alterarmos as chaves contextuais e mantivermos a estrutura da palavra, por exemplo, se se substituir *OLÁ* por *Olá*, é bastante provável que as crianças mais novas deixem de conseguir ser capazes de identificar as palavras que anteriormente já reconhecia.

A leitura parcialmente alfabética consiste no facto da escrita estar constantemente presente na vida das crianças, fazendo com que a primeira letra ganhe individualmente um nome e um som, ou seja, nesta fase a criança tende a identificar a palavra com base na sua letra inicial, por exemplo, se o seu nome for Luísa, a criança poderá ler Luísa ao ser confrontada com a palavra Lisboa, o que acontece muitas vezes na fase final da educação pré-escolar.

Por fim, a última etapa refere-se à leitura totalmente alfabética, que consiste no ensino formal da decifração e da aprendizagem da recodificação fonológica, onde, para além do ensino da correspondência som/letra e da rápida identificação global da palavra, é importante que a aprendizagem do reconhecimento de palavras não seja negligenciado. É nesta fase que se criam os alicerces para a eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras, sendo que a decifração de palavras é fundamental na leitura.

Para que a criança consiga aprender formalmente a decifrar é necessária a existência de alguns pré-requisitos. Antigamente, a criança só deveria aprender a decifrar quando atingisse um determinado nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-percetivo, desta forma, os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura encontravam-se sobretudo relacionados com a coordenação motora, o conhecimento do

esquema corporal e a discriminação visual e auditiva, onde muitos dos exercícios propostos eram nomeadamente, atividades de grafismo e de laterização, onde se considerava que a criança cumpria ou não as exigências para a aprendizagem da leitura, ou seja, o ensino da decifração estava condicionado à prontidão apresentada pelos aprendentes de leitor.

Contudo, após alguns anos veio a constatar-se a existência de comportamentos emergentes de leitura, nos quais se mostra que as crianças descobrem de forma muito precoce, alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diariamente com a linguagem escrita, através de fatores como manipulação de livros, contacto com o impresso, entre outros. Através do contacto com materiais impressos a criança começa a ganhar conhecimentos acerca do ato de ler, da estrutura dos livros e algumas características físicas da linguagem escrita, ou seja, a diferença entre escrita e desenho, organização horizontal e linear da escrita, direccionalidade (da esquerda para a direita). São estes conhecimentos que podem determinar a maior ou menor facilidade na entrada formal da aprendizagem da leitura.

A principal essência da decifração é a recodificação fonológica, por exemplo, a tradução de uma sequência de grafemas numa sequência de sons que constituem uma palavra, permitindo o acesso ao que está escrito, à qual se encontra associada a questão do princípio alfabético, ou seja, a correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto, tornando-se também fundamental na aprendizagem da decifração, visto ter como ponto de partida, o facto de a criança ser capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral. Esta capacidade é designada de consciência fonológica, que é “entendida como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 8) e, é através dela que a criança se torna capaz de separar a estrutura fónica do seu significado específico. É nesta fase que a criança deverá ser capaz de desenvolver um conjunto de capacidades de consciência fonológica, que se tornaram bastante relevantes para a aprendizagem da decifração, particularmente a capacidade de produzir e detetar rimas, dividir frases em palavras, dividir palavras em sílabas, manipular e substituir sílabas em palavras, identificar sílabas iguais, associar sons e letras, entre outros.

Em suma, é através desta fase que antecede o ensino formal da decifração que as crianças se motivam para aprender a ler, pelo facto de estarem constantemente em

contacto com livros, revistas (material impresso) e lhes ser proporcionado o contacto diário com a linguagem escrita, despertando o diálogo sobre o que ouviu ler num ambiente propício à prática da leitura.

Em relação ao ensino da decifração propriamente dito, posso referir que, a automaticidade no reconhecimento das palavras escritas é o grande objetivo para se atingir o ensino da decifração. Através do reconhecimento automático a criança poderá reconhecer e identificar de forma “instantânea as palavras conhecidas, a evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas e a capacidade para encontrar o significado e a produção de palavras desconhecidas.” (Sim-Sim, 2009, p. 25)

Neste sentido, o ensino da decifração deverá ocorrer em contexto real de leitura, deverá ter como base as experiências e os conhecimentos adquiridos pelas crianças anteriormente sobre a linguagem escrita, deverá fomentar a leitura frequente de palavras para que as crianças as reconheçam rápida e eficazmente e deverá estar associada a práticas de expressão escrita.

Em suma, a decifração é a base da aprendizagem da leitura, pois sem uma boa decifração a criança não consegue progredir na leitura. Desta forma, a criança deverá estar sempre em contacto com ambiente que propicie as competências acima mencionadas.

O segundo aspeto que pretendo mencionar encontra-se relacionado com a compreensão de textos. Como todos sabemos a utilização da linguagem escrita é fundamental na vida em sociedade, tornando-se imprescindível saber ler fluentemente e saber escrever de forma eficiente para que consigam realizar diversas tarefas do dia-a-dia, tais como, ler um jornal ou uma revista, consultar o horário dos autocarros, enviar uma mensagem escrita através do telemóvel, entre outras.

Assim, ensinar a ler é ensinar a extrair informações contidas nos textos escritos, ou seja, é fornecer às crianças as ferramentas necessárias para que compreendam o que está escrito e se tornem leitores fluentes.

Através da compreensão da leitura as crianças adquirem um elevado conhecimento linguístico, nomeadamente, a riqueza lexical, a rapidez com que identificam palavras escritas, o conhecimento que apresentam sobre os assuntos abordados nos textos lidos, etc.

Para uma boa compreensão na leitura é essencial que se atribua significado ao que se lê. Por isso, a apreensão do significado da mensagem resulta do nível de compreensão da interação do leitor com o texto, assim perante o mesmo texto dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes.

Os principais fatores que marcam a diferença na dificuldade em compreender textos são o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e o desconhecimento dos vocábulos utilizados no texto. (Sim-Sim, 2007, p. 8). Desta forma, a compreensão textual pode beneficiar se o leitor apresenta conhecimento sobre o mundo que o rodeia e também riqueza lexical. Através da leitura, o leitor consegue alargar o seu conhecimento sobre a realidade, aumentando o número de vocábulos conhecidos.

Tal como já referi, a compreensão da leitura é influenciada pelo conhecimento prévio que o leitor apresenta sobre o conhecimento das palavras que aparecem no texto, por isso, em contexto escolar, é fundamental que se converse antecipadamente com as crianças acerca do tema do texto que será lido e que se desenvolva de forma intencional e explícita o léxico das crianças.

Para que se consiga compreender a leitura (de um texto, por exemplo), é essencial que o leitor leia fluentemente, ou seja, que reconheça instantaneamente as palavras lidas. Segundo Schreiber, 1981, Rasinski & Padak, 2001, citados por Araújo (2006, p. 10), a fluência na leitura aparece caracterizada “por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada”. Por sua vez, a falta de fluência na leitura, é caracterizada “por uma leitura letra a letra ou palavra a palavra, tem efeitos devastadores: faz com que as crianças que leiam menos e se esquivem a ler textos mais complexos” (Chall & Jacobs, 2003, citados por Araújo, 2006, p. 11). Por isso, a falta de fluência na leitura ocorre quando há um défice na descodificação/decifração automática de palavras escritas, podendo afetar de forma quantitativa e qualitativa as leituras dos alunos. Outros fatores que podem influenciar a compreensão leitora dos alunos são o conhecimento deficiente de vocabulário, dificuldades na compreensão do oral e a incapacidade para deduzir sentidos que não estão explícitos no texto.

Assim, para que se atinja um bom nível de compreensão na leitura de textos é necessário que exista uma grande eficácia e rapidez na identificação de palavras, no

conhecimento da língua de escolarização, na experiência individual de leitura e nas experiências e no conhecimento do mundo por parte do leitor (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Neste sentido, o ponto fundamental da leitura é, sem dúvida alguma, o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita. Sendo que, esse reconhecimento se encontra, não só relacionado com o conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, mas também com a capacidade para identificar globalmente palavras como unidades gráficas com significado. Desta forma, para que exista uma elaboração linguística é essencial que exista um léxico variado e rico e que se utilizem estruturas sintáticas complexas, que possibilitem a capacidade para analisar e refletir sobre a língua que utilizamos para comunicar.

Em suma, para um bom ensino da compreensão da leitura deve ter-se em conta a utilização de estratégias, por parte do professor, para a aprendizagem da leitura, para a promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, para a estimulação do seu comportamento enquanto leitores e para a ampliação do conhecimento que possuem sobre o mundo que as rodeia. Deste modo, como já tenho vindo a mencionar, o ensino da compreensão da leitura de textos inicia-se quando, mesmo antes de a criança começar a decifrar, se explora o conteúdo de um texto. Sendo que, este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e se prolonga ao longo de toda a escolaridade. Assim, a compreensão de textos leva a que as crianças sejam, desde muito novas, familiarizadas com tipos de textos variados (notícias, textos informativos, textos poéticos, entre outros) e que lhes sejam ensinadas as estratégias essenciais para a automatização na leitura e para a abordagem a cada tipo de texto.

Relativamente ao último ponto, a avaliação, posso referir que, para que o ensino seja melhorado é necessário que se o consiga avaliar, não sendo um processo efetuado de forma direta, mas através das respostas apresentadas pelos leitores nas mais diversas tarefas. Deste modo, a avaliação não é mais do que uma componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, onde o seu principal objetivo é fornecer ao professor informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas, ajudando os alunos a aprender e a progredir na aprendizagem.

Em todas as áreas curriculares existe avaliação, fazendo esta uma parte integrante do currículo e deve ter por base um conjunto de princípios orientadores que norteiem a avaliação, são eles (Abrantes, 2007, p. 47, citado por Viana, 2009, p. 10):

- Os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objetivos, o que implica, por sua vez, que os objetivos sejam bem definidos, e definidos de forma operacional;
- A avaliação no 1º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo, evidenciando os aspetos que necessitam de ser trabalhados, mas também os aspetos consolidados. Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como fator de motivação;
- A avaliação formativa tem de ser completada com a avaliação sumativa, de modo a permitir analisar a posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de referência mais amplos.

Neste sentido, é fundamental que, relativamente à aprendizagem da leitura, os professores conheçam as competências que os alunos deverão ter desenvolvido em termos de leitura, no final do 1º Ciclo, que saibam realizar uma avaliação que forneça a oportunidade de observar o ponto em que cada aluno se encontra, nas diferentes competências relacionadas com o ato de ler e que consiga situar os alunos e a turma em relação ao que é esperado que todos os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam.

Na avaliação da leitura existem várias dimensões de avaliação: aquela que é centrada no reconhecimento de palavras, englobando os processos perceptivos e lexicais, a que é centrada na construção de significado, nomeadamente os microprocessos, os processos de integração e os macroprocessos.

Para que se leia é necessário decifrar as letras e as palavras presentes nas frases e nos textos. Desta forma, uma avaliação que abranja toda a leitura tem de abarcar todos os processos básicos que, muitas vezes, estão na origem de grandes dificuldades na leitura por parte dos alunos, refiro-me aos processos perceptivos. Nestes processos as crianças são levadas a identificar, em textos, letras iguais, em palavras graficamente semelhantes, pares iguais ou pares diferentes.

Os processos lexicais enquadram-se na rapidez com que o leitor reconhece as palavras escritas, para que lhes consiga retirar significado. Para este processo existem duas formas de acesso à avaliação: a via direta e a via indireta. A via direta caracteriza-se por uma conexão da forma ortográfica da palavra ao seu significado, sendo que, é a

mais utilizada por leitores fluentes, em que, apenas com o olhar conseguem decifrar a palavra e a mensagem por detrás dela. Já a via indireta permite-nos chegar à forma fonológica da palavra através da sua conversão grafema-fonema e posteriormente ao seu significado. Esta é a via utilizada quando estamos perante palavras que nos são desconhecidas. Algumas das atividades que se podem fazer com as crianças neste tipo de processo são a apresentação de listas de palavras, com diferentes palavras, de diferentes tamanhos e com diferentes significados.

Relativamente à construção de significados, posso referir que o facto de se conhecer de forma automática as palavras é um passo importante para que se consiga ler, no entanto não é isolado, ou seja, necessita de outros agentes que em conjunto retirem da palavra lida significado, permitindo-lhe construir uma representação mental, que é elaborada através de informações lexicais (palavras), que se organizam em frases de acordo com as regras da língua (sintaxe). O exemplo de um exercício que se pode realizar neste processo é completar lacunas, onde o leitor tem de reorganizar e interpretar um conjunto de dados fornecidos pelas diferentes frases do texto.

No que diz respeito aos microprocessos, nomeadamente na identificação e compreensão das unidades de significado, pretendo referir que um leitor adulto consegue, sem dificuldade, agrupar frases em unidades de significado. No entanto, um leitor mais jovem (criança) pode apresentar grandes dificuldades na formação dessas unidades de significado, no sentido em que ainda não dominam bem a decifração.

Os processos de integração visam, sobretudo, a compreensão de elementos de coesão e de coerência dentro e entre as frases. Alguns desses elementos de coesão e coerência são expressões referenciais anafóricas, que nos remetem para um referente introduzido numa parte diferente do texto, e os conectores, que se caracterizam por serem palavras ou expressões que indicam qual o tipo de relação existente entre as frases, sendo que, como alguns destes elementos se encontram implícitos no texto, é necessário o leitor inferi-los.

Tal como em todos os processos linguísticos, é fundamental que o leitor apresente conhecimentos prévios acerca do que está a ser lido, pois compreenderá melhor e com mais facilidade irá reter a informação recolhida.

As expressões referenciais anafóricas caracterizam-se por serem “palavras ou expressões que se referem a entidades anteriormente introduzidas no texto e que servem para assegurar a continuidade referencial” (Viana, 2009, p. 27). Um dos exemplos mais comuns destas expressões referenciais anafóricas são os pronomes.

Os conectores representam as relações estabelecidas entre frases, através de palavras ou expressões que têm a função de interligar frases, facilitando o trabalho de recolha de informação. Segundo a ideia de Rémond (1993), citado por Viana (2009, p. 31), muitos dos conectores conhecidos são facilmente compreendidos pelas crianças, no entanto, há outros que revelam grande dificuldade, pois, muitas vezes, os leitores veem a sua compreensão textual ser afetada pela dificuldade em compreender alguns elementos de conexão. Este facto está particularmente associado à falta de contacto, por parte das crianças (leitoras), com textos escritos, onde as estruturas linguísticas utilizadas são mais ricas e diversificadas.

Por fim, irei referenciar os macroprocessos, que se refletem pela coesão global de todos os elementos presentes no texto. Desta forma, para que se avalie de forma positiva a leitura os macroprocessos textuais deverão ter por base: a identificação do tema e da ideia principal de um texto, a identificação da estrutura do texto e a realização do resumo do texto (Viana, 2009, p. 35).

No que concerne à identificação do tema e da ideia principal do texto posso referir que a compreensão deste processo é difícil pois implica a união entre significados que se vão construindo com base nos microprocessos e porque, muitas vezes, é necessário inferir ideias principais presentes nos textos.

A identificação de estruturas do texto pode revelar-se benéfica se o leitor apresentar a capacidade de observar a forma como as ideias presentes no texto se encontram organizadas. Desta forma, é fundamental que o professor, para avaliar, tenha em conta perguntas que remetam para a compreensão dos elementos estruturantes do texto, entre eles, a situação inicial, o problema, o objetivo, os acontecimentos e a resolução.

O resumo é outra das dimensões da avaliação da leitura presente nos macroprocessos, e caracteriza-se por ser um pequeno texto onde estão presentes as

ideias principais do autor, de carácter mais sucinto em que se tenha em conta o público-alvo e os objetivos anteriormente estabelecidos.

Para crianças de 1º Ciclo, o resumo constitui-se como uma tarefa de grande dificuldade, por incluir a capacidade de se conseguir passar de microprocessos para macroprocessos. Segundo Miguel (2002) citado por Viana (2009, p. 38), existem três processos essenciais para a realização de um resumo, são eles a integração, a generalização e a seleção. A seleção caracteriza-se pela substituição de uma sequência de palavras/frases, por uma completamente nova. A generalização onde os conceitos apresentados numa determinada sequência de palavras/frases são incluídos num macro conceito, por exemplo, se uma personagem está constantemente a brigar ou a insultar, ser intitulada de mal-educada. Por fim, a seleção, através da qual, perante uma sequência de palavras/frases, se conseguem selecionar aquelas que são fundamentais para a interpretação do texto e eliminar as que não são necessárias.

Contudo, o processo de avaliação não se encontra concluído, pois considero fundamental referir elementos relacionados com as técnicas de avaliação, refiro-me sobretudo aos testes e aos registos.

Os testes são apresentados aos alunos como “um conjunto de tarefas que se consideram representativas do comportamento ou competência a avaliar” (Viana, 2009, p. 41), a partir do qual se colocam questões iguais para todos os alunos, onde os procedimentos são padronizados, por exemplo, o tempo de realização as instruções, entre outros, sendo que os alunos têm consciência de que estão a ser avaliados em condições idênticas à de outros.

Os registos são efetuados pelo professor durante as aulas e consistem no registo de observação da leitura. Neste tipo de avaliação o aluno não se apercebe de que está a ser avaliado. Dado o carácter individual dos registos, o professor poderá fazê-los de forma mais ou menos informal, pode abranger diversos aspetos, tais como, a decifração, a fluência na leitura, a compreensão, entre outros.

Em síntese, a avaliação apresenta-se como um importante recurso, tanto para professores como para alunos, para que possam progredir nas suas planificações e aprendizagens, respetivamente.

Como conclusão, considero que o ensino da leitura é uma componente essencial para que nos tornemos pessoas informadas e com interesse em aprender e investigar. À entrada para o ensino formal, a criança deverá ser vista como um ser portador de conhecimento, que já contactou com materiais escritos e que já vai fazendo as suas tentativas de leitura. Neste processo, a fase fundamental é sem dúvida alguma a decifração, pois é através dela que a criança consegue aceder a significados de palavras, passando posteriormente para a compreensão textual, aliando-se a todo este processo a avaliação, que é um importante recurso para professores, no sentido em que compreendem o que a criança já sabe bem e menos bem e aquilo que é preciso reforçar, ao passo que para a criança também se verifica ser um bom instrumento de aprendizagem no sentido em que lhe permite visualizar o que já sabe e o que poderia saber melhor para atingir melhores resultados.

1.2.1. Funcionalidade e natureza da leitura

Para que as crianças revelem vontade para aprender a ler é necessário que conheçam a funcionalidade, os seus objetivos e a sua natureza.

No processo de apropriação da leitura existem duas grandes competências a desenvolver, uma relacionada com a interação da criança com o texto lido e com as suas tentativas para o conseguir interpretar, retirando-lhe significado e outra relacionada com a leitura de histórias e outros textos (Mata, 2008, p. 81). Tal como afirma a mesma autora “no seu dia-a-dia, a criança está atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares)”, revelando que a criança se encontra constantemente em contacto com a linguagem escrita que poderá vir a ser lida, quer por adultos, quer por crianças nas suas tentativas de leitura.

Existem, desta forma, três vertentes relacionadas com a apropriação por parte das crianças para a natureza e funcionalidade da leitura, são elas: a disponibilidade e curiosidade pela escrita, a capacidade de atribuição de uma mensagem à escrita e a existência de um conjunto de palavras que fazem parte do seu vocabulário visual.

A primeira vertente – disponibilidade e curiosidade pela escrita – encontra-se relacionada com a curiosidade demonstrada pela criança e pela disponibilidade, para que, de forma autónoma e natural, lhe comece a atribuir significado.

A segunda vertente – capacidade de atribuição de uma mensagem à escrita – revela-se na atribuição de uma mensagem particular do texto escrito, com o qual a criança se vai confrontando, existindo, gradualmente e cada vez mais consistente, uma adequação entre o tipo de mensagem, o suporte escrito e a sua função.

A terceira vertente – existência de um conjunto de palavras que fazem parte do seu vocabulário visual – é um importante elemento, no sentido em que, a criança vai reconhecendo, de forma global, determinadas palavras, pelas suas características gerais ou pela identificação das letras que a constituem.

As vertentes acima mencionadas são essenciais para o desenvolvimento da funcionalidade e natureza da linguagem escrita, pelo facto de se ler o que está escrito. Desta forma, segundo Mata (2008, p. 83) “ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu”, ou seja, é através do contacto constante com histórias que a criança vai conseguindo extrair da mesma significados, fazendo perguntas acerca do que ouviu.

Também nesta competência existem três vertentes: o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura, a compreensão do que é lido procedendo à seleção da informação mais pertinente e a apreensão da informação selecionada, que permite refletir e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores.

A primeira vertente encontra-se sobretudo relacionada com a participação das crianças em situações positivas e agradáveis de leitura e pelo envolvimento das mesmas nestas situações. Sendo que também constitui um fator importante no desenvolvimento da funcionalidade da leitura os sentimentos e atitudes de outras crianças ou adultos, que se revelam mediadores das interações da criança com a leitura, o prazer e a satisfação que conseguem transmitir às interações partilhadas de leitura.

A segunda vertente relaciona-se com a capacidade de compreender o conteúdo de um texto, onde se pretende que se selecione a informação mais relevante, que se organize e sequeencie. Onde, para o desenvolvimento desta capacidade, se torna

fundamental a qualidade e frequência das interações da criança com o texto. Neste sentido, o papel do adulto (educador ou pais) é fundamental, pois vai realçando as ideias principais de uma história lida, vai lembrando a informação apreendida através de questões que vai colocando ao longo da leitura, vai lendo cuidadosamente e com a entoação apropriada, fazendo pausas quando se revelar necessário, consoante o ritmo das crianças, permitindo que as mesmas desenvolvam a capacidade de seleção de informação, levando, conseqüentemente, à compreensão do que é lido, bem como a funcionalidade da leitura.

A terceira vertente relaciona-se com a reflexão aprofundada da informação recolhida anteriormente, estabelecendo relações com outras informações e vivências anteriores.

Como se verifica, as três vertentes acima mencionadas não atuam sozinhas, no entanto são independentes e contribuem para a promoção das outras, ou seja, encontram-se interligadas e influenciam-se umas às outras.

Numa fase inicial, as crianças não atribuem qualquer significado à escrita, no entanto, vão-se apercebendo que existe uma mensagem e que essa mensagem se pode revelar diferente consoante o suporte de escrita utilizado. Ao passo que, numa fase inicial, a mensagem que é atribuída à escrita é muito simples, limitando-se apenas ao nome de objetos, pessoas ou animais, numa fase mais avançada, a criança irá alargar o conteúdo da mensagem a verbos, artigos e outros elementos de ligação.

Também os processos para que consigam identificar a mensagem por detrás do que está escrito, a criança também vai evoluindo, ainda que de forma gradual, pois no início os indicadores são basicamente relativos ao contexto e à grafia, ou seja, o local onde a escrita se encontra e a perceção global da mesma. Numa fase mais avançada, a criança começa a ter consciência do tamanho da palavra ou da frase escrita, passando a atribuir uma letra ou uma sílaba a cada letra ou palavra.

Estes indicadores, à medida que a criança vai evoluindo, vão-se tornando mais consistentes e estruturados, pois o reconhecimento de algumas letras e o seu respetivo nome, e a identificação de algumas diferenças e semelhanças entre palavras, facilitam a mobilização de estratégias mais elaboradas e diversificadas para tentativas de leitura.

Paralelamente à vertente escrita, desenvolve-se a componente afetiva em relação à leitura, onde, os leitores, para além de compreenderem a utilidade e o valor da leitura, sentem-na como uma coisa positiva e agradável, acabando por se desenvolver sentimentos de competência, de curiosidade e de capacidade na decifração do que está escrito e que pode ser lido.

1.3. O que é aprender a escrever

“Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos sabem distinguir a escrita do desenho.”

(Ministério da educação, 1997, p. 69)

Desde muito cedo que a criança começa a contactar com a linguagem escrita, questionando-se acerca das suas características, das suas utilizações, quais as regras que a regem, entre outros. A partir daqui, a criança vai começando a produzir a sua escrita, que pode surgir através da imitação e pela produção da sua própria escrita.

É certo que todos os conhecimentos que a criança vai construindo através do contacto e interação com o material escrito revelam-se bastante importantes para a aquisição da escrita. Neste sentido, é fundamental que se caracterizem e se compreendam as conceções das crianças através das suas produções escritas, resultantes de experimentações individuais ou de pedidos concretos. Assim, a análise das produções escritas poderá ser feita através do seu aspeto gráfico (aspetos figurativos relacionados com as letras utilizadas, a orientação da escrita, etc.) ou a tentativa de identificar as conceções das crianças sobre a linguagem escrita (aspetos conceptuais, onde se procuram ideias e conceções que sustentem as produções escritas das crianças).

A identificação dos aspetos figurativos pode dar-nos a informação sobre o tipo de características gráficas que a criança já percebeu em relação à escrita, no sentido em que se consegue identificar através da observação da produção escrita, contudo, são os aspetos conceptuais que nos dão a compreensão da forma como a criança já interpreta e

integra os conhecimentos e características que atribui à escrita, onde se questiona a criança, para que o adulto consiga compreender as razões das suas opções de escrita e a forma como é concebido o funcionamento da escrita.

Irei agora explicitar mais aprofundadamente cada um dos aspetos acima mencionados. Os aspetos figurativos aparecem-nos divididos em vários pontos, entre eles a diferenciação de códigos, a orientação da escrita e o conhecimento das letras. Já os aspetos conceptuais são relativos às conceptualizações infantis sobre a escrita, podendo agrupar-se em fatores quantitativos e qualitativos.

Relativamente à diferenciação de códigos, posso referir que, numa fase inicial de tentativas de escrita, a criança poderá elaborá-la através de desenhos, as chamadas garatujas, ou até mesmo letras já diferenciadas, embora, muitas vezes, não se apresentem orientadas convencionalmente. Neste sentido, a primeira grande conquista na apreensão do código escrito está assente na diferenciação entre a escrita e o desenho. Na presente fase, surgem muitas vezes letras misturadas com números, pois as crianças ainda não diferem o código alfabético do numérico, no entanto, com a continuação da exploração e das tentativas de escrita, a criança vai começando a diferenciar as letras presentes no nosso sistema de escrita de outro tipo de letras e caracteres. É também com a identificação progressiva de algumas letras que a criança vai associá-las ao nome.

A orientação da escrita é outra característica, que desde muito cedo aparece nas produções das crianças. Muitas vezes, as crianças apercebem-se da orientação da escrita por verem os adultos a escreverem, no entanto, esse facto não significa que a passem a utilizar sistematicamente, pois, mudam de direção e muitas vezes podem escrever em forma de espelho. Na PES que desenvolvi no 1º Ciclo, uma das crianças apresentava diversas dificuldades na destreza e na escrita, ao longo de muitas semanas fui tentando que ela entendesse qual a orientação da escrita, por onde se deve começar a escrever (da esquerda para a direita e de cima para baixo), no entanto, e após já escrever corretamente, deparei-me com uma escrita da direita para a esquerda e totalmente em espelho, o que mostra que a criança poderá ter encontrado um constrangimento na escrita chamada “natural”, o que a fez começar a escrever assim. Contudo, são com estes avanços e recuos que a criança vai aprendendo e evoluindo no sentido de uma compreensão profunda acerca das convenções do nosso sistema de escrita.

Se para a entrada para o 1º Ciclo as crianças já apresentarem conhecimento acerca das letras do alfabeto, poderá facilitar a sua aprendizagem. No entanto, essa aprendizagem só é significativa se decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e se existir uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento. Caso contrário, se aprendizagem se centrar apenas na letra, poderá perder a noção de escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas, ou seja, centra-se demasiado na forma e perde o significado. Para que situações destas não aconteçam é fundamental que a aprendizagem das letras seja feita em contexto, relacionada com a escrita de nomes, palavras ou textos que sejam significativos para a criança, ou através de questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e escrita. Desta forma, as crianças começam a aperceber-se das características particulares da escrita e das convenções a ela associadas, conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada da realidade.

Relativamente aos aspetos conceptuais pretendo referir que, para que se possa apoiar as crianças nas suas tentativas de escrita, e como já referi, é necessário que o adulto compreenda o que as crianças pensam e quais as hipóteses que colocam sobre o funcionamento e modos de representação da escrita. Através desta análise é possível evidenciar várias etapas que podem surgir de forma precoce ou durante o ensino formal, pois quanto mais oportunidades tiver a criança para interagir, brincar e refletir sobre a escrita, mais vai progredindo nas suas conceptualizações.

Tal como já referi, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, que podem ocupar o mesmo espaço gráfico, mas que podem não ter qualquer relação, no sentido em que, tal como apresentam necessidade de desenhar para representar pessoas, objetos, acontecimentos do dia-a-dia, sentem a necessidade de representar a escrita com a qual contactam diariamente.

Inicialmente, as crianças não atribuem qualquer significado à escrita, apenas escrevem por escrever e por verem outras pessoas a escrever. No entanto, de forma progressiva vão-lhe atribuindo significados e mensagens, onde, muitas vezes, a criança primeiro escreve e só depois pensa no seu significado (ainda não é uma coisa que acontece em simultâneo). De forma gradual, as crianças começam a ser orientadas por processos qualitativos e quantitativos.

O primeiro processo encontra-se relacionado com a variedade de caracteres utilizados, havendo, por parte da criança, um certo cuidado na sua escolha, pois não colocam caracteres iguais seguidos. O segundo processo relaciona-se com o controlo da quantidade de letras utilizadas, pois apresenta-se a ideia de que não se escreve apenas com uma ou duas letras, por isso, as produções escritas das crianças aparecem sempre com três ou mais caracteres.

Num momento inicial, estes dois processos são mobilizados para orientarem a escrita de cada uma das palavras, de forma isolada. No entanto, num momento posterior estes processos, dão a oportunidade de diferenciar palavras entre si, pois as crianças começam a perceber que a mesma palavra se escreve sempre da mesma maneira.

Um outro aspeto fundamental para a apropriação do sistema escrito prende-se com o facto de a escrita representar o oral, no entanto, segundo Hagège (1990, p. 84) citado por Batista, Viana & Barbeiro (2011, p. 12) “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico – e cultural também”, ou seja, a escrita não é capaz de transcrever exatamente a oralidade mantendo todas as suas características. Contudo, a escrita e a oralidade influenciam-se mutuamente, pois existem momentos em que a “oralidade empresta à escrita as suas características (...) e situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 12).

Neste sentido, o ensino da escrita deve preocupar-se em evidenciar o seu carácter planificativo em relação à oralidade, ou seja, o processamento da escrita obedece a determinadas estratégias diferentes das da oralidade. Pelo facto de a oralidade se revelar um contínuo sonoro condicionado por uma linha de tempo e a escrita se organizar em conteúdos apresentados através da gestão do espaço gráfico, onde a criança possa escrever, sendo que, essa gestão é condicionada por regras, que permitem que o escrevente organize a informação de forma particular e que torne visível não só a informação propriamente dita, mas também as relações existentes entre os seus elementos.

Ao longo da aprendizagem da escrita, a criança confrontar-se-á com diversas dificuldades decorrentes do facto de a escrita se revelar uma atividade individual, onde não se consegue apoiar no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão demoradas e diferentes da oralidade.

A escrita é por isso, uma atividade muito complexa que coloca grandes desafios à criança, segundo Batista, Viana & Barbeiro (2011, p. 20), esses desafios são:

- Formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;
- Adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objetivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;
- Codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico;
- Existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a atividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico;
- Utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintáctica e semanticamente.

Os aspetos acima mencionados mostram que um aprendente de escritor poderá apresentar grandes dificuldades na adequação ao processo de escrita, sendo fundamental a existência de um bom controlo motor, para que a criança não sinta tensão nem cansaço na ação de escrever.

Como já mencionei, é através da existência do impresso no ambiente próximo da criança e as interações por ele proporcionadas, que as mesmas sentem a necessidade de questionar e saber como as cadeias de letras se encontram organizadas para poderem representar objetos, nomes ou acontecimentos.

No entanto, poderão surgir novas questões se a criança for confrontada com a escrita de nomes de coisas grandes com poucas letras e de nomes de coisas pequenas com muitas letras. Assim, considera-se fundamental que se escreva à frente das crianças e que se vá verbalizando o que está a ser escrito, para que se comece a aperceber que o número de letras nada tem a ver com o tamanho do objeto mas com o tempo que a palavra demora a dizer, pois as palavras que demoram mais tempo a articular precisam de muitas letras e vice-versa, as palavras que demoram menos tempo a pronunciar precisam de menos letras. Este tipo de raciocínio por parte das crianças é muito importante pois revela o relacionamento estabelecido entre a oralidade e a escrita, fundamental para a descoberta do princípio/escrita alfabética.

A escrita alfabética caracteriza-se pela compreensão de que as palavras são constituídas por sons e que as letras representam esses sons. Para que a criança consiga entender este aspeto, é necessário que infira que a semelhança dos sons remete para a semelhança das letras, e que, desta forma, sons diferentes correspondem a letras diferentes.

Não podia falar da aprendizagem da escrita sem falar na questão da ortografia. Como já referi anteriormente, a aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da entrada para o ensino formal. As crianças já apresentam contacto com a escrita, quer seja pelo acesso às funções desempenhadas pela mesma, quer em participações de atos de leitura e de escrita, constituindo um importante contributo que a educação pré-escolar forneceu para aliar à aprendizagem propriamente dita.

Existem fatores que marcam a entrada no 1º Ciclo e conseqüente no ensino formal da escrita. Esses fatores são pautados pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. Neste sentido, no início da aprendizagem formal da escrita, o professor deverá observar as concepções que os alunos possuem em relação à escrita e à capacidade que os alunos apresentam para operarem com unidades fonológicas implicadas na referenciação escrita. Assim, cabe ao professor proporcionar momentos onde as experiências de escrita sejam significativas para os alunos.

São vários os desafios colocados à aprendizagem da ortografia. Esses desafios encontram-se relacionados com a complexidade das relações som-grafema e com a existência de uma forma ortográfica única.

O primeiro desafio mostra a grande complexidade que existe na aprendizagem da escrita, no sentido em que um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som, por exemplo a palavra *gato*, que se escreve com a letra *o*, mas que se lê *u*.

O segundo desafio dá origem a que diferentes formas de pronunciar uma palavra, sejam representadas na escrita pela mesma forma ortográfica, ou seja, cada palavra só se escreve de uma única maneira e diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica.

Cada um dos desafios mencionados anteriormente podem apresentar conseqüências no ensino e aprendizagem da escrita.

Tal como mencionei na aprendizagem da leitura, também a escrita apresenta avaliações que se devem ir fazendo ao longo da aprendizagem. Desta forma, “intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 60).

Desta forma, a análise de incorreções ortográficas permite que o professor tome consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos, devendo planear estratégias que envolva a superação dessas dificuldades. Para que se chegue ao processamento que foi efetuado levando à incorreção é necessário que o professor tenha em conta os vários processamentos possíveis e que não se limite a comparar a forma escrita pelo aluno com a forma correta. Consequentemente, o professor deverá ter conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que o aluno terá seguido para optar por escrever de uma maneira e não de outra. Assim, é necessário que o professor dê ao aluno conhecimento da sua linguagem e das suas dificuldades, identificando as causas ligadas ao processamento efetuado.

Em suma, a aprendizagem da escrita apresenta outro fator determinante para que a criança se torne escrevente e que perceba as suas funcionalidades e regras. Para que consiga escrever de forma correta é necessário que seja exposta, tal como acontece com a aprendizagem da leitura, a materiais impressos e que lhe seja dada a oportunidade de experienciar e de observar outras pessoas a escrever.

1.3.1. Funcionalidade e natureza da escrita

Como tenho vindo a referenciar, as crianças desde muito cedo contactam com a linguagem escrita, bem como com a sua utilização, através da observação que fazem ao verem outros a ler e a escrever. Através dessa observação vão interiorizando o que é a leitura e a escrita, acabando por desenvolver capacidades e vontade para participar em atividades de leitura e escrita. Também o seu conhecimento acerca das funções da leitura e da escrita vai ficando cada vez mais estruturado, tornando-se mais complexo, acabando por descobrir quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada.

Desta forma, é fundamental que o adulto (educador/professor) proponha aos seus alunos, atividades onde exista interação com a linguagem escrita, disponibilizando materiais de leitura e escrita no espaço de sala, incentivando a sua exploração.

Através dessa exploração, as crianças começam a aperceber-se que os suportes de escrita, por exemplo, cartas, histórias, notícias de jornais, entre outros, e o respetivo conteúdo variam de acordo com a função que apresentam, tomando consciência dos diversos objetivos da leitura e da sua relação com as diferentes formas de ler (ler para outros, em voz alta, ler silenciosamente, etc.), levando a que se construa um Projeto Pessoal de Leitor (PPL).

O Projeto Pessoal de Leitor, “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)

Segundo a mesma autora,

O Projeto Pessoal de Leitor prende-se directamente 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 (Mata, 2008, p. 16).

Ou seja, para que exista a construção de um PPL, é fundamentalmente necessário que as crianças oiçam ler coisas que sejam do seu agrado, como forma que comecem a desejar serem elas a ler, tornando-se leitoras.

Tal como já referi, a existência do PPL prende-se com a necessidade e o querer aprender a ler e a escrever, permitindo à criança utilizar esse saber de forma funcional. À medida que as crianças vão descobrindo a utilidade da linguagem escrita, vão começando a entender o que podem fazer com ela. Através da qual a apropriação da funcionalidade da escrita poderá contribuir para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita.

Desta forma, julgo que ao aprender os usos da leitura e da escrita, atribuindo-lhes funções, a criança irá estar mais envolvida na aprendizagem, onde desenvolverá a compreensão e a apropriação progressiva das finalidades e funcionalidades da escrita.

Relativamente à natureza do código escrito, é fundamental que as crianças comecem por perceber quais as propriedades da linguagem oral representadas através da escrita e quais as regras que norteiam a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita. Assim, é necessário que as crianças apresentem ser capazes de pensar e refletir sobre a linguagem escrita, o que não significa que, enquanto produz e percebe um discurso oral, se encontre a pensar sobre a questão da linguagem.

Desta forma, é de extrema importância que o educador/professor demonstrem interesse pela funcionalidade da escrita, que refira as razões pelas quais se deve ler e escrever, que incentive as crianças, que dê continuidade a situações iniciadas pelas crianças, que identifique as funções da linguagem escrita e que identifique diferentes características de suportes com diferentes funções.

2. Conceção da ação educativa

Para que sejamos bons profissionais e visto fazermos parte de um curso que engloba duas vertentes, o ser educador e o ser professor, é necessário que não esqueçamos que a aprendizagem se inicia muito antes da entrada para o 1º Ciclo e que, quando as crianças entram para o ensino formal, já transportam consigo muito conhecimento que irá servir como ponto de partida para questões e aprendizagens maiores e que deem significado aquilo que anteriormente aprenderam.

Desta forma, para poder realizar uma prática consistente e com significado, tive por base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, que revela que o educador deve observar “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 objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 3), ou seja, é fundamental que o educador consiga observar e estar atento a todas as crianças para que possa planificar com sentido e de acordo com os interesses e necessidades de cada criança. E do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, que revela relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, 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 nº 241/2001, p. 7), ou seja, o professor deverá ter em conta aquilo que a criança já sabe para poder prosseguir ou iniciar novas aprendizagens, sendo também fundamental que utilize “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 7).

Neste sentido, o presente capítulo serve para situar e contextualizar a minha ação e todo o trabalho desenvolvido em torno da temática subjacente a este relatório: a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, neste capítulo, irei focar-me na caracterização dos contextos educativos relativamente aos aspetos que, de certa forma, influenciaram a minha investigação.

2.1. O contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar desenvolveu-se no Centro Infantil Irene Lisboa, situado no centro histórico da cidade de Évora. Ao longo de 13 semanas tive a oportunidade de observar as práticas desenvolvidas pelo educador e de proporcionar e desenvolver as minhas próprias práticas, tendo sempre por base os interesses e necessidades das crianças.

Pelo facto da educação pré-escolar ser a primeira etapa escolar da vida da criança, é fundamental que se estabeleça e promova o desenvolvimento pessoal e social da criança, se fomente a sua inserção em grupos sociais diversos, que se estimule o seu desenvolvimento no respeito pelas suas características individuais, que se desperte na criança a curiosidade e o seu pensamento crítico, enfim, que se “favoreça 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).

Relativamente à instituição pretendo referir que o facto de estar situada em pleno centro histórico da cidade de Évora, torna-se uma mais-valia nas aprendizagens que daí se possam retirar, pois encontra-se perto do património histórico-cultural, como por exemplo, monumentos existentes, que permitem dar a conhecer parte do património do nosso país (tais como, museus, templo romano, igrejas, palácios, praças, entre outros), acesso à informação através da Biblioteca Pública e da Câmara Municipal, o acesso ao comércio local e a empresas de diversos setores, a associações culturais e outras instituições de ensino (jardins-de-infância, escolas de 1º Ciclo e Universidade).

A instituição rege-se por valores fundamentais, presentes no seu Projeto Educativo, para um desenvolvimento rico por parte de cada criança. Entre esses valores encontram-se a família, tornando-se fundamental para que se conheça integralmente a criança, para a realização de todo o trabalho pedagógico, no sentido em que a abertura, a aproximação e a partilha com as famílias se torna num fator facilitador de sucesso das crianças nas suas aprendizagens. Desta forma, tanto as famílias como as equipas técnicas são igualmente agentes educativos, sendo fundamental que a interação escola-família e vice-versa seja mutuamente coordenada com o intuito de favorecer o pleno desenvolvimento da criança; a comunidade, que se pauta por ser também um importante

elemento para o desenvolvimento da criança, na medida em que vive em comunidade e essa mesma comunidade faz parte integrante da vida das crianças, ou seja, não termina quando a criança entra na instituição e não começa quando ela sai. Sendo que um dos aspetos fundamentais do trabalho do Centro Infantil Irene Lisboa é sensibilizar as crianças para a solidariedade e para o combate à exclusão social, através de propostas que envolvam a instituição e a comunidade envolvente, de modo a que exista uma troca de valores sociais e culturais importantes para a aprendizagem das crianças; a sustentabilidade, que também constitui um marco importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois cada vez mais deve-se começar a falar de educação ambiental e sustentabilidade desde a infância, fazendo com que as crianças se encontrem mais despertas para questões relacionadas com o ambiente. Desta forma, a instituição propõe-se a tentar mudar atitudes e posturas relativas à sustentabilidade através do contacto com as crianças, com as famílias e com a comunidade, por se compreender que é nesta altura que as crianças começam a discutir as suas opiniões acerca do tema e adquirem conhecimentos que podem e devem utilizar ao longo de todas as fases da vida; a arte é também muito valorizada nesta instituição, pois considera-se que é uma linguagem universal e uma forma de compreensão entre as diferentes comunidades. Neste sentido a educação estética e artística promove nas crianças o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação promovendo a sensibilidade para os valores estéticos. Assim, ao educarmos as crianças para a arte damos-lhes a oportunidade de exprimirem livremente, avaliarem criticamente o mundo que as rodeia e participar nos vários aspetos relativos à vida humana. Foi através destes valores que fui desenvolvendo a minha prática, tendo sempre como ponto central a criança, a sua aprendizagem, os seus interesses e necessidades.

Ao longo da minha prática foram várias as aprendizagens que fui retirando, pois somos um ser que está constantemente a aprender, desta forma, para além de estar na instituição com o intuito de ajudar as crianças na construção do seu conhecimento, fui também aprendendo com elas. Foram muitos os momentos em que partilhámos conhecimentos e aprendizagens acerca do conhecimento do mundo em geral, mas também de gestos e atitudes que se deverão ter perante determinada situação, na vida em comunidade.

O contacto com a família é constante e feito quase diariamente, através do momento em que deixam os seus filhos no jardim-de-infância ou através de atividades proporcionadas de forma a promover a relação escola-família, por exemplo, a escola de pais, placard da família, atividades realizadas em dias comemorativos.

2.1.1. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 24 crianças, das quais 8 são do sexo feminino e 16 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre o 3 e os 5 anos (no entanto, ao longo da minha prática seis crianças fizeram 6 anos), sendo desta forma um grupo heterogéneo, como se pode observar na seguinte tabela:

Idades	Feminino	Masculino	Número total de crianças
3	1	2	3
4	3	9	12
5	3	0	3
6	1	5	6
Total	8	16	24

Tabela nº 1 – Relação entre o número de crianças, sexo e idade.

Ao observarmos a tabela, pudemos constatar que o maior número de crianças aparece representado com 4 anos.

O grupo mostrava-se sempre muito interessado em descobrir novas coisas e sempre com muito entusiasmo na partilha de novas atividades, conversas, conhecimentos e aprendizagens. Considero que mostravam grande interesse em explorar a área da expressão plástica, do faz-de-conta, das construções e das ciências. A área da leitura e da escrita, numa fase inicial, não era tão procurada pelas crianças, embora faça parte da rotina da sala, a escrita das novidades, os registos de atividades e a leitura de histórias, no entanto, considero que fui inculcando nas crianças o gosto por esta área, pois no momento da escolha do que gostavam de fazer ao longo da manhã, a maior parte já mostrava interesse em explorar os materiais presentes na área da leitura e da escrita, nomeadamente, livros e ficheiros com palavras e letras.

Irei agora evidenciar as principais características do grupo nas diferentes áreas relativas à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entre elas, o domínio da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal.

Domínio: Consciência fonológica

Neste domínio notei que o grupo, nomeadamente as crianças que tinham 4, 5 e 6 anos, apresentavam uma grande facilidade em segmentar palavras em sílabas. Todas as semanas, após o momento das novidades era feito o chamado trabalho de texto, onde, em pequenos grupos ou até mesmo individualmente, pedia que as crianças dividissem as palavras presentes no texto em sílabas. Numa das vezes que estávamos a realizar este trabalho, uma das crianças que não o estava a fazer, sempre que eu perguntava quantas sílabas tinha determinada palavra, respondia-me sempre e de forma acertada.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

Com exceção das crianças mais pequenas (3 anos), todo o grupo conseguia identificar sem grande dificuldade o início e o fim de uma palavra. Notava isto, sobretudo, no momento da escrita das novidades e nas atividades que realizavam relativas à escrita de palavras.

No entanto, quando tinham de escrever o seu nome nos trabalhos, algumas crianças, mesmo aquelas que apresentavam 4/5 anos, necessitavam do suporte com o nome, para que pudessem copiá-lo.

Contudo, todas as crianças conseguiam reconhecer quais as letras pelas quais os seus nomes começavam, bem como as restantes letras que os compunham. No momento da história, muitas vezes, as crianças referiam que determinada palavra tinha letras presentes nos seus nomes, identificando essas letras.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas

Neste domínio, e como já referi anteriormente, as crianças não mostravam muito interesse em explorar a área da biblioteca, no entanto, ao longo da minha prática esse interesse foi crescendo, tornando-se numa área tão explorada como todas as outras.

Muitas vezes deparava-me com algumas crianças a irem buscar livros espontaneamente e a “ler” para os seus colegas.

Em todo o grupo de pré-escolar, apenas a D. (6) já tinha adquirido a noção de princípio alfabético, já conseguindo fazer a correspondência grafema/fonema. No entanto, também no momento da escrita das novidades, quis ser ela a escrever sem ajuda, quando foi ter comigo reparei que tinha escrito o seguinte *Eu resebi uma cadreneta de cromos do Frozan* (notas de campo de 24/2/2015). Este acontecimento revela que a criança em questão já consegue fazer a correspondência do som com a letra, no entanto ainda não tinha adquirido as regras que regem as convenções da língua.

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

O modelo pedagógico utilizado na sala onde desenvolvi a minha prática dava bastante importância à comunicação da criança, ou seja, existiam bastantes interações verbais, quer entre adultos e crianças ou entre crianças e crianças.

Contudo existiam dois tipos de interações verbais, as mais formais, quando ligadas a apresentações/comunicações de projetos e as mais informais, conversa após a narrativa da história, nos momentos de brincadeira (dentro ou fora da sala), entre outros.

Em relação às interações verbais mais formais, posso referir que as crianças se mostravam mais acanhadas em falar perante o público, reduzindo o seu vocabulário e falando apenas o estritamente necessário. Por outro lado nas interações verbais mais informais, o discurso das crianças era totalmente diferente, pois sentiam que não estavam expostas aos olhares de outras crianças e por isso sentiam-se mais confiantes em expressar-se, aqui, de forma mais fluente e sem qualquer tipo de hesitação.

2.1.2. Fundamentos da ação educativa no Pré-Escolar

Para que um educador consiga fundamentar corretamente a sua prática pedagógica é importante e necessário que conheça os documentos que a orientam, entre eles as Orientações curriculares para a educação de infância, a lei de bases do sistema educativo, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, entre outros e conhecer “a fundo” os modelos pedagógicos que estão na base da sua prática.

Desta forma, na sala onde desenvolvi a minha prática estão presentes dois modelos pedagógicos: o Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM), os quais vou passar a definir.

O modelo Reggio Emília surgiu por volta de 1945, por intermédio de um conjunto de cidadãos que se uniram para construir uma escola para as crianças pequenas, começando desde logo a surgir um forte sentimento de cooperação e colaboração. Desta forma, segundo Lino (2007, p. 95)

Um dos pilares do modelo de Reggio Emília é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperado e colaborado para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças.

Ou seja, no modelo Reggio Emília as famílias fazem parte da comunidade escolar, que juntamente com o professor planificam em conjunto as atividades que as crianças vão realizar.

As suas principais referências teóricas são Piaget, através da teoria epistemológica genética e onde a criança tem um papel importante e é ouvida quanto à construção do seu conhecimento; e Vygotsky, através da coordenação entre o pensamento e a linguagem, onde o adulto tem um papel fundamental e através da zona de desenvolvimento proximal.

Em Reggio Emília as crianças são vistas como seres competentes, capazes, portadores de conhecimento, com um enorme potencial e interessadas em ligar-se ao mundo que as rodeia. Desta forma, o ambiente envolvente é planeado de modo a responder eficazmente às necessidades das crianças e permite que estas experienciem e analisem o mundo que as rodeia de forma apropriada; por fim, surge a forma de comunicação onde utilizam as suas emoções e expressão as suas interpretações, acerca do ambiente que as rodeia através das suas cem linguagens.

No modelo de Reggio Emília privilegia a pedagogia de escuta, que segundo Lino (2007, p. 110)

Escutar as cem, mil linguagens, símbolos, e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados. Escuta com um tempo, o tempo de

escutar, um tempo que transcende o tempo cronológico – um tempo repleto de silêncios, de longas pausas, de suspensão, como um elemento que provoca escuta nos outros e que, por sua vez, é provocado pela escuta atenta dos outros.

Ou seja, o educador deverá escutar e dar sentido e significado às mensagens das crianças, bem como valorizar as mensagens de quem comunica, colocar em diálogo as diferenças existentes. Desta forma, desde muito cedo que as crianças mostram uma grande competência em escutar e querem ser escutadas.

Neste modelo o ambiente é visto como um terceiro educador, na medida em que, permite a partilha e fomenta as relações/comunicações e uma constante adaptação de acordo com as necessidades reveladas pela comunidade educativa; é visto como um organismo vivo e um local onde as crianças são protagonistas das suas aprendizagens e adquirem conhecimento; e deve ser aberto, flexível, refletir ideais, valores e atitudes e ser revelador de um património cultural.

O Movimento da Escola Moderna surgiu na década de 60 por intermédio da atividade de seis professores inspirados pela prática do pedagogo francês Freinet e encontra-se baseado em princípios democráticos e numa educação inclusiva.

As suas principais finalidades são, segundo Niza (1992), a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Todas elas se centram, sobretudo, no desenvolvimento pessoal e social, tanto de professores como de alunos, enquanto cidadãos ativos numa sociedade democrática. Contudo, a primeira refere-se a uma participação cooperada e solidária numa sociedade democrática; a segunda prende-se com a necessidade de refletir, de modo a tornar os valores mais compreensíveis, no sentido em que dá poder aos professores de, juntamente com as crianças, instituir as regras do grupo; e por fim, a terceira finalidade que se encontra subjacente ao facto de se ver a educação como um processo sociocultural e participativo.

No que concerne há minha ação, relativamente aos modelos pedagógicos utilizados na sala onde desenvolvi a minha prática, posso referir que através deles, as crianças tomam consciência de todo o percurso do processo de aprendizagem, pois são seres ativos e com voz, onde podem refletir, planear e orientar as suas aprendizagens e comportamentos, através das avaliações diárias que eram realizadas ao final do dia.

No que diz respeito à forma como estes modelos pedagógicos poderiam ajudar-me a perceber aquilo que as crianças já sabiam sobre o que era a leitura e a escrita, bem como a sua funcionalidade refletiu-se na utilização dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o mapa de presenças, o plano semanal e o plano do dia.

Mapa de presenças – é composto por uma tabela de dupla entrada onde, do lado esquerdo está o nome de cada criança (colocado por ordem alfabética) e por cima os dias do mês (imagem 2). Diariamente são assinaladas as presenças e as faltas, sendo que a presença é marcada com uma cruz azul e a falta com a letra “F” a vermelho.

Através do mapa de presenças as crianças conseguem entender as relações temporais existentes (anteontem, ontem, hoje, amanhã, depois de amanhã) bem como contactarem com os números e consequentemente com a matemática e com o código escrito ao identificarem o seu nome e o dos seus colegas.

Imagem 2 – Mapa de presenças

Plano semanal – É elaborado, todas as sextas-feiras, através do diálogo com as crianças a fim de se entender aquilo que, tanto a educadora como as crianças gostariam de fazer na semana seguinte, dando oportunidade às crianças de se expressarem e mostrarem os seus interesses por determinada área ou atividade.

Plano do dia – É feito diariamente (imagem 3), também através do diálogo com as crianças, onde é apresentado o planeamento feito pela educadora que pergunta às crianças se concordam com ele e o que gostariam de fazer mais. O plano do dia dá às crianças importantes instrumentos referentes à leitura e à escrita, pois é uma transcrição

do oral (do diálogo que se teve com as crianças), é escrito à frente delas e à medida que vai sendo escrito vai também sendo lido (mostrando o local onde cada palavra está situada) e permite que as crianças façam as suas próprias produções, através da cópia do plano, tendo consciência da direccionalidade da escrita, do tamanho da palavra, dos sons que ela representa e o que está escrito é o que foi mencionado oralmente.

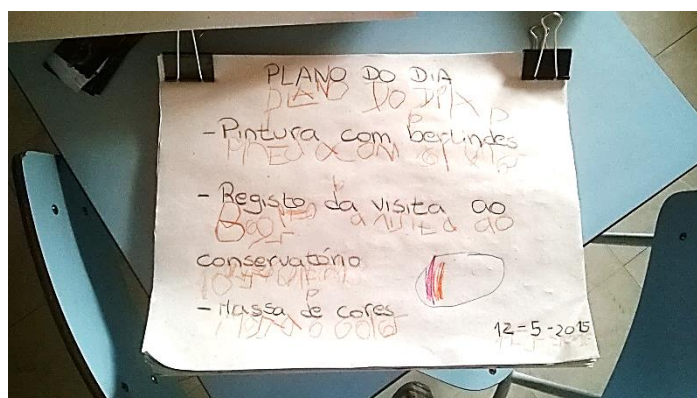


Imagem 3 – Plano do dia

Todos os dias as crianças têm ainda oportunidade de avaliarem aquilo que foi feito ao longo do dia, referindo sempre o que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

Todos estes instrumentos permitem que a criança se torne autónoma, responsável e que consiga expressar a sua opinião sem ter medo que a critiquem. Desta forma, é importante que o educador seja um mediador, promovendo diálogos nos quais a criança se sinta valorizada e ouvida, revelando a existência de uma comunidade de aprendizagem. Tal como afirma Watkins (2005, pág. 52)

In classrooms where a sense of community is built, students are active agents and more engaged. In any collective which operates as a community, all participants are active, so in a classroom community students are treated as active agents in collaboration to promote learning.

Ou seja, nas salas de aula onde o sentido de comunidade é desenvolvido, os alunos tornam-se pessoas mais ativas e envolvidas no que estão a fazer, promovendo-se uma maior aprendizagem por parte dos intervenientes.

Para além destes dois modelos, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna, a educadora utiliza também o trabalho de projeto (podendo ser de intervenção, de investigação ou de produção) como forma de dar resposta a dúvidas e questões que as crianças apresentem sobre determinado interesse que tenham.

2.1.3. Organização do espaço e do tempo

Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p. 11)

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.

Ou seja, o espaço de sala deve organizado de forma a permitir que as crianças retirem dele grandes significados e aprendizagens que poderão utilizar ao longo da vida. Por sua vez, esse espaço deve ser alegre, incentivar a curiosidade das crianças, ser aberto às suas vivências e culturas, ou seja, deve refletir a vida quotidiana das crianças. É também importante que o espaço seja flexível, como forma de proporcionar que as crianças possam interligar as brincadeiras nos diferentes espaços e áreas da sala e que esses possam ser alterados sempre que a educadora em conversa com as crianças o ache necessário.

Desta forma, a sala de educação pré-escolar encontra-se, normalmente, dividida em áreas de interesse e atividade que proporcionam às crianças grandes e diferentes aprendizagens, por exemplo a área da casa, a área das construções, a área da biblioteca, a área da escrita, a área da expressão plástica, a área da ciências e da matemática, a área do computador, entre outras.

É nestas áreas e espaços que as crianças representam, através de jogos e brincadeiras, papéis sociais, interagem com outras crianças, por exemplo, uma criança que esteja a brincar na área da casa está a representar a sua vida familiar, através daquilo que diz, *venham para a mesa, o jantar já está pronto; cheguei cansado do*

trabalho, vou dormir um bocadinho; somos irmãs, tu podes ser a mais velha e eu sou a mais nova.

Hohmann e Weikart (2011, p. 162) afirmam que,

As crianças precisam de um espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.

Ou seja, o espaço deve estar apetrechado de materiais que ofereçam à criança a oportunidade de os manusear, fazer construções, mostrar aos outros as suas invenções, enfim, dar sentido às suas brincadeiras e que lhes permita efetuar diversas aprendizagens, como representar diversos papéis, interagir com outras crianças e adultos, “aprender” a estar em sociedade.

Assim, é importante que os materiais pertencentes a cada área estejam visíveis, acessíveis às crianças e etiquetados (referenciando os seus nomes). Considero também que a forma como os materiais estão dispostos na sala, condicionam em grande parte aquilo que as crianças podem fazer com eles.

É fundamental que o espaço de sala não seja fechado mas sim aberto para que todos possam entrar nele e “questionar” o porquê de estar assim e não de outra maneira, dando a sua opinião acerca do mesmo.

No entanto, não é só o espaço de sala que proporciona aprendizagens às crianças mas também o espaço exterior. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, pág. 39) “sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades”, ou seja, o espaço exterior não é entendido separado do espaço interior mas sim como um prolongamento do mesmo, que dá às crianças a oportunidade de diversificar as suas brincadeiras com materiais distintos dos outros e que a natureza nos oferece. Por isso, se considera essencial para o desenvolvimento e crescimento das crianças, que exista um tempo diário que lhes permita brincar seguramente no exterior.

Em relação ao espaço de sala onde desenvolvi a minha prática posso referir que é um lugar atraente e bem estruturado, com boa iluminação natural, devido à existência de janelas e portas de vidro, no entanto, por vezes é necessário recorrer-se à iluminação artificial, as paredes são forradas a corticite, o que permite que se possam expor trabalhos das crianças e o chão é adequado para a sala.

Esta encontra-se dividida em áreas de interesse distintas com materiais acessíveis e diversificados, dando às crianças uma certa autonomia.

São cinco as áreas de interesse nas quais a sala se encontra dividida: oficina da escrita, atelier de expressão plástica, laboratório de ciências e da matemática, área da dramatização (caravela) e área das construções.

Irei apenas debruçar-me sobre a área da oficina da escrita, por ser aquela onde a aprendizagem da leitura e da escrita decorre de forma mais natural.

Desta forma, a oficina da escrita (imagem 4), engloba a biblioteca e o computador (que funciona quase como que um centro de recursos para a pesquisa de informação). Na biblioteca existem livros de histórias, de pesquisa e ainda revistas.



Imagem 4 – Oficina da escrita

A oficina da escrita é uma área importante, pois permite que as crianças contactem com o código escrito e despertem o prazer pela leitura, sendo fundamental que os educadores proporcionem à criança momentos em que exista contacto e promoção da linguagem escrita e oral (leitura) para que se comecem a apropriar das suas funções. Nesta área existem materiais como, cadernos individuais (imagem 5) para a produção escrita das crianças (onde podem copiar, registar, fazer tentativas de escrita); letras móveis (imagem 6), de papel e plástico e de diferentes tamanhos; um ficheiro (imagem

7), espécie de dicionário onde para cada letra do alfabeto existe um conjunto de cartões com palavras escritas e ilustradas; folhas brancas; latas com lápis de carvão, com canetas, uma caixa com borrachas e folhas de vários tamanhos.



Imagem 5 – Cadernos individuais

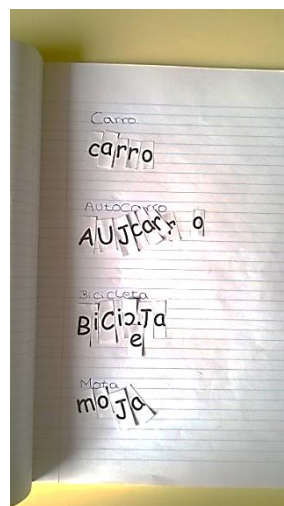


Imagem 6 – Letras móveis



Imagem 7 - Ficheiro

Em relação às regras de funcionamento desta área posso referir que está identificada com um cartão e tem presente o número de crianças que lá podem estar, neste caso três. No entanto, as crianças não são “obrigadas” a irem para esta área, pois vão espontaneamente.

No que diz respeito ao papel do educador, este deverá incentivar e valorizar todas as tentativas de escrita por parte das crianças, pois é fundamental que se sintam

estimuladas a contactar com ela, para que, cada vez mais cedo, reconheçam a sua utilidade, funcionalidade e importância.

Para além da organização do espaço e dos materiais também o tempo e a sua organização fazem parte da educação pré-escolar, sendo igualmente importante que exista uma rotina diária e semanal, também ela flexível, que defina diversos momentos nos quais as crianças poderão brincar, realizar atividades, fazer projetos, estar em grande grupo e em pequeno grupo.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 224),

(...) a rotina diária oferece uma estrutura para os *acontecimentos do dia* – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares.

Ou seja, é através da rotina diária que a criança começa a tomar consciência daquilo que são os acontecimentos do dia e a forma como vão trabalhar, quer seja em interação com os adultos ou com outras crianças. No entanto, não é só para as crianças que a organização do tempo se torna indispensável, é também para os adultos, neste caso educadores, pois ajuda-os na organização do seu tempo com as crianças.

No contexto no qual desenvolvi a minha prática, o grupo apresentava uma rotina diária consistente, o que me proporcionava um maior à-vontade naquilo que ia planear e que ia fazer diariamente em todos os momentos do dia.

Existem diferentes momentos da rotina que se repetem diariamente (de segunda a sexta-feira), entre eles, o acolhimento, a marcação de presenças, a planificação do dia, recreio para a fruta, atividades e projetos, almoço, higiene, recreio e sesta, tempo de animação coletiva, avaliação e lanche.

No tabela n.º 2 é possível verificar-se a rotina semanal levada a cabo na sala onde estagiei.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09:30	Marcação de presenças e planificação do dia	Marcação de presenças e planificação do dia	Marcação de presenças e planificação do dia	Marcação de presenças e planificação do dia	Marcação de presenças e planificação do dia
10:00	Novidades e natação	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades no ginásio e inglês	Atividades e projetos
11:00	Recreio para fruta	Recreio para fruta	Recreio para fruta	Recreio para fruta	Recreio para fruta
11:15	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos
12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
13:00	Recreio e sesta	Recreio e sesta	Recreio e sesta	Recreio e sesta	Recreio e sesta
14:00	Tempo de animação coletiva	Tempo de animação coletiva	Tempo de animação coletiva	Tempo de animação coletiva	Tempo de animação coletiva
15:15	Avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação e planificação
16:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:30	Atividades de animação e componente de apoio à família	Atividades de animação e componente de apoio à família	Atividades de animação e componente de apoio à família	Atividades de animação e componente de apoio à família	Atividades de animação e componente de apoio à família

Tabela n.º 2 – Rotina Semanal praticada na sala

Como já referi anteriormente existem momentos que se repetem diariamente mas em alguns dias da semana há outros próprios de cada dia, como as novidades do fim-de-semana e natação (apenas para alguns elementos do grupo) à segunda-feira, atividades no ginásio e inglês (no qual todo o grupo participa, no entanto dividido em dois, ou seja, enquanto uma parte do grupo está a ter aula de inglês a outra parte está no ginásio e

vice-versa) à quinta-feira, e à sexta-feira, no momento de avaliação realiza-se também, a planificação da semana seguinte (feita conjuntamente com as crianças).

Diariamente, durante a manhã, as crianças realizam atividades individuais bem como projetos que gostassem de ver desenvolvidos em pequenos grupos e a pares. Durante a tarde, realizam-se atividades onde o grande grupo está presente, tais como leitura de histórias, jogos coletivos, a avaliação (onde as crianças contam ao restante grupo o que mais gostaram de fazer e o que menos gostaram e porquê) e a planificação da semana seguinte. E não só durante a tarde se realizam momentos de grande grupo mas também de manhã no momento do acolhimento e atividades no ginásio.

Em relação à ação mediadora da educadora nas diversas situações posso referir que, durante o acolhimento a educadora incentiva as crianças a partilharem as suas experiências familiares, podendo começar por ela, dar-se a conhecer às crianças. No planeamento do dia, a educadora expõe às crianças aquilo que tinha planeado para aquele dia e através do diálogo pergunta às crianças se concordam ou não e o que gostariam de fazer mais.

Durante a realização das atividades e projetos a educadora para além de estar a apoiar as crianças está a servir de observadora atenta, pronta a responder às necessidades de cada criança.

No momento de avaliação a educadora incentiva as crianças a expressarem aquilo que mais gostaram de fazer ao longo do dia e o que menos gostaram, justificando sempre aquilo que dizem. Tudo isto é feito através do diálogo direto entre a educadora e as crianças, onde estas se sentem ouvidas e valorizadas, o que também acontece na planificação da semana seguinte à sexta-feira.

Relativamente à função de outros adultos na sala, posso referir que a educadora e a técnica de ação educativa são os adultos envolvidos na sala de atividades, sendo que esta última, desempenha funções fundamentais para a organização do grupo, tais como, colaborar na planificação de atividades, desenvolver atividades com as crianças, interagir com as crianças nas diferentes áreas e prestar-lhes o apoio necessário, acompanhar as crianças no espaço exterior e ajudá-las no momento de higiene, almoço e sesta, mostrando que todo o grupo, incluindo crianças e adultos, se envolvem nas atividades da sala, fomentando o trabalho em grupo.

2.2. O contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se na Escola Básica/Jardim-de-Infância dos Canaviais, situada num bairro periférico, a cerca de 5 km da cidade de Évora. Ao longo de 13 semanas tive a oportunidade de observar as práticas desenvolvidas pela professora cooperante, como forma de poder proporcionar e desenvolver as minhas próprias práticas, tendo sempre por base os interesses e necessidades das crianças.

A Escola Básica/Jardim-de-Infância dos Canaviais, integra-se numa zona semirrural, constituindo assim um certo entrave à deslocação das crianças da escola para um local no centro da cidade, como um museu, o jardim público, o teatro, entre outros, no entanto, não impossível, pois podem existir sempre alternativas, tais como, autocarros ou carrinhas.

Contudo, o facto de o bairro não apresentar muito tráfego motorizado, faz com que seja possível que se possa sair da escola e conhecer as potencialidades do mesmo, sem a existência de perigo, podendo integrar-se o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico nas chamadas saídas de campo. Um outro aspeto que considero ser bastante positivo para a aprendizagem das crianças prende-se com o facto de poderem ter contacto com o campo e com todos os seus seres vivos, elemento que as crianças que estudam no centro da cidade não têm acesso.

Relativamente à cultura institucional, pretendo referir que a instituição apresenta como ponto central nas suas atividades a articulação de “esforços no sentido de dar respostas concretas aos problemas identificados valorizando práticas que desenvolvem inovações educativas e curriculares capazes de oferecer aos nossos discentes condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades” (Projeto Educativo, 2014-2017, p. 25), ou seja, é fundamental que o ensino vá sendo cada vez mais inovador para que as crianças sintam gosto por aprender e que sintam que os seus interesses e necessidades sejam ouvidos e valorizados.

2.2.1. Caracterização do grupo

A turma do CA12B, com a qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada é constituída por 21 alunos, destes, onze pertencem ao 1º ano e dez pertencem ao 2º ano. Para que se possa realizar uma análise mais detalhada da turma relativamente ao número de alunos, ao género e idade, como se pode ver na tabela nº 3.

Ano de escolaridade	Idade	Feminino	Masculino	Número total de crianças
1º ano	6	6	5	11
2º ano	7	2	5	7
	8	0	3	3
	Total	8	13	21

Tabela nº 3 - Relação entre o número de crianças, sexo e idade.

Como se pode observar na tabela, a turma com a qual desenvolvi a minha prática, é composta, no primeiro ano por seis raparigas e cinco rapazes, ambos os géneros com seis anos, formando um grupo bastante homogéneo, tanto em idade como em género. Já no segundo ano não se verifica isso, pois existem duas raparigas e oito rapazes, com um nível etário a oscilar entre os sete e os oito anos, sendo que, as duas raparigas e cinco rapazes apresentam sete anos e três rapazes oito anos. Este já é um grupo bastante heterogéneo, quer em termos de género, quer em termos de idade. Relativamente ao grupo como um todo (primeiro e segundo ano), considero que é um grupo homogéneo em termos de proporção de género, visto existirem oito raparigas e treze rapazes, mas heterogéneo nas idades, pois variam dos seis aos oito anos.

Irei agora realizar uma caracterização mais detalhada da área curricular de português, embora considere que a aprendizagem da leitura e da escrita, esteja presente em todas as áreas, pois é necessário conhecer a língua e saber ler e escrever para que se possa avançar nas outras áreas.

Segundo as Metas Curriculares, a área do português, apresenta quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, introdução à educação literária e gramática. No entanto, o Programa de Português, refere como pontos de ação cinco domínios: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

No entanto, como o agrupamento disponibiliza os critérios de avaliação de acordo com as Metas Curriculares, irei caracterizar a turma com base nos domínios por elas apresentados. Desta forma, no domínio da Oralidade, existem como subdomínios: 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.

Relativamente à oralidade, posso referir que, todos os dias era observada, pois todos nós comunicamos através do oral. Contudo, havia um dia destinado apenas à oralidade, onde se trabalhavam textos através de perguntas respondidas oralmente. Os textos eram colocados no computador, através de um cd de áudio. Após a audição, no momento em que estavam a ser questionadas acerca do mesmo, havia sempre um pequeno conjunto de alunos com muita ânsia em participar, o que por vezes acabava por não ser benéfico, pois não deixavam os colegas expressarem-se oralmente.

No que concerne ao domínio da leitura e da escrita, pretendo referir que, no grupo de primeiro ano havia duas crianças que já liam fluentemente, no entanto, no grupo de segundo ano apenas quatro crianças liam de forma fluente (não apresentavam dúvidas na leitura de textos, palavras ou frases). Contudo, também no grupo de segundo ano, três crianças apresentavam bastantes dificuldades na leitura, necessitando, até de apoio especializado nessa área. Já no grupo de primeiro ano, apenas uma criança, a L. (6) apresentava, no final da minha prática (em dezembro), grandes dificuldades na leitura e escrita de palavras, pois apresentava sinais de mutismo seletivo (que se caracteriza por ser um transtorno que impede a criança de falar em alguns locais, em algumas situações e com algumas pessoas). Desta forma, quando entrou para o pré-escolar apenas comunicava com algumas crianças, acabando por revelar atrasos ao nível da linguagem, andando a frequentar sessões de terapia da fala. A L. (6), nas primeiras semanas do primeiro ano, não comunicava com ninguém, a não ser com uma colega.

Julgo que este facto aconteceu, não só por este pequeno distúrbio que apresenta, mas também porque não conhecia a turma, sentindo-se um pouco intimidada. Só comunicava com os adultos (eu e a professora Paula), quando solicitada e sempre de forma quase inaudível, pois receava estar a responder mal ou até mesmo a pronunciar-se de forma incorreta.

Ao longo das primeiras semanas de prática, no começo da escrita da data, fui-me apercebendo que a L., por mais vezes que explicássemos a forma como era para fazer e por que lado do caderno se devia começar a escrever, começava sempre a meio da folha e quando via que não tinha mais espaço passava para a linha de cima e não para a de baixo. Após várias explicações, a L. começou a escrever no início da linha e quando chegava ao fim da mesma já mudava para a de baixo, no entanto, um dia, ao mudar de linha, começou a escrever da direita para a esquerda e em espelho, segundo Mata (2008, p. 37)

O facto de as crianças se aperceberem da orientação da escrita não significa que passem a utilizá-la sistematicamente: mudam por vezes a orientação, tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção.

Ou seja, é com os seus “erros” que as crianças vão evoluindo no sentido de aprofundar a sua compreensão sobre aquilo que é o nosso sistema de escrita, bem como a sua orientação.

As estratégias que adotei em relação a esta aluna foram não a forçar a nada, ou seja, sempre que colocava uma questão à turma e pedia que a L. respondesse, se começasse a ver que ela não iria responder passava a outro(a) colega, mas, se por outro lado, colocasse a questão e a L. colocasse o dedo no ar para responder, mesmo que respondesse de forma menos correta, encorajava-a para que ela se sentisse apoiada e começasse a sentir necessidade de se exprimir e participar. Em relação à leitura, a estratégia que utilizei foi, sempre que eram apresentadas palavras ou pequenas frases, pedia à L. que se dirigisse ao pé de mim, ou eu dirigia-me ao pé dela e pedia-lhe que tentasse ler o que era pedido. Se verificasse que não era capaz, falava com ela e pedia-lhe que repetisse o que eu dissesse, sempre apontando para a palavra que estava a ser lida, fazendo com que a L. se apercebesse das letras presentes na palavra, bem como o

seu som. Nas últimas semanas de prática, a L. já participava por sua vontade, já expunha as suas ideias e já conseguia ler praticamente todas as palavras formadas com as letras aprendidas até então.

Em relação à escrita, considero que todas as crianças escreviam com alguma dificuldade, apresentando vários erros ortográficos, indicando um grande déficit na identificação grafema-fonema, podendo estar relacionado com a má decifração de palavras.

O domínio da Iniciação à Educação Literária era trabalhado semanalmente, num momento específico. Contudo, sempre que achasse pertinente, poderia dispor das aulas de português para trabalhar diversas obras ou textos, sendo que se verificava muito, no grupo de primeiro ano, pois sempre que iniciava uma letra nova, tinha o cuidado de a iniciar com um texto, um poema, uma história, que referisse várias vezes a letra lecionada. No grupo de segundo ano esta situação já não era tão visível, onde trabalhavam apenas os textos presentes no manual.

Em relação ao domínio da gramática, posso referir que, no grupo de segundo ano, apenas existiu a oportunidade de trabalhar os determinantes artigos definidos e indefinidos e, no grupo de primeiro ano, a matéria referente à gramática, vem apenas expressa no final do manual, indicando ser lecionada no final do ano letivo. Contudo, considero que as crianças utilizam constantemente os termos gramaticais que serão estudados, por isso julgo que era fundamental se esses conteúdos viessem referenciados, não logo nos meses iniciais do ano letivo, mas para perto do final do 1º período/início do 2º, pois como já referi, as crianças estão constantemente a utilizar os termos gramaticais no seu dia-a-dia.

Como conclusão, ao nível da área curricular de português posso referir que encontrei grandes falhas ao nível da decifração e conseqüentemente da dificuldade em escrever determinadas palavras. Muitas vezes, deparei-me também com a dificuldade em responder a questões de interpretação de textos (nomeadamente no grupo de segundo ano), tanto a nível da interpretação do conteúdo do texto, mas também na formulação escrita das respostas.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Em relação ao modelo pedagógico utilizado pela professora Paula, posso referir que não segue nenhum em particular, no entanto, apresenta alguns instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna (MEM), entre eles, o mapa de tarefas, o mapa de presenças e o mapa do tempo. Segundo Niza (1996:156) citado por Folque (2014, pág. 55), os instrumentos de pilotagem baseiam-se na ação de documentar os acontecimentos do grupo, dando ao educador/professor e às crianças o poder de “orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala”, ou seja, através destes instrumentos, tanto as crianças como o professor têm a oportunidade de avaliar e, com base nessa avaliação, planear o que fazer a seguir e a forma como o fazer. Irei agora, explicitar cada um dos instrumentos de pilotagem utilizados na sala onde desenvolvi a minha prática, bem como o modo como contribuíram para a aprendizagem do grupo. Neste sentido, o mapa de presenças (imagem 8) consiste numa tabela mensal de dupla entrada, onde, nas colunas, estão presentes os dias da semana e o mês em questão e, nas linhas, o nome de todas as crianças. Na minha opinião a diferença encontrada entre o mapa de presenças do 1º Ciclo e o mapa de presenças do pré-escolar, salienta-se pela forma como as presenças são marcadas. No pré-escolar, as crianças, à medida que vão chegando à sala, deslocam-se ao mapa e marcam a presença. Já no 1º Ciclo, existe um aluno responsável por essa tarefa e que o faz num determinado momento do dia, assinalando as presenças e as faltas de todos os colegas. Esta tarefa está inserida no mapa de tarefas da sala que abordarei mais à frente no presente capítulo. Ao fim da semana, era possível ver que as crianças se dirigiam até ao mapa de presenças e visualizavam quantas vezes tinham faltado, gerando aprendizagens na área da matemática, pois, uma vez, uma aluna, por motivo de doença faltou a semana toda, e os colegas referiam várias vezes que a M. tinha faltado às aulas cinco dias (uma semana), outras vezes, as crianças referiam que um colega tinha faltado dois dias numa semana (de segunda a sexta-feira) com cinco dias, tendo ido à escola apenas três dias.

Mês: *Novembro* MAPA DE PRESENCAS Ano letivo 2015/2016

NOMES ALUNOS	DIAS DO MÊS																																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
1º ano																																				
Diana Figueira da Silva	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
Joana Isabel Rodrigues Lopes	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
Joana Peix Soares	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
João Duarte Coimbra Coimbra	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
Leonor Vicente Salgueiro Fialho	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
Mariana Costa Casanova	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		
Marta Clara de Oliveira	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		
Paula Guaraná Coimbra	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Rodrigo Alexandre L. Viana	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Tiago Alexandre M. Assar	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Tiago Coimbra Barriga	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
2º ano																																				
João Filipe Marmolada Gomes	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Francisco Miguel Nobre Carlinhos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
David de Silva R. O. Branco	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Gabriel Pinheiro dos Santos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Guilherme Neves da Silva	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
João Miguel Nunes T. Galvão	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
João Paulo Silva R. Calisto	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
João Paulo O. Campos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Leonor de Jesus C. Coimbra	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Paulo Alexandre P. Barreira	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Imagem 8 – Mapa de presenças

O mapa de tarefas (imagem 9) dá às crianças a oportunidade de se responsabilizarem pelo cumprimento de diversas tarefas essenciais ao desenvolvimento da atividade escolar, entre elas, registar as presenças, registar e distribuir o leite, distribuir e recolher manuais e cadernos, recolher e registar os tpc's, registar os estados de tempo, distribuir sandes. A cada duas semanas, os alunos poderiam, em conjunto com a turma, autoavaliar/avaliar a sua prestação enquanto encarregados por determinada tarefa. Esta autoavaliação/avaliação era registada através de “smiles”: o verde correspondia a “cumpriu sempre bem”, o amarelo a “umas vezes cumpriu, outras vezes não e por vezes foi lembrado” e, por fim, o vermelho correspondia a “não cumpriu mesmo quando foi lembrado”. As aprendizagens que advém desta situação são a autonomia possibilitada às crianças pela responsabilização e realização de determinada tarefa, bem como a questão da autoavaliação, do tomarem consciência daquilo que fizeram, se foi bem ou menos bem conseguido e o seu porquê.

Tarefas	Alunos responsáveis	Avaliação da tarefa
Registar presenças	Marta Coimbra Guilherme da Mata	😊
Registar e distribuir leite	Gabriel Guaraná Daniela Silva	😊
Distribuir e recolher manuais e cadernos	Álvaro Pedro Coimbra	😊
Recolher e registar os TPC's	João Correia Paulo Barreira Paulo Coimbra	😊
Registar estados de tempo e temperatura	Álvaro Pedro Coimbra	😊
Registar comportamento	Leonor Fialho Ana Filipa Vilela Mariana Coimbra	😊
Presidente		
Ajudante do presidente		
Recolher material para a reciclagem	David Branco Tiago Assar	😊
Distribuir sandes	Bruno Coimbra Tiago Assar	😊
Avaliação		😊 (cumpriu sempre bem) 😐 (umas vezes cumpriu, outras vezes não e por vezes foi lembrado) 😞 (não cumpriu mesmo quando foi lembrado)

Imagem 9 – Mapa de tarefas

O mapa do tempo (imagem 10) é semelhante a uma folha de calendário, onde é colocado o mês, a estação do ano e os dias da semana (de domingo a sábado). Os responsáveis por este mapa teriam de colocar o dia e o tempo que estava (se estava sol, sol com nuvens, neve, chuva, vento, nuvens). Considero que este mapa dá às crianças a noção do que é o estado do tempo, bem como o que é um calendário e para que serve, sendo que não eram apenas os responsáveis que contribuía para o seu preenchimento, mas também toda a turma que os ia ajudando.

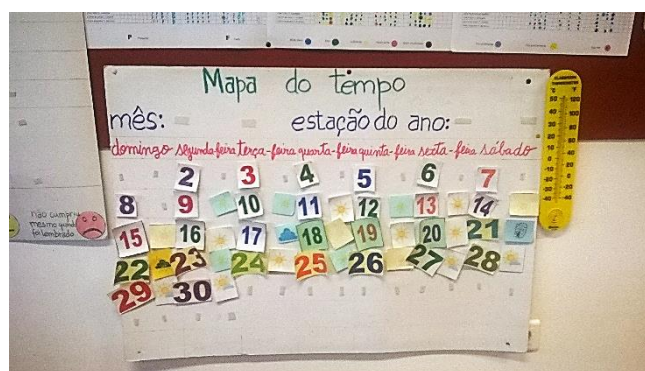


Imagem 10 – Mapa do tempo

Ao longo da minha prática não introduzi nenhum momento, pois, em conversa com a professora Paula, fiquei a saber que numa fase mais avançada iria implementar o plano do dia, ou seja, através da conversa com os alunos, a docente iria apresentar a planificação feita anteriormente e, através do diálogo, chegar-se-ia a um acordo sobre o que seria aprendido e as atividades que seriam realizadas. Considero que este será mais um aspeto que contribui para a questão da democracia existente na sala, permitindo que todos deem a sua opinião, todos oiçam e expliquem o porquê das suas decisões.

2.2.3. Organização do espaço e do tempo

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem. (...) Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. Este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades

múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.

(Júlia Oliveira-Formosinho (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*)

A citação acima descrita mostra o que o espaço na educação de infância, em geral, deve ser, pois é neste espaço que as crianças, ao longo de vários anos vão aprender, trocar experiências, vão sentir que aquele espaço é delas. Por isso, considero que a organização do espaço e os materiais escolhidos para os mesmos devem ser pensados para as crianças e com as crianças, na medida em que, podem participar na sua organização.

Neste sentido, a sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada, está localizada no piso inferior (rés-de-chão). É uma sala espaçosa (imagem 11), com grandes janelas (o que permite que exista uma boa iluminação natural) e uma porta, também ela de vidro, que dá para o exterior (uma espécie de quintal, delimitado por muros altos).



Imagem 11 – Sala de aula onde desenvolvi a PES

Ao longo de 13 semanas de Prática de Ensino Supervisionada, foram várias as vezes que a disposição da sala se alterou. Inicialmente, a organização das mesas e cadeiras encontrava-se em forma de “U”, no entanto, o 1º e 2º ano encontravam-se misturados, o que dificultava o conhecimento das crianças. Posteriormente, existiu uma separação entre os dois anos de escolaridade, ficando o 1º ano disposto em forma de “U” e o 2º ano também organizado em forma de “U”. Por fim, o 1º ano sofreu uma pequena alteração, ficando sempre com a mesma disposição e o 2º ano ficou em “semi-U”, pois existiu a necessidade de todos os alunos do 2º ano ficarem juntos apoiando-se mutuamente.

Considero que estas alterações se revelaram fundamentais para o bom funcionamento das aulas e dos grupos, não impedindo a troca de experiências, a partilha de saberes e a entajuda entre alunos e entre professora e alunos.

A sala apresenta também dois placards, um atrás da secretária da professora e outro no fim da sala.

Pretendo mencionar que ambos os placards se encontravam vazios no início da minha prática, no entanto foram sendo compostos. Contudo, o placard que se encontra atrás da secretária da professora começou por servir de mural para se colocarem frutos relacionados com a estação do ano em que se estava, neste caso, outono. No entanto, como o quadro de ardósia é pequeno e quando eu o estava a utilizar com o primeiro ano e a professora necessitava de explicar alguma coisa ao segundo, tornava-se bastante complicado conseguirmo-nos conciliar. Desta forma, em conversa com a professora titular da turma decidiu-se que seria fundamental a existência de outro quadro na sala. Por isso, o placard situado atrás da secretária da professora ficou tapado com o novo quadro, servindo apenas para colocar informações importantes e o horário da turma.

No segundo placard, estão expostos o mapa do tempo, o mapa de tarefas, o mapa do comportamento, o registo dos trabalhos de casa (todos ao alcance das crianças), cartazes informativos acerca da reciclagem e da necessidade de a fazer e ainda cartazes relativos às letras já aprendidas bem como alusivos às listas de palavras (imagem 12).



Imagem 12 – Placard ao fim da sala

Podemos ainda encontrar quatro armários onde pode ser guardado todo o material escolar, como os livros escolares, folhas brancas para trabalhos, réguas, colas, tesouras, materiais de expressão plástica, entre outros e ainda uma pequena biblioteca de

turma, onde podemos encontrar livros de histórias, informativos, enciclopédias, entre outros. (imagem 13).



Imagem 13 – Armário para arrumação do material escolar

Como referi anteriormente, a sala dispõe ainda de três quadros, um de ardósia, um interativo e um de caneta, existe ainda, um computador e um projetor ligado ao quadro interativo, que pode ser usado para pesquisas, apresentações ou até mesmo para a exposição das aulas. Ao longo da minha prática este material (computador/quadro interativo) foi bastante utilizado, pois considero que é um importante recurso na aprendizagem das crianças, visto puderem ser elas a realizarem a atividade proposta diretamente no local onde é para ser elaborada, ou até mesmo para realizarem jogos relativos a partes da matéria, tornando as aulas mais interativas, mais apelativas e mais dinâmicas.

Em relação à organização dos alunos na sala, estes ocupam sempre o mesmo lugar, havendo apenas alterações por mau comportamento, ou seja, quando a forma de estar na sala de aula começa a perturbar o trabalho dos restantes colegas, por realização de provas de avaliação ou por trabalhos de grupo. Este último, tornando-se mais visível no primeiro ano do que no segundo ano e no trabalho de projeto.

No que diz respeito à organização do tempo este encontra-se descrito num horário (tabela nº 4) e dividido em blocos de tempo mais pequenos. Estes horários já vêm feitos do agrupamento e na minha perspetiva são um ponto negativo na aprendizagem das crianças visto que, muitas vezes têm no primeiro período da manhã uma disciplina e no segundo período da manhã outra disciplina (por exemplo, das 09:00h-11:30h têm Português e das 11:30h-12:30h têm Matemática) gerando assim uma

aprendizagem pouco produtiva pois não se consegue aprender e ensinar tudo o que se pretende num curto espaço de tempo. Contudo, a professora cooperante sempre me disse que raramente se consegue seguir o horário à risca, visto que não convém deixar-se uma matéria a meio, conseguindo-se interligar muitas vezes a diferentes matérias com as diferentes áreas curriculares.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-10:00	ING	MAT	PORT	MAT	MAT
10:00-11:00	PORT	MAT	MAT	MAT	PORT
11:00-11:30	Intervalo				
11:30-12:30	PORT	PORT	MAT	PORT	PORT
12:30-14:00	Almoço				
14:00-15:00	MAT	EM	ING	EM	OC
15:00-16:00	AE	EM	EM	EX. MUS.	AE
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:30	EFM/ED	AFD	EX. PLÁS.	AMB	AFD

Tabela nº 4 – Horário escolar da turma

O presente horário era cumprido sempre que possível e alterado pela professora ou por mim, sempre que existia a necessidade de o fazermos ou quando ocorria algum imprevisto ou alguma atividade alheia à sala.

Assim, na segunda-feira de manhã, iniciávamos com uma conversa acerca dos acontecimentos acontecidos durante o fim-de-semana. Notava uma grande necessidade por parte das crianças, sobretudo de primeiro ano, em contar as suas novidades, mostrando que o pré-escolar teve grande influência nas suas vidas e que queriam continuar com algumas dessas rotinas. Após este momento, passávamos para o tempo letivo de português, onde por norma, se iniciava uma letra (no caso do primeiro ano) e se iniciava uma matéria diferente (no caso do segundo ano). Depois do intervalo da manhã o tempo era utilizado para realizar exercícios e atividades acerca da matéria lecionada anteriormente. Durante a tarde passávamos para o tempo letivo de matemática, onde era trabalhado o ensino exploratório da matemática, o qual dava autonomia aos alunos, que em grupo discutiam formas de resolver o problema proposto. No tempo das expressões dirigíamo-nos para o espaço exterior, para que as crianças

pudessem estar num espaço sem limitação de espaço, onde pudessem desenvolver as mais diversas atividades de forma mais lúdica.

Na terça-feira, iniciávamos com matemática, onde por norma eram introduzidos novos conteúdos programáticos, quer no primeiro ano, quer no segundo. Após o intervalo dávamos início ao tempo de português, onde eram consolidados os conteúdos iniciados no dia anterior. Para esta consolidação tentava sempre fazer jogos, para que as crianças vissem que se pode aprender a brincar, sem ser com o tipo de aula mais expositivo por parte do professor. Durante a tarde, no tempo letivo de estudo do meio, realizávamos trabalho de projeto, no qual os grupos eram compostos por crianças de primeiro e segundo ano, por considerar que lhes dá mais autonomia e mais espírito de entreajuda, pois era frequente ver-se os alunos de segundo ano com um espírito muito protetor e de ajuda aos alunos de primeiro ano.

A quarta-feira de manhã era utilizada para trabalhar questões de oralidade através da audição de textos, tanto para a turma de primeiro ano como para a de segundo ano, sendo que esta atividade estendia-se por vezes para o tempo de matemática. Durante a matemática, realizávamos atividades de consolidação dos conteúdos lecionados anteriormente e aproveitávamos para rever todos os conteúdos aprendidos. Após o almoço, como as crianças tinham AEC de inglês, eu e a professora Paula juntávamo-nos para planificar e corrigir alguns trabalhos dos alunos. Na aula de estudo do meio, dávamos continuidade ao trabalho de projeto, normalmente ocupado pela pesquisa na biblioteca escolar. Não tive oportunidade para assistir às aulas de expressão plástica, pois à hora que estava marcada no horário, tinha aulas na Universidade.

Na quinta-feira, aproveitávamos os dois tempos de matemática para a resolução de problemas individualmente ou em pequenos grupos, de forma a podermos ver em que ponto é que estão e como poderíamos ajudar nas dificuldades e dúvidas das crianças. No tempo letivo de português eram iniciados novos conteúdos, sempre com revisão de matérias já lecionadas para que fossem recordando e fazendo ligações com a matéria lecionada no dia. Durante a tarde, fazíamos trabalho de projeto e tínhamos aula de expressão musical, uma aula, onde se notava que as crianças se sentiam libertas e com uma grande capacidade de reter, de uma semana para a outra, novas músicas aprendidas.

Na sexta-feira, costumávamos fazer um “apanhado” geral do que aconteceu ao longo da semana, bem como dos conteúdos abordados, aproveitávamos também para introduzir novos conceitos. Neste dia contávamos com a presença da professora Sumaia, que dava apoio a duas crianças de segundo ano, que eram levadas para uma outra sala. Considero que teria sido benéfico se esse apoio fosse dado na sala onde todos os dias estavam, pois podiam estar com os colegas e através das suas interações talvez compreendessem melhor o que estava a ser explicado e lecionado. Durante a tarde, era o tempo da educação literária, onde se lia para as crianças uma das obras presentes no Plano Nacional de Leitura. Essas obras eram expostas através do projetor, para além de se ter o objeto livro na sala. Por norma, liam-se um/dois capítulos e trabalhava-se muito os conteúdos presentes neles, também como forma de treinar a compreensão de textos.

Em relação aos lanches, estes eram sempre na sala, por isso cinco/dez minutos antes de tocar a campainha parávamos o que se estava a fazer e as crianças podiam ir à casa de banho fazer a sua higiene e lanchar.

Considero que o tempo passado na sala de aula, deve ser um tempo de qualidade, onde as crianças possam ser autónomas na realização das mais diversas atividades, mas que ao mesmo tempo sentissem que eram apoiadas pelos adultos.

3. Metodologia

Ao longo deste capítulo irei referir e descrever a metodologia utilizada na investigação realizada ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, tanto em Educação Pré-Escolar, como em 1º Ciclo do Ensino Básico, nos quais recorri a metodologias de carácter qualitativo.

Para que pudesse dar resposta aos objetivos explicitados mais à frente no presente capítulo, senti a necessidade de investigar e recorrer a instrumentos de pesquisa e materiais que me ajudassem a verificar se os objetivos tinham sido cumpridos ou não. Também o facto de me encontrar no papel de educadora/professora investigadora (relativa à questão da investigação-ação) me ajudou, no sentido em que me permitiu refletir sobre o trabalho realizado, permitindo-me organizar o meu trabalho à medida que ia recolhendo dados. Segundo Alarcão (2001, p. 6) “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”, ou seja, o facto de se estar no papel de professor e, ao mesmo tempo, no papel de investigador, faz com que, perante diversas situações problemáticas se consiga questionar de forma intencional o que aconteceu e como se poderá chegar à sua resolução.

3.1. Objetivos

Com esta investigação pretendi compreender a forma como se promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, por parte das crianças, no contexto educativo e como se promove a exploração da língua portuguesa articulada com os diversos domínios curriculares. Pretendi também compreender o conhecimento que as crianças apresentam sobre a leitura e a escrita. Neste sentido, apresentam-se como principais objetivos deste trabalho:

- Promover momentos de exploração da leitura e da escrita em pré-escolar e 1º ciclo;
- Compreender as estratégias utilizadas pelo educador/professor de forma a que as crianças conheçam e compreendam o que é a leitura e a escrita;

- Incentivar as crianças no que à leitura e escrita diz respeito;
- Desenvolver a curiosidade pelos livros.

3.2. Amostra dos contextos das práticas de Ensino Supervisionada

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, num grupo de 24 crianças do Centro Infantil Irene Lisboa, escolhi a minha amostra para a presente investigação de forma aleatória, ou seja, questionei o grupo acerca da participação no estudo, obtendo desta forma, uma amostra de 6 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Na Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica/Jardim-de-Infância de Canaviais, num grupo de 21 crianças, constituintes do 1º e do 2º ano de escolaridade, a minha amostra foi apenas de 11 crianças, todas elas presentes no 1º ano.

Também a educadora e professora cooperantes foram entrevistadas, perfazendo uma amostra de 6 crianças no pré-escolar, a educadora cooperante, 11 crianças no 1º ano de escolaridade, a professora cooperante, fazendo um total de 17 crianças e 2 adultos.

3.3. Procedimentos

Para a realização desta investigação, senti a necessidade de partilhar o conteúdo dos inquéritos por entrevista, tanto com a educadora, como com a professora cooperante dos contextos onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada. Por se tratar de um estágio curricular, autorizado pelo agrupamento e pela coordenação do contexto de pré-escolar e 1º Ciclo, não foi necessária a autorização para a realização destas entrevistas. Ao falar com a educadora e com a professora cooperante, acerca da autorização para os pais, foi-me dito que a mesma não era necessária, pois os pais já se encontravam informados acerca do que iria fazer.

Pretendo ainda salientar que a estrutura das entrevistas, bem como os conteúdos por eles abordados, foram visionados pela orientadora do relatório, a qual os apreciou positivamente, sugerindo apenas algumas alterações.

As entrevistas foram aplicadas às crianças, na educação Pré-Escolar no final do mês de maio e no 1º Ciclo do Ensino Básico em meados do mês de dezembro. Escolhi estas alturas para a sua realização, pois no Pré-Escolar interessava-me saber aquilo que para as crianças era a leitura e a escrita, bem como qual a sua importância para o seu dia-a-dia. No 1º Ciclo do Ensino Básico, o inquérito foi aplicado perto do final do primeiro período, pois pretendia saber o que era para os alunos a leitura e a escrita, a sua finalidade e importância no seu dia-a-dia, numa fase em que já tinham contactado com a sua aprendizagem.

As entrevistas aplicadas, tanto à educadora como à professora cooperantes, foram realizadas no início de cada prática, ou seja, à educadora cooperante foi aplicada no início do mês de março e à professora cooperante foi aplicado no início do mês de outubro.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

O método mais utilizado em ambas as práticas foi sem dúvida a observação. Através da qual, ao longo da PES, nos era pedido que víssemos mais além do que um observador comum, conseguindo tirar o máximo partido de todos os momentos. Através dos registos escritos consegui perceber quais as necessidades e interesses dos grupos com quem exerci a PES, bem como me ajudou a planificar momentos de forma coerente e também a refletir sobre a forma como esses momentos decorreram.

Os registos escritos foram realizados num caderno A5 e foram feitos através de notas de campo, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 88) “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto e material reflexivo”, ou seja, com as notas de campo é possível registar momentos essenciais da prática, através do registo das ações e das interações dos intervenientes, onde o principal objetivo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), é ainda

essencial registrar interrogações, sentimentos, ideias que ocorrem com o decorrer da prática e que serão utilizadas posteriormente na reflexão.

Muitas vezes não conseguia registrar tudo no momento em que os acontecimentos ocorriam por estar bastante envolvida nas atividades do grupo, por isso, aproveitava os momentos de pausa (intervalo, almoço) para os elaborar.

Como já referi, as notas de campo eram essenciais para poder produzir as reflexões semanais, passando a minha prática para a vertente reflexiva e projetiva daquilo que realizei com o grupo de crianças, sendo fundamental para o educador/professor “refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” e “refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas” (decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Outro suporte de registo utilizado foi o uso da máquina fotográfica, que me permitiu ter acesso a alguns pormenores que nem sempre se mostravam visíveis nos contextos e ao longo da minha prática. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 183) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos”, ou seja, através das fotografias conseguia descrever, de forma mais consistente, a situação que estava a ser apresentada, tornando-se uma mais-valia para as minhas anotações e posteriores reflexões.

Uma outra metodologia utilizada para o aprofundamento de questões relacionadas com a aprendizagem e importância da leitura e da escrita na vida das crianças e a forma como a mesma é vista pelos profissionais de educação (educadores e professores), nas suas vertentes da organização de espaços e materiais, aprendizagem da leitura e da escrita e planeamento e avaliação, foi a realização de entrevistas. Como afirma Máximo-Esteves (2008, p. 92) “a entrevista é um acto 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”, ou seja, com estas entrevistas consegui compreender o modo como a minha prática influenciou ou não as respostas dadas pelas crianças e o sentido dado pela educadora e professora cooperantes a esta área, de extrema importância na aprendizagem das crianças, que é a leitura e a escrita. Para além de estas entrevistas terem sido fundamentais na minha prática e reflexão, considero que por terem sido realizadas de

forma diferente das atividades a que as crianças se encontram habituadas gerou um certo constrangimento no início das respostas das mesmas, sobretudo na educação pré-escolar, no entanto, com o começo da familiaridade com o tipo de questões apresentadas, as crianças começaram a sentir a necessidade de expressar as suas ideias e opiniões acerca da temática, o que me ajudou enquanto “entrevistador” a colocar-me no lugar da criança, vendo a sua perspetiva e dando-lhe a oportunidade de mostrar o seu pensamento.

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois apontam para uma intervenção mútua, onde “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos”, sendo que “tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador”, onde “o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 96-97).

Tentei realizar as entrevistas num ambiente que não fosse estranho às crianças, optando por as realizar no espaço de sala. Na educação pré-escolar a entrevista foi elaborada no momento de exploração das áreas, enquanto no 1º Ciclo, foi executada em momentos de trabalho autónomo, o que me permitia estar mais perto das crianças e assim, ter um conhecimento mais pormenorizado dos seus pontos de vista. As entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes foram obtidas nos momentos de pausa (intervalo/almoço) ou após o término da atividade letiva, para que não se perdessem momentos essenciais da aprendizagem das crianças e para que os profissionais estivessem mais despertos para responder às questões.

O guião da entrevista semiestruturada a cada criança (apêndice 1) serviu para avaliar o significado, importância e perceção que as mesmas atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita. As entrevistas apresentam um conjunto de seis/cinco questões que tinham como objetivos perceber, entender e compreender o que significa para as crianças a leitura e a escrita; a importância dada pelas mesmas a estas funções; bem como a apropriação, pelas crianças, da funcionalidade do código escrito.

Cada criança foi entrevistada individualmente e sempre que não respondiam, repetia a questão, procurando incentivá-las a darem a sua opinião acerca da temática, tendo tido o cuidado de não lhes fornecer qualquer tipo de indicações que as pudesse influenciar nas respostas dadas.

O guião da entrevista à educadora (apêndice 2) e professora cooperantes (apêndice 3) serviu para avaliar a forma como planeiam e avaliam as suas práticas, a forma como os espaços e materiais estão organizados para que permitam a apropriação das crianças da função de ler e escrever e à forma como promovem a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita. Deste modo, as entrevistas apresentavam como objetivos perceber qual a função dos materiais e quais os critérios de seleção dos mesmos; o significado atribuído às áreas/espaços relativos à leitura e à escrita e conhecer os tipos de planeamento e avaliação da leitura e da escrita e as condições em que são levadas a cabo, bem como, quem participa nesses momentos.

Pretendo ainda salientar que os suportes que mais utilizei para planear, gerir, avaliar e refletir a minha prática foram as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, os programas das diferentes áreas curriculares e as Metas de Curriculares do Ensino Básico, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De facto, a existência destes materiais e da investigação produzida ao longo da prática, fizeram com que eu dispusesse de vários métodos e instrumentos, levando-me a realizar uma prática consistente, de qualidade, sustentada teoricamente, tendo sempre como meta o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora/professora.

3.5. As práticas no Pré-Escolar sobre as conceções de leitura e escrita

O atual subcapítulo pretende dar a conhecer as práticas que estabeleci, relacionadas com a leitura e com a escrita, tal como a minha intencionalidade relativamente ao planeamento das atividades, que contribuíram para a emergência de comportamentos relacionados com a leitura e com a escrita.

Relativamente ao domínio da leitura, as OCEPE (1997), revelam que “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), permitindo que as crianças descubram o “prazer da leitura e desenvolvam a sensibilidade estética”, onde “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) são um meio de abordar o texto narrativo, que (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 70).

Posto isto, o livro foi bastante utilizado e explorado ao longo da minha prática, pois todos os dias tentava narrar uma história, partindo dela para posteriores atividades. Enquanto observadora, pude reparar que existiam vários tipos de contacto com o livro, ou seja, algumas crianças tratavam tanto a imagem (ilustrações) como o texto escrito de forma igual, outras já conseguiam alguma distinção, tratando o texto como uma coisa que regula a imagem e, uma pequena minoria que compreende que o texto e a imagem estão interligados, podendo um ser o complemento do outro. Foi a partir destas observações que surgiu uma atividade onde pudemos criar um livro de raiz (imagem 14) Como nos encontrávamos na estação da primavera, como muitas crianças referiam constantemente esse facto e como na sala não existia nenhum livro que falasse da mesma, resolvemos (adulto e crianças) criar uma história que falasse da primavera, que o ilustrássemos (como complemento do texto), que criássemos a capa e a contracapa, que o “confeccionássemos”. A elaboração da história foi feita em grande grupo, onde todas as crianças puderam dar a sua opinião acerca daquilo que pretendiam ver escrito, no entanto, foi através do diálogo que conseguimos chegar a um produto final, onde todos trabalharam para ele. Ao longo de toda a minha prática, fui incentivando as crianças a participarem em atividades relacionadas com a leitura e com a escrita, tais como leituras de histórias, tentativas de escrita, produção de textos, não só através de registos escritos de todas as atividades, mas também pela construção de histórias, tentando sempre proporcionar momentos de grandes aprendizagens para as crianças.

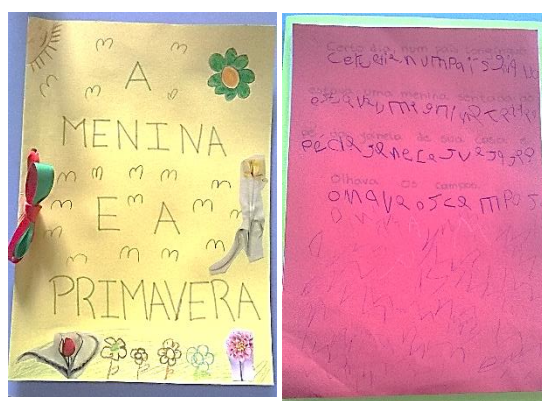


Imagem 14 – Construção do livro

Ainda relacionado com a leitura realizei uma atividade através da história “História da Carochinha e do Infeliz João Rato”, presente no livro de António Torrado “O Macaco de Rabo Cortado”. Nesta história tentei perceber o que as crianças já sabiam acerca da história antes da leitura da mesma, se conseguiam responder a diversas

perguntas sobre o texto à medida que ele era lido e por fim, após a leitura, realizámos diversos jogos, tais como o jogo das rimas e o jogo do certo ou do errado, terminando com a ilustração da parte preferida das crianças, como se pode ver na tabela n.º 5.

<p>Antes da leitura</p>	<p>Ler o título da obra e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem esta história? • Quem são as personagens? • O que acontece nesta história? Como acaba?
<p>Durante a leitura</p>	<p>Ler as oito primeiras quadras e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando estava a varrer, a carochinha encontrou uma moeda. Que sugestões lhe deram as vizinhas para gastar o dinheiro? • Será que a carochinha irá comprar tudo o que lhe sugeriram? Sim ou não? Vamos ver. <p>Ler as quadras 9 a 12 e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Carochinha comprou ou não tudo o que as vizinhas sugeriram? • O que queria a Carochinha? <ol style="list-style-type: none"> 1) Ser cantora; 2) Arranjar um noivo.
	<p>Ler as quadras 13 a 20 e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem foram os pretendentes? • Quem foi o primeiro a chegar? E o segundo? E o terceiro? E o último? • Ela aceitou algum deles? • A Carochinha só aceitou o rato para noivo. Porquê? <ol style="list-style-type: none"> 1) Porque o rato era um animal pequeno como ela. 2) Porque lhe falou com palavras meigas e apaixonadas. <p>Ler as quadras 21 a 26 e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o casamento, o João Ratão foi ver se a sopa estava a pegar no fundo da panela. Como o João Ratão estava a demorar muito a Carochinha começou a chorar. Porquê? <ol style="list-style-type: none"> 1) Porque começou a pensar que tinha acontecido alguma coisa ao João Ratão. 2) Porque começou a pensar que o João Ratão tinha comido tudo.

	<p>Ler as quadras 33 a 40 e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudo à volta ficou triste por o João Ratão ter morrido. Como ficou a porta? E o fecho da porta? E o pinheiro? E a pomba? E a fonte? <p>Ler as quadras 41 a 44 e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rainha chorava muito. O rei perguntou-lhe porque chorava e a rainha contou-lhe que o João Ratão tinha morrido. O que disse o rei? <ol style="list-style-type: none"> 1) Que ia arranjar outro noivo para a Carochinha. 2) Que já não queria mais ser rei.
<p>Após a leitura</p>	<p><u>Jogo das rimas</u></p> <p>Ler a quadra (exemplo para que as crianças percebam o jogo):</p> <p><i>Empoleirou-se num banco/para provar o feijão./Deu o banco um solavanco/Ficou-lhe no caldo a mão.</i></p> <p><i>Nesta quadra banco rima com solavanco e feijão rima com mão.</i></p> <p>Ler a quadra:</p> <p><i>Onde estás meu ratãozinho,/chamou a noiva, em pranto,/mas só topou, na cozinha,/com o chapéu, a um canto.</i></p> <p>Perguntar:</p> <p>Nesta quadra <i>pranto</i> rima com que palavra?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será franco ou cadeira? • Será mesa ou espanto? • Será dinheiro ou banco? • Será canto ou parede?
	<p><u>Jogo do certo ou do errado</u></p> <p>Agora vamos descobrir a frase que está certa. Diz-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) «Eu *ouvo as histórias com muita atenção.» ou «Eu ouço as histórias com muita atenção.» 2) «A Carochinha fez a sopa.» ou «A Carochinha *fazeu a sopa.» 3) «Ontem mexi a massa.» ou «Ontem *mexo a massa.» 4) «Eu *fazi tudo certo.» ou «Eu fiz tudo certo.» 5) «O João Ratão caiu no caldeirão.» ou «O João Ratão cair no caldeirão»

	<p><u>Desenho</u></p> <p>As crianças deverão selecionar a sua parte preferida da história, desenhá-la e por fim, escrever a quadra correspondente.</p>
--	--

Tabela n.º 5 – História da Carochinha e do Infeliz João Ratão

Antes da leitura da história verifiquei que as crianças já a conheciam, sabiam quais eram as personagens e o que acontecia no decorrer da mesma.

À medida que ia lendo a história e que fazia as perguntas acerca da mesma reparei que as crianças se mostravam mais atentas e interessadas com a leitura e com o conteúdo da história, embora já o soubessem poderia, ter sido um facto de distração mas isso não aconteceu.

Após a leitura, através do jogo das rimas e do jogo do certo ou do errado, tentei perceber se as crianças já tinham adquirido a reflexão morfossintática e a consciência fonológica respetivamente. Em relação à primeira, posso referir que se prende com a capacidade de identificar os morfemas que constituem as palavras, de modo a facilitar a leitura.

Muitas vezes, as crianças por adquirirem a sua língua materna num curto espaço de tempo, que é necessário para o seu domínio, apenas conseguem extrair as suas regras de funcionamento. Generalizando, por vezes, diversas palavras (verbos) que são regulares para a forma irregular, por exemplo, ele fez – ele *fazeu. Desta forma, com o jogo do certo ou do errado quis saber se as crianças já tinham adquirido todas as competências morfossintáticas, sendo que praticamente todas as crianças acertaram em todas as frases à exceção de uma: «Ontem mexi a massa» ou «Ontem *mexo a massa», na qual as crianças referiram que a frase correta era a segunda, mostrando que não conseguiram ligar a relação temporal com o tempo verbal presente na frase.

A segunda, a consciência fonológica refere-se à capacidade de denominar níveis diferentes de conhecimento e de análise, como identificar rimas, identificar sílabas, contagem de sílabas, entre outros.

Assim, com o jogo das rimas pretendi entender se as crianças já demonstravam capacidade para reconhecer e isolar as sílabas finais das palavras. Sendo que, identificaram que pranto rima com franco, espanto, banco e canto, tendo acertado todas as opções, mostrando que já desenvolveram esta capacidade.

Por fim, com o desenho da parte preferida da história, as crianças tiveram a oportunidade de serem ilustradores, sendo que, também teriam de copiar a quadra referente a essa parte (imagem 15), contactando mais uma vez com o código escrito.

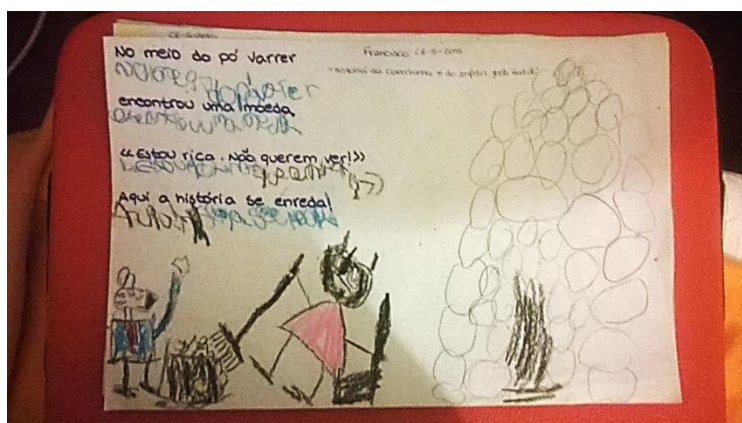


Imagem 15 – História ilustrada

Relativamente à escrita, segundo as OCEPE (1997) “o ambiente criado deve ser facilitador de uma familiarização com o código escrito” (p. 69), ou seja, o educador deverá proporcionar às crianças um ambiente rico em escrita, de forma a que as crianças possam retirar grandes aprendizagens acerca do código escrito e das suas funções, progredindo para tentativas de escrita, por parte das mesmas, assim, no

processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão tornando-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas de codificação da escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras (p. 69)

ou seja, através do contacto constante com o código escrito, a criança vai começar-se a apoderar das várias regras e funções que regem a escrita, onde começam a perceber que o que se diz se pode escrever e que permite recordar o que foi dito e vivido.

Neste sentido, as atividades que realizei relativamente a esta área, foram sobretudo, trabalho de texto, escrita de frases e a descoberta das diferentes letras de uma ou várias palavras através de ficheiros.

No projeto que realizei com este grupo, e que irei desenvolver mais à frente neste relatório, sentiu-se a necessidade de se criar um cancionero onde constassem canções tradicionais portuguesas. Através desta construção foi-me possível efetuar o chamado trabalho de texto, uma vez que através do cancionero as crianças, consoante o que era solicitado, identificaram as letras que já conheciam, bem como as palavras e sílabas (imagem 16). Há medida que decorria a atividade, reparei que uma das crianças, a D. (6) conseguia identifica corretamente palavras e sílabas, dizendo que já conhecia todas as letras e que por isso não era necessário assinalá-las. O F. (6) identificou sílabas e letras e o M. (4) apenas identificou letras. Este episódio mostrou-me que, apenas uma criança, a que já apresentava a consciência de palavra, pois conseguia identificar palavras completas, achando que tinha de passar mais além, ou seja, queria apenas identificar palavras porque já conhecia as letras. Ao passo que, a criança mais nova apenas conseguiu identificar as letras, mostrando que, apenas tinha desenvolvido a correspondência grafema-fonema. Já o F. (6) mostrou já ter desenvolvido o princípio de consciência fonológica, ao conseguir identificar sílabas.

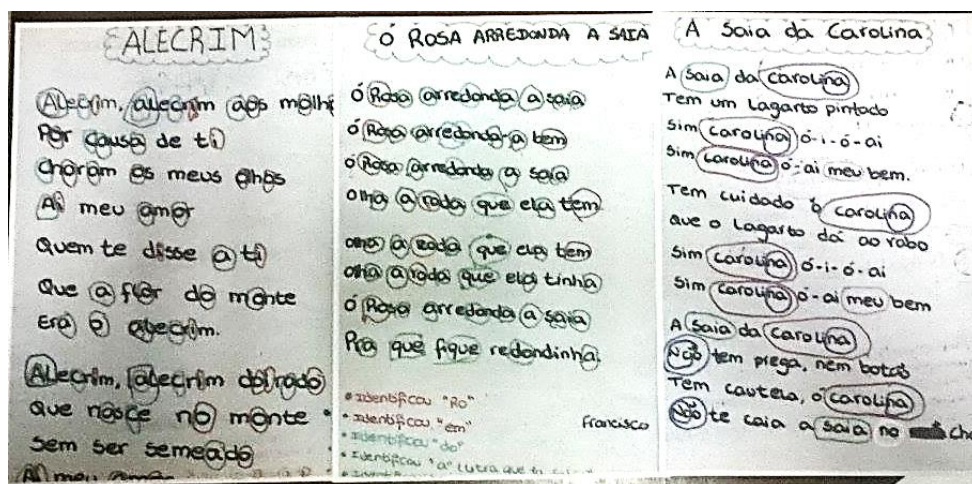


Imagem 16 – Trabalho de texto

Ao longo da prática, foram várias as vezes que propus e me foi pedido pelas crianças que trabalhassem nos cadernos (imagem 17). Estes trabalhos eram realizados consoante as necessidades das crianças, que me pediam para escrever palavras, com as quais teriam de encontrar as letras correspondentes (letras móveis) e colá-las debaixo

das letras corretas; escrever uma palavra a pedido da criança e escrever várias letras, através das quais teriam de encontrar as correspondentes à palavra inicial. Através deste tipo de trabalho era visível a confusão feita pelas crianças com letras semelhantes em grafia, pois muitas vezes na palavra estava a letra b e trocavam-na pela letra d, mostrando que ainda não tinham bem presente a questão da identificação e conhecimento das letras.

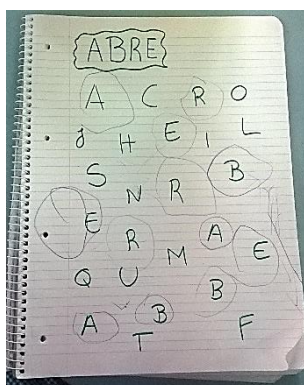


Imagem 17 – Trabalho nos cadernos

Através destas atividades, considero que consegui incutir nas crianças o gosto por aprenderem mais sobre uma área que é fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto cidadãos ativos de uma sociedade, proporcionando-lhes momentos de descoberta relativamente à escrita, nomeadamente, onde começa e termina uma palavra/frase, qual sua orientação (de cima para baixo e da esquerda para a direita), que traduz o oral, ou seja, que o oral pode ser escrito.

3.5.1. A leitura e a escrita no projeto “Como sai o som dos instrumentos?”

A metodologia de projeto centra-se sobretudo naquilo que são os interesses das crianças bem como as suas questões em relação a um qualquer tema, ou seja é uma investigação “que leva um grupo de crianças a procurar respostas que elas próprias formularam” (Katz e Chard, 2007, p. 3). Esta investigação deverá ser apoiada por um adulto, neste caso, o educador.

Segundo Lino (2007, p. 112)

Os projectos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. O uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano de práticas.

Ou seja, um projeto é um estudo aprofundado de um determinado tema que poderá ser realizado por um grupo completo ou então por um pequeno grupo de crianças que demonstre interesse em realizá-lo. O grupo com o qual desenvolvi a minha prática mostrou interesse em trabalhar no projeto, tendo sido dividido em pequenos grupos para que as crianças estivessem mais envolvidas nas tarefas e atividades.

Os projetos por parte das crianças mostram o seu desejo inato de aprender, de explorar, de investigar, de sentir que os seus interesses e necessidades são valorizados. Neste sentido, cabe ao educador proporcionar às crianças os recursos necessários para que estas se sintam confiantes em pesquisar informação de forma a atingirem o limite que pretendem em relação o tema.

Deste modo, o educador é como que um orientador, que fornece aos seus alunos uma preciosa ajuda nos diferentes pontos do projeto bem como na preparação de materiais, de uma saída ao exterior, de uma visita de alguém relacionado com o projeto à instituição, consoante seja esse o interesse das crianças, podendo também alargar os seus horizontes, incentivando-as a ir mais além.

Neste sentido, o projeto, desenvolvido pelo grupo de crianças com as quais estagiei, surgiu pois notei que uma das crianças gostava de fazer uma parada (ir tocando pelas ruas de Évora e ir parando) e todo o grupo se mostrava interessado. Como reparei que a música não era uma área muito explorada na sala perguntei às crianças o que sabiam sobre a música e se gostavam de saber mais alguma coisa, tendo surgido logo algumas questões, tais como, como sai o som dos instrumentos, como se pode fazer música, como são os instrumentos musicais, porque é que o maestro está sempre a dar aos braços, como se podem fazer instrumentos musicais, entre outras. Após estas perguntas das crianças o projeto estava lançado, tendo por base os interesses e as necessidades das crianças em relação a uma determinada área: a música.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 64) “a expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar”, ou seja, a música forma uma área transversal a todas as outras presentes nas orientações curriculares para a educação pré-escolar dando às crianças a oportunidade de trabalharem ao mesmo tempo outras competências que não só a música, tendo eu ajudado a fazer com que isso acontecesse.

Assim, iniciámos o nosso projeto. Numa primeira fase, expliquei às crianças que a música é composta por sons e silêncios. Quando referi que a música era feita de silêncios mostrei às crianças um vídeo intitulado “4’33” de silêncio” composto por John Cage. Este vídeo mostra uma orquestra e um maestro durante um concerto e que ficam quatro minutos e trinta e três segundos em silêncio.

O silêncio também pode ser música na medida em que nos permite ouvir o “barulho de fundo” de alguma coisa, por exemplo, o som dos pássaros a cantarem, o som de um carro, o som de outras crianças que brincam na rua.

Expliquei também que não precisamos de instrumentos musicais para fazermos música, pois o nosso corpo ajuda-nos. Desta forma, a partir daqui realizámos uma atividade, que consistiu em dividir o grupo em quatro pequenos grupos, onde um batia palmas, outro marchava, outro batia nas pernas e o último estalava os dedos. Exemplifiquei o que íamos fazer e por fim criámos um conjunto musical onde o grande instrumento era o nosso corpo.

Após este primeiro momento, as crianças mostraram interesse em ver pautas musicais e saber mais sobre os instrumentos. Desta forma, pesquisamos imagens dos diferentes instrumentos que existem e dividimo-los em quatro categorias: instrumentos de sopro, instrumentos de corda, instrumentos de percussão e instrumentos de teclas. Quando todas as imagens estavam divididas por categorias elaborámos, numa cartolina, o registo da nossa pesquisa (imagem 18).



Imagem 18 – Registro dos instrumentos musicais

Seguidamente mostrei às crianças pautas musicais e expliquei-lhes que existem sete notas musicais e que essas notas correspondem ao som, que tem diversas características, tais como, a intensidade (podendo ser forte ou piano), a altura (que pode ser grave ou aguda), timbre (a forma como sai o som) e a duração (mais longos ou mais curtos). A partir daqui as crianças mostraram interesse em saber como sai o som dos instrumentos. Perguntei onde gostariam de pesquisar informação e as crianças responderam-me que queriam na internet, assim, ligámos o computador e começámos a nossa pesquisa.

Vimos que nos instrumentos de sopro o som é produzido de duas maneiras: se o instrumento for de madeira o som é feito através da vibração de uma palheta; se o instrumento for de metal o som é feito pela vibração direta dos lábios sobre um bocal de metal. Nos instrumentos de corda, o som é produzido através do vibrar das cordas, os instrumentos de percussão são aqueles que necessitam de ser percutidos (batidos) para que produza som e por fim nos instrumentos de teclas o som é feito pelo carregar das teclas. Quando terminámos a nossa pesquisa, registámos numa cartolina as nossas descobertas (imagem 19).

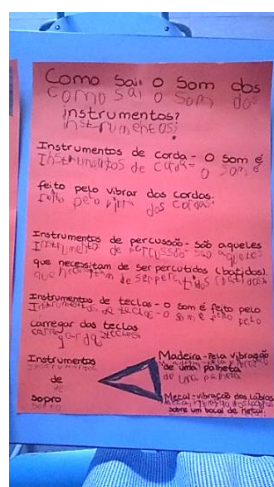


Imagem 19 – Como sai o som dos instrumentos

Em seguida contámos com a visita de um maestro à instituição e visitámos o Conservatório de Música de Évora.

Na visita do maestro, as crianças mostraram interesse em saber o porquê de estar sempre a dar aos braços, porque é que é importante estar à frente de uma banda. Neste sentido, o maestro disse-nos que está sempre a dar aos braços para poder marcar o tempo dos compassos musicais e para que todos os músicos toquem ao mesmo tempo, e com o mesmo ritmo, pois se ele lá não estivesse tocavam todos desordenados e não passavam uma música boa para se ouvir.

Em seguida, mostrou uma batuta e explicou a sua importância e o porquê de ser branca. A batuta é vista como um prolongamento do braço e serve para os músicos das grandes orquestras mais afastados do maestro o possam ver e tocar corretamente, sendo também esta a razão da batuta ser branca (como a sala de espetáculos está quase sempre “às escuras” é de fácil visualização a cor branca). Houve ainda a oportunidade das crianças serem maestros e maestrinas por breves momentos, o que muito contribuiu para a aprendizagem das crianças (imagem 20). Também nesta atividade fizemos o registo por escrito (imagem 21).



Imagem 20 - Maestros e maestrinas

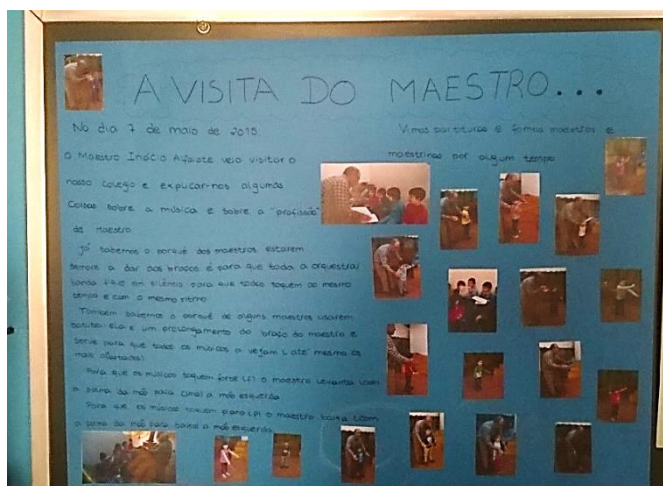


Imagem 21 – Registo da visita do maestro

Com a visita ao Conservatório de Música de Évora tivemos a oportunidade ver muitos instrumentos, desde pianos, a saxofones, a trombones, a baterias, a violinos, contrabaixos, violoncelos, guitarras.

Pudemos ouvir o som de todos os instrumentos, sendo uns mais graves que outros, e muitos podiam imitar vários sons, como é o caso do contrabaixo que imitou o som de um barco a atracar, o som de madeira a arder, o som de uma mota. Experimentámos ainda o violino e ouvimos muitas músicas dos diversos instrumentos que vimos. Quando chegámos à instituição registamos tudo o que tínhamos aprendido com esta visita que fizemos ao exterior (imagem 22).

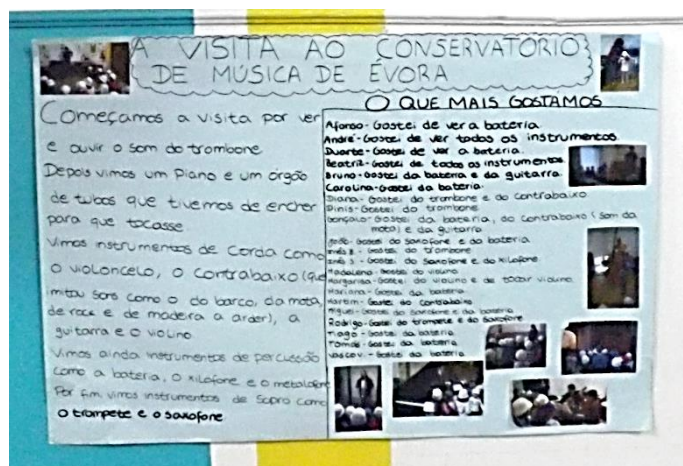


Imagem 22 – Registo da visita ao conservatório

Em seguida, diferenciamos a música clássica da música tradicional, onde através da pesquisa, chegámos à conclusão que a música clássica era conhecida em todo o mundo e que a música tradicional era característica de um determinado país. A partir daqui, ficámos a conhecer mais sobre a vida de um compositor famoso, neste caso Wolfgang Amadeus Mozart (imagem 23), através de um livro intitulado “O meu primeiro...Mozart” (enquanto lia a história para as crianças podiam ouvir algumas musica compostas por Mozart, como música de fundo).

Elaboramos um cancionero (livro com várias músicas tradicionais portuguesas), escolhidas pelas crianças. Neste cancionero, as crianças tinham de copiar as letras e ilustrá-las através do desenho (imagem 24).

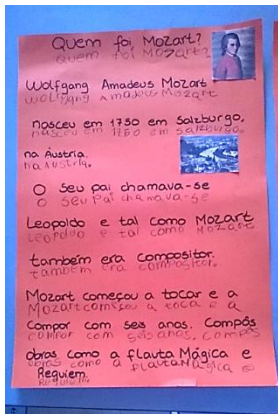


Imagem 23 – Quem foi Mozart

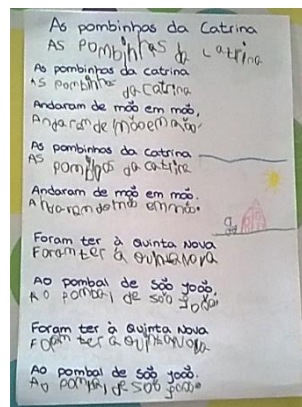


Imagem 24 – Cancioneiro

Quando acabámos o cancionário escolhemos quatro músicas, entre elas “Alecrim”, “A loja do mestre André”, “A saia da Carolina”, “As pombinhas da Catrina”, para as podermos cantar na apresentação final do nosso projeto.

Por fim, fizemos instrumentos musicais, que utilizámos no miniconcerto.

Chegou assim, o momento de fazermos convites (imagem 25), para entregar nas salas que pretendíamos convidar para assistirem à nossa apresentação final, sendo que, as salas escolhidas foram as de educação pré-escolar (a sala 1 e a sala 3) e convidámos também os pais, no entanto, só foi possível a assistência de uma mãe, pois na hora em que foi feita a apresentação a maior parte dos pais estavam a trabalhar.

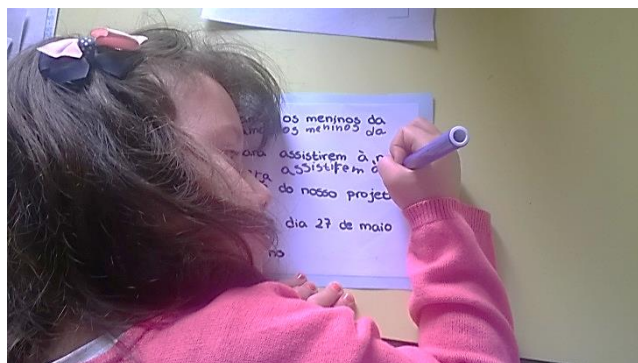


Imagem 25 – Elaboração dos convites

A comunicação foi feita no ginásio da instituição e a apresentação passou por todas as fases do projeto, para que todos entendessem aquilo que foi sendo feito ao longo dos dias, e terminámos com um miniconcerto onde cantámos as quatro canções supracitadas e tocámos os instrumentos por nós elaborados (imagens 26 e 27).



Imagem 26 – Apresentação do projeto



Imagem 27 – Miniconcerto

Em suma, posso referir que me senti à vontade em trabalhar com a metodologia de projeto, embora inicialmente tenha sentido alguma dificuldade em iniciá-lo, pois só tinha feito um projeto na Prática Pedagógica em 1º Ciclo, durante a licenciatura. No entanto, com o decorrer do tempo, comecei a sentir-me cada vez mais à vontade.

Considero que passei por quase todas as áreas curriculares, pois trabalhamos a matemática com a questão da quantidade de notas, com a pauta musical; a linguagem oral e abordagem à escrita através dos registos escritos, da história sobre Mozart e da construção do cancionário; a expressão plástica, na construção de instrumentos musicais; no conhecimento do mundo e a formação pessoal e social, no contacto com a comunidade e com o contacto com o património cultural de Évora (na visita ao conservatório).

Penso que, o trabalho por projetos é fundamental na educação de infância, na medida em que, as crianças estão mais envolvidas naquilo que estão a fazer, pois é algo dos seus interesses e necessidades, contribuindo para uma melhor e mais duradoura aprendizagem.

3.6. Análise e interpretação dos resultados da entrevista individual às crianças no Pré-escolar

O guião da presente entrevista era constituído pelas seguintes questões:

- “Quantos anos tens?”

- “O que pensas ser a leitura? E a escrita? (para que serve a leitura e a escrita)”
- “Consideras que a leitura e a escrita são importantes? Porquê?”
- “Para ti é importante saber ler? E escrever? Porquê?”
- “Quando olhas para a sala consideras que existem muitas coisas relacionadas com a escrita? E com a leitura? Quais?”
- “Gostas de fazer atividades relacionadas com a leitura e a escrita? Porquê?”

Existem, desta forma, cinco grandes questões, com respetivas categorias de análise. Essas categorias foram criadas com base no discurso de cada criança, através daquilo que mencionavam ser para elas a leitura e a escrita, bem como a importância que as mesmas apresentam na vida das crianças. Através da análise, realizada em cada questão, consegui compreender e conhecer as diferentes definições e utilizações, tanto da leitura como da escrita.

Quando apliquei a presente entrevista, tentei fazer com que as crianças dessem uma resposta que pudesse ser analisada e conseqüentemente categorizada, para uma melhor interpretação dessas mesmas respostas. Tentei também, sempre que possível, recolher a informação respeitando as expressões utilizadas pelas crianças e o significado atribuído pelas mesmas.

Relativamente à primeira questão “**Quantos anos tens?**”, pretendi entender se a idade influenciava ou não as respostas dadas pelas crianças, pois a amostra apresenta idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

No que diz respeito à segunda questão “**O que pensas ser a leitura? E a escrita? (para que serve a leitura e a escrita)**”, conforme as respostas dadas, escolhi quatro grandes categorias: ler, contar, escrever e desenhar. Pude verificar que quatro das seis crianças entrevistadas referiu que a leitura serve para ler, uma que diz que a leitura serve para contar histórias e uma que relata que a leitura dá para fazer muitas coisas que os adultos fazem. Em relação à escrita, uma criança refere que não sabe o que é, três explicam que a escrita serve para escrever e fazer letras, uma menciona que a escrita é desenhar e por fim, uma refere que a escrita também serve para ler.

Considero que a maioria crianças entrevistadas já apresentam uma noção clara do que é a leitura e a escrita, bem como a sua finalidade.

Na terceira questão **“Consideras que a leitura e a escrita são importantes? Porquê?”**, estão presentes quatro categorias: ler, saber, desenhar e descobrir. As seis crianças entrevistadas mencionaram que a leitura e a escrita são importantes, revelando que compreendem que a leitura e a escrita as vão acompanhar ao longo da sua vida, tanto académica, como pessoal.

Neste sentido, uma criança revelou ser importante saber ler e escrever para se descobrir as letras, duas referem que são importantes para saber o que está escrito, uma mostra que é importante para ler histórias e desenhar letras, uma refere que é importante para que as pessoas não se enganem a ler e a escrever, e ainda uma que menciona não saber qual a importância que a leitura e a escrita apresentam, mas considera ser importante.

A quarta pergunta **“Para ti é importante saber ler? E escrever? Porquê?”**, foi dividida em três categorias: sim, não e família. Através da análise das respostas dadas, posso concluir que três crianças referiram que não é importante saber ler (pois consideraram ser muito difícil, remetendo para quando forem maiores) e três mencionaram que é importante saber ler para poder contar histórias. Em relação à escrita apenas uma criança mencionou que não era importante, uma referiu que o pai a tinha ensinado a fazer letras (sendo por isso importante), uma outra criança mostrou que saber escrever é importante para se habituar a ler e três mencionaram que é importante para poderem juntar as letras.

Com esta pergunta e respostas dadas, posso concluir que a grande parte das crianças referiu que era difícil ler porque ainda não o sabiam fazer, acabando por dizer que são coisas para os mais velhos. No entanto, consideram que escrever é importante pois já conseguem fazer letras.

Quanto à quinta pergunta **“Quando olhas para a sala consideras que existem muitas coisas relacionadas com a escrita? E com a leitura? Quais?”**, conforme as respostas apresentadas, elegi duas categorias: sim e não. Todas as crianças referiram que, na sala, existem muitos materiais relacionados com a escrita, entre eles, nos nomes das áreas, na identificação dos armários e dos materiais existentes. Com a leitura, apenas duas crianças referiram que a leitura está presente na biblioteca, todas as outras mencionaram não haver materiais relacionados com a leitura.

Com as repostas das crianças, pude concluir que só conseguem ver a escrita na identificação das áreas e nas estantes onde se encontram os materiais da oficina da escrita. No entanto, com a leitura, apenas duas crianças referiram a biblioteca e as restantes que não existe nada relacionado com a leitura na sala, mostrando que ainda não têm bem interiorizado o significado de ler.

Por fim, a sexta pergunta **“Gostas de fazer atividades relacionadas com a leitura e a escrita? Porquê?”**, para a qual, através das repostas apresentadas pelas crianças, obtive duas categorias: família e aprender. Todas as crianças referiram que gostavam de realizar atividades relacionadas com a leitura e a escrita. Em relação ao porquê, a grande parte das crianças referiu que gostam de aprender, fazer trabalhos e que a família os ajudam e incentivam na realização de atividades relacionadas com a temática.

3.7. Conclusões ao nível do Pré-Escolar

A investigação realizada acerca daquilo que as crianças compreendem ser a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a sua importância foi verificada pela entrevista individual semiestruturada. Através da análise de conteúdo da mesma, foi-me possível identificar seis categorias gerais: ler, escrever, contar, saber, desenhar e descobrir. Ao categorizar o conteúdo das respostas, realizei uma análise, chegando a resultados que mostram que a grande parte das crianças consideram que a leitura e a escrita, no geral são importantes, no entanto, quando questionadas acerca da importância das mesmas para elas a grande parte respondeu que não apresenta muita importância, revelando que veem a leitura e a escrita como uma coisa para os mais velhos e que se aprende com a entrada formal para a escola. Segundo Mata (2008, p. 9) “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal”, ou seja, mesmo que as crianças remetam a aprendizagem da leitura e da escrita para o ensino formal, já contactam diariamente com as mesmas, embora não se apercebam.

No entanto, após terem sido questionadas acerca do que consideram ser (para que serve) a leitura e a escrita, a maior parte das crianças entende que a leitura está relacionada com o facto de conseguirmos ler e que, com a escrita, podemos desenhar (referindo-se à escrita das letras), podemos escrever letras e também podemos ler. O facto de se referirem à escrita como uma forma para ler mostra que, atribuem significado ao facto de para que se leia é necessário existir algo escrito.

A grande maioria das crianças entende que no espaço de sala existem muitos materiais relacionados com a escrita, identificando essencialmente, o nome das áreas e os materiais que têm ao seu dispor para trabalhar a escrita (cadernos, ficheiros de palavras, letras, identificação dos nomes das crianças, dos materiais), ao passo que consideram que a leitura se encontra apenas presente na área da biblioteca, que inicialmente não era muito explorada pelas crianças, mas que ao longo da minha prática, consegui ir desenvolvendo com as mesmas o desejo de explorar livros, acabando por se tornar uma área com crescente número de crianças a explorá-la e a tentarem ler aos outros, durante as suas brincadeiras de faz-de-conta, através de imagens e de letras já conhecidas.

Praticamente todas as crianças referiram gostar de realizar atividades onde a leitura e a escrita se encontre presente, por considerarem que as ajuda a aprender, ou seja, as crianças já apresentam uma noção do que é ler e do que é escrever, salientando que estas se encontram intimamente ligadas à aprendizagem, no sentido em que nos encontramos inseridos numa sociedade em que a leitura e a escrita apresentam uma grande relevância, pois sem elas a realização de tarefas básicas do dia-a-dia apresentam um grande grau de dificuldade, onde todas as indicações que necessitamos se encontram expostas sob a forma de escrita. Neste sentido, as crianças desde muito cedo, começam a contactar com diversos suportes de leitura e escrita, o que leva a que as incorporem nas suas brincadeiras. Tal como vem expresso no capítulo 1, p. 8, as crianças conseguem aprender de forma mais consistente se as atividades propostas e realizadas retratarem situações reais, referentes ao seu dia-a-dia, através das quais vão conseguindo refletir e criar bases que sustentem novas conceções que possam surgir.

Também a família apresenta uma grande importância no alerta para o que é a aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido em que vão acompanhado a aprendizagem dos seus filhos, incentivando-os.

Através desta investigação posso retirar as minhas próprias conclusões, com a amostra de crianças entrevistadas, considero que, a maior parte, já tem bem presente qual a finalidade da leitura e da escrita. Neste sentido, esta pequena investigação realizada através da observação do contexto de prática e da entrevista a crianças, revelou que a grande maioria das crianças da amostra possuem de forma clara aquilo que é a funcionalidade da leitura e da escrita, embora umas se encontrem mais organizadas do que as de outras.

Em suma, posso concluir que praticamente todas as crianças conseguem mencionar que a leitura e a escrita são importantes instrumentos para a sua vida, no entanto, quando questionadas acerca do porquê de ser importante, não conseguem expressar uma justificação coerente, acabando por referir que não sabem porque é importante. Também as práticas exercidas no espaço de sala podem influenciar positivamente a visão das crianças para esta questão, no sentido em que todos os espaços/áreas estão identificados e com materiais ao dispor das crianças persuadindo-as nas suas brincadeiras, fazendo com que a leitura e a escrita se encontrem sempre presentes. A família constitui um grande apoio, pois incentivam filhos nas suas tentativas de escrita e de leitura, para que se sintam cada vez mais confiantes nesta área.

3.8. As práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as concepções de leitura e escrita

O ponto essencial para o meu trabalho centrou-se sobretudo naquilo que era exigido pelo programa e metas curriculares e também por aquilo que o ano de escolaridade exigia. Irei centrar-me apenas nas atividades realizadas com o grupo de primeiro ano, pois foi com o qual eu trabalhei mais.

Foram várias as atividades realizadas, no entanto, não retirei apenas aprendizagens e observações dessas atividades, pois considero que a leitura e a escrita estão presentes em toda a vida da criança, a qual contacta diariamente com diversos materiais e suportes de leitura e escrita. Desta forma, tentei realizar sempre atividades dinâmicas em que as crianças pudessem estar a brincar e ao mesmo tempo a aprender.

Neste sentido, sempre que iniciava uma letra, tentava levar um texto que referisse várias vezes a letra em questão ou que se referisse a um animal ou objeto relacionado com essa mesma letra.

Para trabalhar os ditongos, sobretudo os iniciais (ui, iu, oi, ou), criei um jogo (imagem 28), intitulado “Jogo dos ditongos”. Este jogo consistia na distribuição de quatro cartões diferentes, cada um com um ditongo, a cada uma das crianças. Seguidamente, expliquei que ia dizer várias palavras e que gostava que eles levantassem o cartão correspondente ao ditongo presente na palavra. Contudo, comecei a reparar que algumas crianças ficavam à espera que todas as outras levantassem os cartões para poderem levantar os dela, por isso, decidi que o jogo iria ser feito individualmente, ou seja, só a criança que eu referisse é que iria levantar o cartão. Desta forma, reparei que até as crianças que ficavam à espera para levantar o seu cartão, quando fizeram a atividade individualmente, não apresentaram dificuldades.



Imagem 28 – Jogo dos ditongos

Para consolidar todos os ditongos apresentei uma canção, intitulada “Os ditongos a cantar”, de Maria de Vasconcelos, onde existe uma síntese do que são ditongos e de palavras que se podem escrever com eles. Considero que o facto de ter sido em vídeo e em forma de canção ajudou a entender e, de certa forma, a memorizar os ditongos existentes na língua.

Na introdução da letra “p”, comecei por dizer às crianças que iria ler um poema, com o título “O Pato”, escrito por um escritor brasileiro chamado Vinícius de Moraes e que tentassem adivinhar qual a letra que iria ser iniciada.

Após a leitura, eram já muitas as crianças a pedir a palavra para dizer qual a letra de que se estava a falar. Em seguida, como o poema está escrito em português do Brasil, esclareci com as crianças alguns termos, mostrando imagens até imagens do que

queriam dizer. Escrevi no quadro o poema e pedi que, um a um, se dirigissem ao mesmo e identificassem letras já aprendidas (neste caso vogais), ditongos, palavras que rimam, e por fim a família de palavras da letra p (pa, pe, pi, po, pu) (imagem 29).

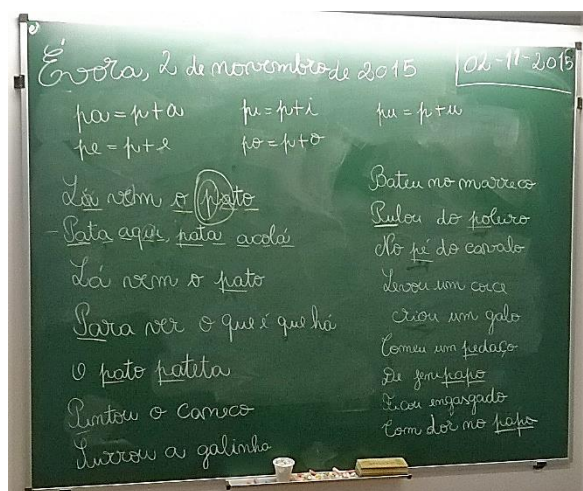


Imagem 29 – Poema “O Pato”

Com este trabalho, tentei que os alunos fossem revendo conceitos já estudados e se apoderassem de outros, como é o caso de palavras que rimam, tendo eu explicado que palavras que rimam são aquelas que terminam da mesma forma, como é o caso de “acolá/há, caneco/marreco, cavalo/galo, jenipapo/papo, poço/moço, tigela/panela” e que tivessem contacto com outros tipos de texto. Mostrei-lhes ainda um vídeo, onde o poema aparece cantado, para que eles pudessem ver que o código escrito pode também ser apresentado/lido em forma de poema, texto ou até mesmo canção.

Desta forma iniciei a letra p e a sua família de palavras, no entanto, como forma de verificar se os alunos conseguiram ligar a palavras do seu quotidiano solicitei que me dissessem palavras que contivessem a família de palavras de p. Foi bastante interessante ver que, todos os alunos a identificavam com coisas com as quais contactavam diariamente, por exemplo, um dos alunos referia sempre nome de jogadores de futebol, outro referia nomes de animais, outro referia nomes de alimentos ou de utensílios de cozinha. Considero que esta forma de trabalhar é importante, pois as crianças conseguem encontrar sentido naquilo que estão a fazer, interligando as diversas atividades com coisas do seu quotidiano.

Após a introdução desta letra, senti a necessidade de apresentar às crianças uma atividade mais didática que permitisse captar a sua atenção, por isso criei um dominó

intitulado “Dominó do p” (imagem 30). Este jogo tinha como objetivo ligar imagens a palavras que incluíssem a letra p e a sua família de palavras, no qual as crianças teriam de tentar ler e juntar as letras já conhecidas para encontrarem a imagem correspondente. Para a realização do jogo dividi o grupo em três. Decidi que o jogo seria feito em grupo pelo facto de estarmos ainda numa fase muito inicial de leitura e, como alguns elementos já conseguiam ler, poderiam ajudar outros elementos com mais dificuldade. Enquanto estavam a realizar o jogo, pude reparar que a entreajuda era bastante, mostrando-se preocupados com aqueles que apresentavam mais dificuldades.



Imagem 30 – Dominó do p

Considero que, tanto o trabalho de texto, como a lista de palavras e como o jogo da letra p contribuíram em grande escala para a aprendizagem das crianças, no que diz respeito à leitura e à escrita de palavras. No sentido em que, julgo ser fundamental, numa fase inicial da leitura e da escrita dar às crianças instrumentos com os quais possam trabalhar mais adiante, e lhes deem a oportunidade de contactar com outros tipos de escrita, como é o caso de poemas.

Na aprendizagem da letra “T”, elaborei um jogo, com palavras que as crianças já conseguissem ler e com imagens relativas a essas palavras. Cada criança teria de ler o cartão com a palavra e procurar a imagem correspondente. No entanto, como dei as imagens e as palavras ao mesmo tempo, muitas crianças não leram a palavra na sua totalidade e tentaram adivinhar a que imagem correspondia. Após ter verificado que já todos tinham estabelecido a correspondência palavra-imagem, pedi que as colocassem no caderno e que se dirigissem ao pé de mim e da professora Paula para que pudessemos avaliar a leitura. Contudo, como a imagem já se encontrava com a palavra correta, a maior parte das crianças não leu, apenas olhou para a imagem e referiu-a. Considero que poderia ter pensado melhor esta atividade, podendo primeiramente

fornecer às crianças as palavras e só depois de serem lidas é que seriam distribuídas as imagens.

Como já referi, sempre que iniciava uma nova letra, tentava partir de um texto/livro, de forma a que as crianças tivessem contacto com o objeto livro e com o conteúdo do mesmo e que verificassem que o livro poderá ser utilizado para muito mais do que apenas ler a história.

Realizei também com as crianças atividades de consciência fonológica, no entanto, irei referir apenas uma. Esta atividade (imagem 31) consistia na apresentação à criança de um conjunto de imagens, todas elas possíveis de ler por parte das crianças (pois apenas apresentavam letras já estudadas) e um conjunto de palavras. Em seguida, teriam de encontrar a palavra correspondente a cada imagem, dividir a palavra em sílabas, pintando os quadradinhos correspondentes e, por fim, teriam de colar a palavra no local correto. Após o término da atividade verifiquei que algumas crianças apresentavam dificuldades na segmentação silábica, sobretudo nos ditongos, contudo, quando questionadas acerca do que são ditongos, respondiam corretamente, dizendo que são duas vogais que andam sempre juntas e que nunca se podem separar.

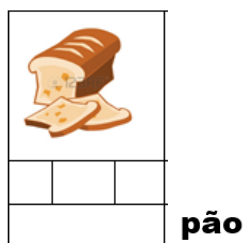


Imagem 31 – Atividade de consciência fonológica

Em relação ao espaço de biblioteca, posso referir que esta se encontrava num armário ao fundo da sala, organizadas como na biblioteca escolar e de fácil acesso para as crianças, que poderiam encontrar livros de histórias, revistas, enciclopédias, entre outros, sendo muito consultada pela livre vontade das crianças, sobretudo nos momentos em que chegavam de manhã à escola.

Considero que em todas as atividades os alunos participaram com grande entusiasmo e curiosidade, ficando sempre na expectativa do que viria a seguir.

No que diz respeito às conclusões que posso retirar, acerca da forma como as atividades foram resolvidas, notei que, inicialmente, as crianças mostravam maior

dificuldade em encontrar letras que fossem iguais ou que remetessem para letras já aprendidas, no entanto, no final do primeiro período já revelavam grande autonomia na procura e na leitura de letras e palavras.

3.8.1. A leitura e a escrita no projeto “Quais as características dos animais”

Este trabalho surgiu após um experiência vivida pelas crianças no recreio escolar, quando se aperceberam do que era um formigueiro, trazendo para a sala a pergunta de como é a casa das formigas e como é que elas vivem lá dentro. Desta forma, em conversa com a professora Paula, referi este acontecimento e perguntei-lhe se era possível fazer um projeto, não só em relação às formigas, mas também a outros animais, o que foi aceite de imediato pela docente. Faltava agora saber a opinião das crianças e se queriam participar ou não. Ao chegar à sala, comecei por perguntar a ambos os grupos se se lembravam de estar a brincar no recreio, ao que acederam afirmativamente.

Em seguida perguntei-lhes se gostavam de realizar um trabalho de projeto, onde pesquisassem informações, não só sobre as formigas, mas também sobre outros animais à sua escolha, sendo que, também esta resposta se tornou bastante positiva, pois os elementos de ambas as turmas estavam dispostos a participar e a colaborar.

Após esta fase inicial, expliquei-lhes quais as finalidades de um trabalho de projeto e quais as suas fases, para tal, baseei-me num esquema adaptado de Lídia Grave-Resendes, 1989 (citado por Folque, 2014, pág. 60) – ilustração 2

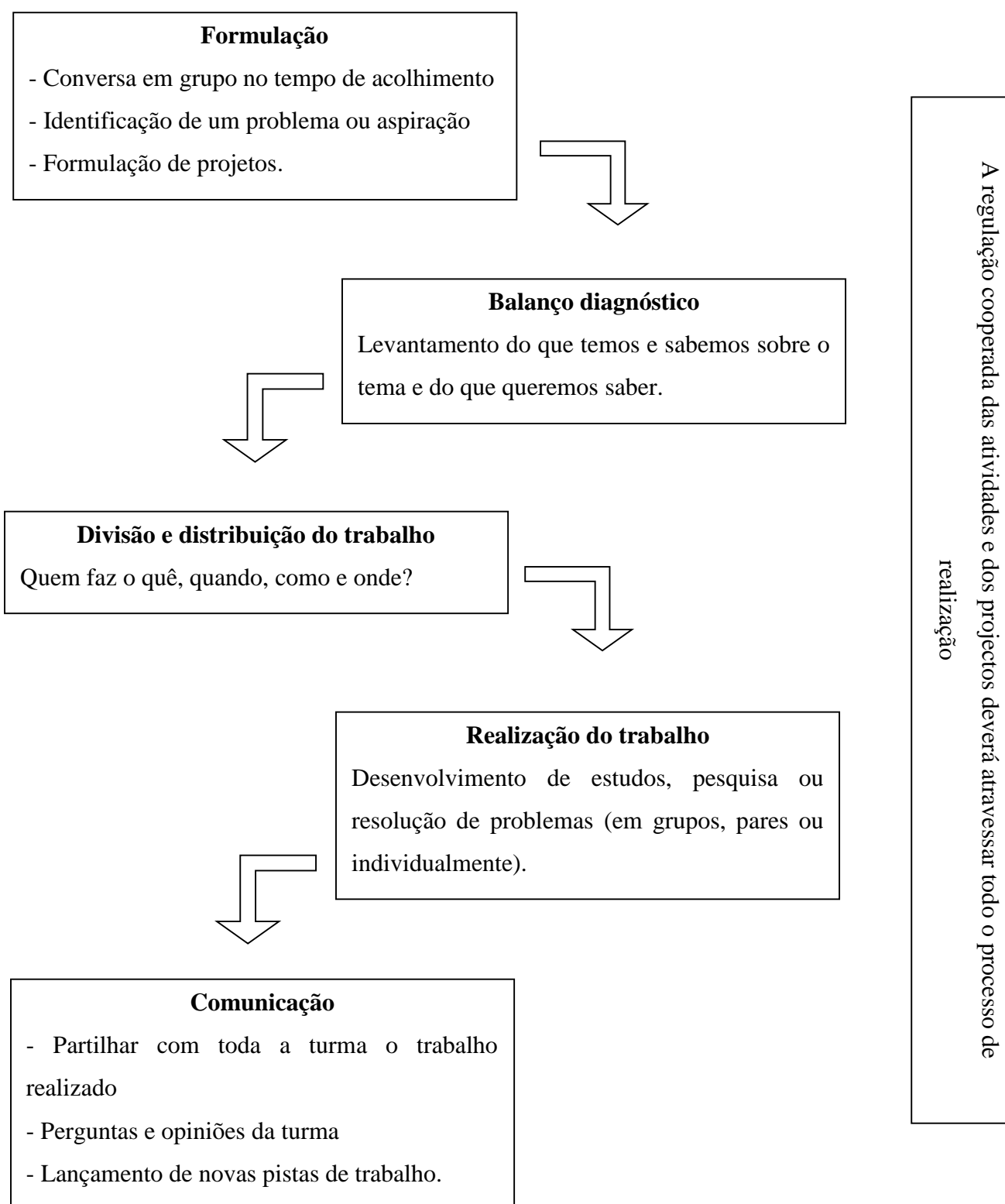


Ilustração 2 – Estrutura do trabalho de projeto

Através desta ilustração é possível verificar quais as fases de um trabalho de projeto, sendo que, inicia com a formulação, onde existe uma conversa com o grupo, na

qual surge a formulação de um problema que posteriormente será resolvido Após esta fase inicial perguntei-lhes o que já sabiam sobre os animais, o que gostavam de saber, bem como sobre quais animais gostariam de trabalhar, entrando, desta forma na fase do balanço diagnóstico. Aqui, foram muitas as respostas que obtive, sobretudo na questão relativa a quais animais gostariam as crianças de trabalhar, sendo que cada criança teve a oportunidade de escolher dois animais. Quando chegou o momento da organização dos grupos, pensei que seria positivo se fosse eu a escolher os grupos de trabalho, como forma de aproveitar os recursos presentes na sala, ou seja, poderem existir grupos “mistos” com elementos de ambos os grupos. Para a sua formação, foi fundamental os animais proferidos pelas crianças, pois pensei que seria bom começar por organizar os animais em categorias, aves, anfíbios, mamíferos, répteis, peixes e insetos, contudo, a maior para das crianças, na primeira opção tinha escolhido muitos animais da mesma categoria, sendo fundamental passar à segunda opção, tornando a escolha mais fácil e equilibrada.

No momento de revelar os grupos à turma, expliquei-lhes como os tinha organizado e o porquê de ter sido desta maneira, mostrando-me sempre disponível para ouvir as crianças que não concordassem com o grupo em que tinham ficado. Entretanto, pedi que os grupos se juntassem e que pensassem o que já sabiam, o que gostavam de saber, como iriam pesquisar, como gostariam de apresentar os seus resultados à turma e o que cada elemento do grupo iria pesquisar/fazer, entrando, assim na fase de divisão e distribuição do trabalho. Passando em seguida para a fase de pesquisa do trabalho de projeto. Nesta fase, segundo Vasconcelos (2012, página 16),

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.

Ou seja, é através da pesquisa que as crianças vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, encontrando respostas para as suas perguntas, tornando-se, de certa forma autónomas na procura de informação. É também nesta fase que as crianças aprendem a organizar, a seleccionar e a registar a informação recolhida, podendo essa

Nesta fase senti que dei demasiado tempo para a pesquisa e pouco para a produção dos produtos finais, sendo necessária a utilização de outras áreas curriculares (por exemplo a matemática e o português) para que os conseguíssemos ter prontos antes do final do primeiro período.

Quando chegámos à parte final do trabalho de projeto: o finalizar dos produtos para a comunicação, reparei que a fase da pesquisa foi uma fase que se estendeu bastante ao longo do tempo, deixando pouco espaço para a elaboração dos produtos e para o “treino” da comunicação. Por isso, as duas últimas semanas foram de grande correria, para que estivesse tudo pronto antes do fim do primeiro período. Neste sentido, considero que, deveria ter limitado, em termos de tempo, a fase da pesquisa, deixando mais espaço para a organização da informação recolhida e posteriormente, para a elaboração dos produtos finais.

Irei agora focar-me na parte das comunicações à turma das pesquisas e trabalhos feitos sobre os seis grandes grupos de animais trabalhados: anfíbios, aves, insetos, mamíferos, peixes e répteis. Tal como afirma Vasconcelos (2012, página 17), a fase da comunicação do saber, pode tornar-se “útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente”, no sentido em que se expõe “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se”. Ou seja, esta fase é como que o culminar de todo o esforço feito ao longo do tempo, dando-se a conhecer a outros elementos as pesquisas feitas. No entanto, na sala onde desempenhei a minha prática, tal não foi possível acontecer, ou seja, os grupos de trabalho, apenas comunicaram as suas descobertas para a restante turma.

A maior parte dos grupos decidiu criar, como produto final, um livro com uma história elaborada pelos seus elementos (imagem 33), um grupo decidiu que a informação ficaria mais explícita se fosse apresentada em forma de cartaz (imagem 34) e um grupo em PowerPoint (imagem 35).

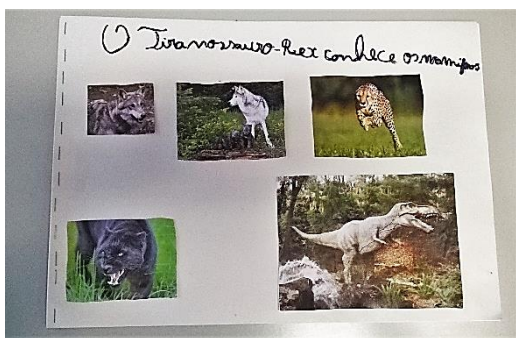


Imagem 33 – Livro de apresentação

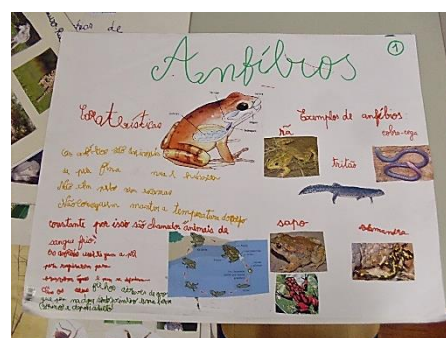


Imagem 34 – Cartaz de apresentação

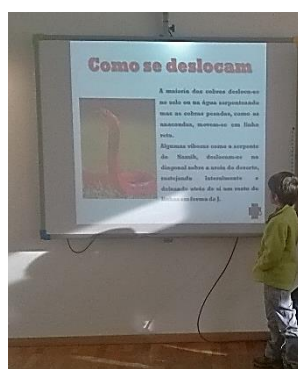


Imagem 35 – PowerPoint de apresentação

Através das comunicações foi possível verificar a grande interajuda existente dentro do grupo, pois os alunos de segundo ano tiveram sempre o “estatuto” de protetores e de “professores” dos de primeiro ano, ajudando-os a comunicar à turma a parte que lhes “cabia” após a separação do trabalho (quem diz o quê). Notei também, uma grande confiança em todos os alunos sem exceção, ao longo da apresentação, pois aquele produto final tinha sido um trabalho deles, em que pesquisaram e aprenderam.

No que diz respeito à avaliação, segundo Vasconcelos (2012, página 17)

Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados.

Ou seja, através da avaliação consegue-se perceber o quão importante foi este trabalho, a forma como a pesquisa influenciou a escolha de determinado animal em

detrimento de outro, se a informação recolhida foi essencial, se poderiam ter pesquisado mais, entre outros.

Ao inquirir as crianças acerca do trabalho produzido e a forma como chegaram a ele, referiram que gostaram muito de trabalhar desta forma, pois, como foram elas a pesquisar, conseguiram aprender mais do que se fosse a professora a expor a matéria. Referiram também que aprenderam muito com o trabalho de cada um, mas também com a apresentação de todos os grupos, ficando a conhecerem mais sobre as características de cada grupo de animais e não só sobre o trabalhado “individualmente”.

Em suma, para além de ter cometido alguns erros ao longo do processo do trabalho de projeto, nomeadamente, o não ter limitado mais o tempo, para que não se andasse a “correr” e se tivesse tudo pronto a tempo, considero que correu bastante bem, tendo os objetivos sido cumpridos, pois todas as crianças ficaram a saber o que é um trabalho de projeto, todos os passos pelos quais se tem de passar e pelo facto de terem descoberto mais coisas que aquelas que sabiam, tornando-se numa grande aprendizagem.

3.9. Análise e interpretação dos resultados da entrevista individual às crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico

A entrevista utilizada no 1º Ciclo do Ensino Básico foi a mesma da Educação Pré-Escolar, com a exceção da primeira pergunta, que não foi realizada, pois todas as crianças entrevistadas se encontravam no primeiro ano, com a mesma idade.

Assim, o guião utilizado conta com as seguintes questões:

- “O que pensas ser a leitura? E a escrita? (para que serve a leitura e a escrita)”
- “Consideras que a leitura e a escrita são importantes? Porquê?”
- “Para ti é importante saber ler? E escrever? Porquê?”
- “Quando olhas para a sala consideras que existem muitas coisas relacionadas com a escrita? E com a leitura? Quais?”
- “Gostas de fazer atividades relacionadas com a leitura e a escrita? Porquê?”

À semelhança do que aconteceu em Pré-Escolar, existem cinco grandes questões apresentadas com as suas respetivas categorias de análise. Também aqui, as categorias foram elaboradas com base no discurso de cada criança, através daquilo que consideram ser a leitura e a escrita e a importância das mesmas na sua vida. Com a análise efetuada para cada pergunta, consegui conhecer aquilo que as crianças consideram ser a leitura e a escrita, bem como a sua utilidade e importância dada às mesmas.

As crianças responderam às questões de forma autónoma, de livre vontade e no contexto de sala de aula.

Relativamente à primeira questão **“O que pensas ser a leitura? E a escrita? (para que serve a leitura e a escrita)”**, seleccionei quatro categorias: ler, escrever, aprender e saber. Pude verificar que sete das onze crianças inquiridas referiu que a leitura e a escrita servem para ler e escrever, respetivamente. Ao passo que uma mencionou que leitura serve para aprender e a escrita para saber ler, ou seja, mostra já ter uma noção de que é através da escrita que conseguimos ler. Uma criança mostrou que a leitura serve para saber o que é pedido nas atividades dos manuais, remetendo que a leitura é essencial para esse fim, ou seja, para esta criança a leitura encontra-se apenas relacionada com a escola. Uma outra criança respondeu que a escrita serve para que se aprenda a escrever mais e melhor e por fim, uma que menciona que, tanto a leitura como a escrita, servem para escrever e aprender, revelando que para saber ler e escrever é necessário aprender e para se conseguir ler é quase fundamental escrever.

Na segunda pergunta **“Consideras que a leitura e a escrita são importantes? Porquê?”**, as categorias escolhidas foram: escrever, aprender, descobrir, saber e novas tecnologias. Ao analisar as respostas dadas pelas crianças, posso referir que todas mencionaram que a leitura e a escrita é algo com importância. No entanto, quando questionadas sobre o porquê dessa importância, foram várias as respostas fornecidas. Desta forma, sete das onze crianças entrevistadas respondeu que a leitura e a escrita são importantes para que possam aprender a ler e a escrever. Duas referem que através da leitura e da escrita podem escrever, sobretudo uma destas crianças, que menciona querer escrever cartas a um primo, o que pode revelar conhecimentos acerca dos diferentes suportes de escrita. Uma que alude que ler é importante para saber o que é para fazer nas fichas de avaliação e nos livros e que escrever é fundamental para se responder às perguntas colocadas também nos manuais e fichas de avaliação. Por fim, uma criança

referiu que, através da leitura e da escrita pode ir ao “facebook”, revelando que as novas tecnologias estão presentes na sua vida, mostrando ser essencial aprender a ler e a escrever para que possa realizar pesquisas na internet.

Em relação à terceira pergunta **“Para ti é importante saber ler? E escrever? Porquê?”**, as categorias que selecionei encontram-se relacionadas com: ler, escrever, descobrir, saber e aprender. Todas as crianças responderam afirmativamente, ou seja, ler e escrever é importante para elas. No entanto, no que diz respeito à primeira questão colocada, três crianças referiram que, através da leitura podem ler, sobretudo livros, sendo que uma dessas três crianças referiu um tipo específico de livro “A turma da Mónica” – banda desenhada; três crianças nomearam saber para que conseguissem realizar as atividades propostas nas fichas de avaliação e nos manuais escolares; três crianças que mencionaram aprender, para que saibam mais e por fim, duas crianças que referiram descobrir o que as palavras querem dizer, de forma a não esquecer as letras aprendidas.

Na segunda questão colocada, seis crianças mencionaram que saber escrever é importante para que se escrevam palavras, letras e sílabas, respostas nos manuais escolares e pequenos livros; três crianças revelam que através da escrita conseguem saber o que é para escrever e por fim, duas crianças referem que conseguem aprender as letras derivadas da escrita.

No que concerne à quarta pergunta **“Quando olhas para a sala consideras que existem muitas coisas relacionadas com a leitura? E com a escrita? Quais?”**, as categorias utilizadas na análise a esta questão serão: sim e não. Nove das onze crianças inquiridas responderam que a leitura e a escrita se encontram presentes em toda a sala, nomeadamente, no quadro interativo, no quadro de giz, no plano do trabalho de projeto, nos números, no mapa de presenças, no mapa do comportamento, no mapa dos trabalhos de casa, no mapa do comportamento da AEC de inglês e no mapa de presenças. Sendo que apenas duas crianças mencionaram não existirem materiais que remetessem para a leitura e para a escrita no espaço de sala de aula.

Relativamente à quinta e última pergunta **“Gostas de fazer atividades relacionadas com a leitura e com a escrita? Quais?”**, todas as crianças referiram que gostavam de realizar atividades relacionadas com a temática, sendo que quatro aludiram ser relativas à leitura e escrita, duas mencionaram atividades de escrita, sobretudo de

frases, duas revelaram gostar de aprender novas letras, uma referiu a descoberta de letras em falta nas palavras, uma referiu a leitura de palavras e a divisão silábica, e uma mencionou gostar de realizar trabalhos de matemática, português e estudo do meio, mostrando que já tem presente que a leitura e escrita estão presentes em todas as áreas de conteúdo do currículo do ensino básico.

3.10. Conclusões ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico

As conclusões que posso retirar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico através da entrevista realizada são bastante diversas.

Considero que todas as crianças inquiridas revelavam já entender o que é a leitura e a escrita, bem como as suas funções e finalidades, sendo que a grande parte da amostra salienta que a leitura e a escrita é algo que acontece na escola e fica na escola. Contudo, uma criança revela que para ela é importante saber ler e escrever para poder realizar pesquisas na internet, mostrando que as novas tecnologias estão presentes na sua vida e que através delas se pode ler e escrever. Ou seja, para esta criança existe um grande contacto com o virtual, sentindo a necessidade de aprender a ler e a escrever para poder fazer as suas pesquisas e responder aos seus interesses e necessidades. Contudo, a escrita virtual pode revelar-se diferente da escrita não virtual, no sentido em que, as crianças começam a construir e “desenvolver estratégias pautadas, quase sempre, pela «lei do menor esforço» pela fuga à ortografia e à complexidade sintática” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 14), o que significa que, muitas vezes as crianças e adultos possam vir a escrever de forma abreviada e traduzindo o que se diz oralmente, libertando o escrevente de ser exaustivo na sua produção escrita.

Também uma outra criança revela que para ela é importante saber ler e escrever, pois através destas duas funções pode ler livros de banda desenhada, nomeadamente “A turma da Mónica” e escrever cartas ao seu primo, o que mostra que, para esta criança, a escrita e a leitura estão para além da escola e que são vistas como uma coisa prazerosa, mostrando conhecimento sobre alguns suportes de escrita.

Quando questionadas acerca dos materiais presentes no espaço de sala relativos à leitura e escrita, apenas duas crianças responderam não existir qualquer tipo de material, revelando que ainda não têm bem presente o significado de ler e escrever, daí não relacionarem esse ato com os materiais presentes na sala. As restantes nove crianças mencionaram sobretudo materiais como o quadro interativo, o quadro de giz, que não se apresentando como um material já escrito, é um suporte que pode ser utilizado para tal, os números, que para além de se apresentarem sob forma numeral também são escritos, e todos os materiais que são utilizados para as rotinas diárias da sala, tais como mapa de presenças, mapa do tempo, mapa do comportamento, mapa dos trabalhos de casa e plano do trabalho de projeto.

Relativamente à última pergunta, toda a amostra respondeu afirmativamente quando questionada acerca da realização de atividades relativas à leitura e à escrita. Entre as atividades mencionadas as que mais se destacam são escrita de frases, descoberta de letras em falta numa palavra, leitura de palavras e respetiva divisão silábica e por fim trabalhos de matemática, português e estudo do meio, o que revela que tem presente que a leitura e escrita estão presentes em todas as áreas de conteúdo do currículo do ensino básico.

Aproveitando para fazer a comparação com a entrevista realizada na educação pré-escolar, posso referir que, ao passo que no pré-escolar as crianças mostram que a leitura e a escrita são vistas como algo que é utilizado pelos mais velhos, remetendo para a família na ajuda na descoberta e ensino das letras, ou seja, é visto como algo que serve para brincar, no 1º Ciclo do Ensino Básico são vistas como uma ferramenta de trabalho e não como algo de onde se pode retirar prazer, por exemplo através da leitura recreativa.

Em suma, posso concluir que praticamente todas as crianças da amostra já sabem que a leitura e a escrita são fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto alunos e membros de uma sociedade. No entanto, não dão a estas funções mais do que o sentido de aprender na escola.

3.11. Análise e interpretação dos resultados do questionário à educadora cooperante e à professora cooperante

O guião da entrevista realizado a educadora e à professora cooperantes apresentava questões gerais e questões de apoio acerca de três pontos, que considero serem fundamentais para o desenvolvimento de um profissional de qualidade, entre eles a organização de espaços e materiais, a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita e a questão do planeamento e avaliação.

Relativamente à primeira pergunta **“Quais as áreas da sala em que considera que a leitura e a escrita estão presentes/ Quais as alturas do dia que dedica à leitura e à escrita? Qual a razão para essa escolha?”**, posso referir que a educadora salienta que a sala está organizada de acordo com o que ministério da educação e as metas curriculares referem, encontrando-se organizada para ser funcional e trabalhar a autonomia das crianças. Sendo que, a leitura e a escrita se encontram presentes em todas as áreas, nem que seja na sua identificação, nomeadamente na área da leitura e da escrita, na área da biblioteca, na área das ciências e na área dos mapas (presenças, plano do dia e calendário). Ao passo que, a professora refere que o principal tempo do dia que dedica às questões relacionadas com a leitura e com a escrita é a parte da manhã, nomeadamente das 09h às 11h ou das 11h30 às 12h30. A razão desta escolha prende-se necessariamente com a questão da concentração, pois nesta parte do dia as crianças encontram-se mais disponíveis para aprender, menos cansadas, menos agitadas, ou seja, é o período de maior concentração que é fundamentalmente o que esta área, na parte inicial da aprendizagem, requer.

Através das respostas dadas pelas profissionais de educação (educadora/professora) posso concluir que existe uma separação muito grande entre o pré-escolar e o 1º Ciclo em termos de momentos e locais onde trabalhar as questões de leitura e escrita. Ao passo que no pré-escolar todas as áreas são possíveis de trabalhar a qualquer hora do dia, no 1º Ciclo isso já não é tão visível, pois a sala já não se encontra dividida em áreas e tem tempos específicos para trabalhar cada área curricular.

No que diz respeito à pergunta, **“Relativamente à leitura e à escrita, alguma destas áreas/algum desses momentos que mencionou poderá vir a ser alterado? Como?”**, a educadora referiu que sim, era possível alterar as áreas, inclusivamente com

temas temáticos, como aconteceu com a construção de uma caravela no espaço de sala, decorrente de um projeto sobre os descobrimentos. Já a professora mencionou que em princípio não será possível alterar esses momentos, apenas as aulas de apoio ao estudo e de oferta complementar, que trabalham questões de português, sobretudo o que diz respeito à educação literária, pois trabalham-se os conteúdos de forma mais lúdica e porque se treinam conceitos aprendidos anteriormente, é que se realizam à tarde.

Em suma, a educadora pondera alterar o espaço de sala, como forma de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Como o espaço de sala não se encontra dividido por áreas a pergunta à professora cooperante está relacionada com os momentos em que trabalha a leitura e a escrita. Neste sentido a professora não considera ser necessário alterar os momentos que em que trabalha a área de português, dando a indicação de que o tempo é estático e se está estipulado ser de determinada forma não será possível alterá-la.

Em relação à pergunta, **“E nas paredes? São expostos trabalhos onde a escrita esteja presente? Quais as suas funções?”**, a educadora alude que sim, que todas as semanas são expostos trabalhos feitos pelas crianças, tanto a nível das novidades, como de registos e projetos. A professora refere que também são expostos trabalhos realizados pelas crianças, nos quais a escrita é referente àquilo que é referido pelos alunos ao longo da aprendizagem da leitura, nomeadamente palavras, listas de palavras com as famílias das sílabas. Menciona ainda que a sua função é sobretudo a memorização através da visualização, pois a memória visual é muito importante na aprendizagem da leitura, no sentido em que as listas de palavras são realizadas com palavras que as crianças dizem e às quais se encontram ligadas afetivamente, tornando-se um impulso para desenvolverem o gosto, as competências de leitura e desenvolverem o próprio mecanismo de leitura.

Ao analisar as duas respostas posso referir que ambas as profissionais consideram que os materiais produzidos pelas crianças poderão ser expostos, no entanto, no pré-escolar são realmente trabalhos feitos pelas crianças, no 1º Ciclo são materiais produzidos pelas crianças. A professora, refere também que os materiais expostos, para além de proporcionarem a aprendizagem da escrita, facultam o acesso à leitura, interligando estas duas áreas fundamentais na aprendizagem das crianças.

Relativamente à pergunta, **“Que tipo de materiais existe nessas áreas/no ambiente educativo (espaço de sala de aula)?”**, a educadora mencionou que nas áreas existem todos os materiais relacionados com a escrita, principalmente cadernos, canetas, lápis, borrachas, lápis de pintura, vários tipos de folhas, ficheiros com palavras, entre outros, sendo que a sua preocupação na escolha de materiais é sobretudo a sua durabilidade, o fácil acesso e a atratividade. Por outro lado, a professora refere que, além de todos os materiais ligados especificamente ao português, existem ainda mapas com nomes, gráficos, mapa do tempo, a escrita da data, todos estes materiais geram aprendizagens utilizadas nas rotinas diárias, pois tudo é escrito e registado, funcionando como rotina e como impulsionador e motivador para a aprendizagem da leitura e da escrita. Relativamente às preocupações para a escolha dos materiais, a professora menciona que escolhe materiais que permitam que os alunos se autonomizem, se responsabilizem por uma determinada tarefa e que aprendam e fixem o nome dos colegas, os dias da semana, os meses do ano, entre outros.

Com as presentes respostas considero que, ao passo que a educadora revela preocupação na escolha dos materiais relativamente à sua durabilidade, ao seu alcance e à sua atratividade para as crianças, contudo, a professora revela querer desenvolver a autonomia e a aprendizagem tanto do nome dos colegas, como dos dias da semana, dos meses do ano.

Relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, a pergunta colocada foi a seguinte, **“Na sua perspectiva, qual a importância da leitura e da escrita na aprendizagem das crianças?”**, ao que a educadora respondeu que considera que a aprendizagem da leitura e da escrita de forma formal deve ser feita no momento em que entram para o 1º Ciclo, apesar de julgar que anteriormente as crianças já contactam muito com a escrita. Menciona também que, nos dias de hoje, já não faz sentido que as crianças não contactem de forma nenhuma com o material escrito no jardim-de-infância e que comecem os primeiros contactos quando chegam ao 1º Ciclo. Continua dizendo que a abordagem à leitura e à escrita devem ser feitas de forma natural, a partir daquilo que as crianças gostam, daquilo que querem conhecer e a partir daí ir-lhes despertando curiosidade sobre tudo o que as rodeia e promover a interpretação de códigos de leitura (mesmo que ainda não saibam ler), aproveitando para familiarizar as crianças com a escrita, com o ato de escrever e com a leitura. Por outro lado, a professora menciona que, aprender a ler e a escrever é uma tarefa muito difícil. No entanto, é uma tarefa

fundamental, pois se não dominarem bem o mecanismo de leitura e escrita, irão ter dificuldades em compreender e resolver uma atividade (seja de qual área for), para ler indicações, entre outros.

Ao passo que a educadora faz uma interligação com a entrada das crianças para o ensino formal, 1º Ciclo referindo que mesmo sem saberem ler conseguem identificar os códigos de leitura e escrita. Ou seja, segundo o que está presente no capítulo 1 do presente relatório, pp. 14 e 15, a criança antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita já transporta consigo alguns pré-requisitos, sendo na educação pré-escolar que descobrem muito cedo algumas das características que orientam a leitura e a escrita, o que se torna essencial na entrada para a escolaridade obrigatória, tornando mais fácil o desenvolvimento de novas competências nestas duas vertentes (leitura e escrita). Já a professora apenas menciona momentos passados dentro de sala de aula, mesmo que interligando os conteúdos de leitura e escrita com outras áreas do currículo.

No que diz respeito à pergunta, **“Em relação à leitura. Como promove os momentos de leitura? Quais as funções desses momentos?”**, a educadora referiu que promove momentos de leitura, sobretudo no trabalho de projeto, na leitura de histórias e no trabalho através do ficheiro de palavras. A professora referiu que, como as crianças ainda se encontram numa fase inicial de leitura, o trabalho é feito individualmente com o professor, para que este possa ir assinalando e ajudando na questão da leitura e dos sons, pois para além de conhecerem os grafemas e as famílias de sílabas poderão apresentar dificuldades na questão da fonologia, pois as sílabas vão tendo valores diferentes dependendo da sua posição nas palavras. Para além disso, também existem instrumentos de leitura de forma autónoma, em que os alunos podem fazer uma autoavaliação da leitura e irem sinalizando aquilo que já sabem, o que sabem mais ou menos e o que sabem menos bem, refletindo sobre esses aspetos e sobre a leitura que fazem.

Nesta questão a educadora apenas refere instrumentos de trabalho, com os quais utiliza a leitura, contudo a professora refere aspetos relacionados com a aprendizagem da leitura, nomeadamente ligados à fonologia (onde refere aspetos abordados no capítulo 1 do presente relatório) e à forma como o trabalho é feito, dando autonomia às crianças para se autoavaliarem e refletirem sobre a sua avaliação.

Na pergunta, **“Em relação à escrita. Como promove os momentos de escrita? Quais as funções desses momentos?”**, a educadora menciona que semanalmente se escrevem as novidades e que diariamente se podem escrever coisas que as crianças sintam necessidade de registrar, existe também o plano do dia (escrito e copiado), o trabalho nos cadernos, onde copiam o nome de amigos e colegas e palavras já conhecidas. A professora refere que, como ainda se encontram numa fase muito inicial de escrita, que esta é feita de forma individual (que é corrigida pelo professor com as crianças) ou de forma coletiva. Em termos de criar instrumentos de autoavaliação, só numa fase posterior.

Ao passo que a educadora refere momentos da semana ou do dia em que trabalha as questões da escrita, a professora apenas menciona a forma como a escrita é feita (individual ou em grupo), mencionando a questão da avaliação e autoavaliação.

Para a pergunta, **“Qual o tempo/número de horas que despende para trabalhar a leitura? E a escrita?”**, a educadora respondeu que todos os dias se trabalha um bocadinho da leitura e da escrita. Os objetivos utilizados nestes momentos são, mais do que treinar a escrita, é melhorarem a oralidade, o raciocínio, organizá-lo e só depois passar para a escrita. Também considera fundamental que as crianças trabalhem o desenho para se apropriarem do processo de escrita, sendo que o trabalho tanto poderá ser feito em pequenos grupos como em grandes grupos. Já a professora mencionou que, ligadas à leitura se encontram 5h semanais, nomeadamente à oralidade e à compreensão do oral, e 2h para trabalhar as questões da escrita, considerando que, tanto a leitura como a escrita, se encontram em todas as outras áreas (matemática e estudo do meio). No que diz respeito aos objetivos para estes momentos, a professora mencionou, a decifração, a compreensão do oral, o desenvolvimento da oralidade e do vocabulário e o desenvolvimento fonológico (relativamente à leitura), no que diz respeito à escrita, esse trabalho terá por base a construção de palavras (atendendo não só à grafia mas também à fonética da palavra), construção de famílias de palavras, sílabas, treinando a posição dos sons de cada uma relativamente à palavra, construção de frases, delimitação da palavra dentro da frase, sendo sobretudo um trabalho individual.

A educadora refere que antes de se chegar à escrita, é necessário treinar a oralidade e o raciocínio, revelando ser fundamental o desenho, para que as crianças se vão apropriando do processo da escrita. Tal como é mencionado no capítulo 1, p.27, nas

primeiras tentativas de escrita, as crianças tendem a produzi-las através de desenhos, o que as poderá ajudar em fases mais avançadas de escrita, onde a criança, por meio do desenho, começa a desenhar e a escrever as mais diversas letras. A professora propõe objetivos mais direcionados para a aprendizagem propriamente dita da leitura e da escrita, nomeadamente a decifração, a consciência fonológica, a compreensão do oral, o aumento de vocabulário. Ou seja, como vem referenciado no capítulo 1, p. 16, a decifração é a base da aprendizagem da leitura, pois sem ela a criança não consegue progredir. É também fundamental, que para além de decifrar a criança consiga compreender o que é lido e o que é ouvido através da oralidade, levando a que exista um aumento de vocabulário, deixando as crianças com mais à vontade na presença de um texto escrito.

Para a pergunta, **“Qual o número de horas/alturas do dia que dispõe para trabalhar a leitura recreativa?”**, apenas foi inquirida a professora, pois no jardim-de-infância a leitura recreativa é trabalhada diariamente. Desta forma, a professora respondeu que existe 1h, semanalmente, dedicada à oralidade e à compreensão do oral, para além do tempo que está destinado à oferta complementar, desenvolvendo capacidades na educação literária, onde se trabalham, se ouvem e se recontam histórias. Os objetivos relacionados com esta área são o aumento do vocabulário, a compreensão do oral, o desenvolvimento da linguagem em termos de construção de frases, a questão da audição (ouvirem o que dizem, o que as outras pessoas dizem e saberem ouvir e aceitar o que é dito), a capacidade de fazer inferências. O trabalho pode ser feito individualmente, em grande grupo e em pequeno grupo, sendo que dá maior enfoque ao trabalho em pequeno e grande grupo, pois o trabalho individual, nesta fase ainda é muito difícil.

No que diz respeito ao planeamento e avaliação, à pergunta, **“Pode dizer-me como é que organiza a sua prática em termos de planeamento e avaliação em relação à leitura e à escrita?”**, a educadora respondeu que faz semanalmente, à sexta-feira, juntamente com as crianças o plano da semana seguinte, no qual se tentam abranger todas as áreas. A professora respondeu que o planeamento é elaborando em função daquilo que está previsto no horário, já a avaliação é feita através dos trabalhos realizados individualmente e pela observação feita ao nível da evolução das crianças, em termos de vocabulário, de escrita e da leitura que já vão fazendo.

Relativamente à questão, **“Quando e como é que estas práticas ocorrem? Quem está envolvido nelas?”**, a educadora respondeu que são as crianças e a própria educadora que estão envolvidas no processo de planeamento, e que este é feito semanal e diariamente. Já a professora proferiu que o planeamento é realizado semanalmente e aferido diariamente. No processo de planeamento e avaliação estão envolvidos o professor e os alunos (semanalmente e diariamente) e mensalmente o grupo ano.

No que diz respeito à última pergunta, **“De que forma é que a avaliação que faz tem impacto no planeamento de atividades de leitura e de escrita?”**, a educadora referiu que a avaliação é feita diária e semanalmente com as crianças e de acordo com as metas de aprendizagem, no que diz respeito aos objetivos propostos na área da leitura e da escrita. Ao passo que a professora respondeu que a avaliação tem sempre impacto no planeamento, pois se o que está planeado fazer-se ao longo da semana, se algo não se cumprir, não se poderá avançar na matéria, assim reorganiza-se toda a planificação para o próximo dia e para os restantes.

3.12. Conclusões ao nível das respostas da educadora e professora cooperantes

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas permitiu-me verificar que existe uma grande separação física entre o espaço de sala de jardim-de-infância e de 1º Ciclo, no sentido em que, no pré-escolar se encontra dividido em áreas que as crianças têm a autonomia de explorar e de fazer as suas aprendizagens. No 1º Ciclo essas aprendizagens também ocorrem, mas de forma bastante diferente, pois as crianças são regidas por um manual e devem estar sentadas, em silêncio e a trabalhar, que também pode ser feito de forma autónoma, mas já não vai tanto ao encontro das necessidades e interesses das crianças, pois existem programas para cumprir.

Tornando-se visível na organização do espaço e do tempo disponível para trabalhar a leitura e a escrita, pois no pré-escolar é possível trabalhar-se estas questões diariamente e em todas as áreas (dramatização, ciências, entre outras), ao passo que no 1º Ciclo já existem tempos específicos para trabalhar a leitura e a escrita, presentes num horário que deverá ser cumprido, neste caso, aborda-se a temática durante a manhã, pois

segundo a professora cooperante, é o período do dia em que as crianças estão mais concentradas e disponíveis para aprender.

Tal como referi anteriormente, o espaço de sala de 1º Ciclo não se encontra dividido por áreas, sendo necessário colocar à professora cooperante questões relacionadas com a organização do tempo. Neste sentido, na segunda questão a separação física do espaço contínua visível pois, a educadora pondera alterar alguma das áreas, caso seja benéfico para as crianças e vá ao encontro aos seus interesses e necessidades. Já a professora de 1º Ciclo, refere que não será possível alterar os tempos letivos e que apenas as aulas de apoio ao estudo e de oferta complementar se encontram mencionadas à tarde, pois apresentam um carácter mais lúdico e de treino daquilo que foi aprendido anteriormente.

Contudo, existem momentos de ligação destes dois contextos, o facto de se exporem trabalhos realizados pelas crianças, no entanto, em pré-escolar são expostos trabalhos feitos pelas crianças, em relação ao texto das novidades, registos e projetos, ao passo que em 1º Ciclo os trabalhos expostos são referidos pelas crianças, ou seja, as crianças produzem-nos através do diálogo, nomeadamente palavras e listas de palavras com as famílias de sílabas, que são realizadas no início da aprendizagem de cada letra, onde as crianças enunciam palavras que contenham a letra aprendida e a sua família de palavras.

Ao longo da entrevista, ambas as profissionais referem vários aspetos mencionados no capítulo 1 do presente relatório, o que mostra que apresentam referenciais teóricos nas suas práticas e vivências escolares, ajudando as crianças na procura do seu próprio conhecimento, para que se tornem cidadãos cultos e ativos. Por parte da educadora houve também, uma ponte, entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo, pois remete para a entrada formal das crianças no 1º Ciclo, a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita, embora considere que, hoje em dia, não faz qualquer sentido que a criança entre no 1º Ciclo sem antes ter tido contactado com material impresso. Refere também que a abordagem à leitura e à escrita deve ser feita de forma natural, sempre partindo dos interesses e necessidades das crianças, para que lhes possa ir despertando a curiosidade sobre o que as rodeia, acabando por promover a interpretação dos códigos de leitura e por as familiarizar com a escrita e com o ato de ler e escrever. No entanto, a professora não fez qualquer referência aquilo que as crianças

já poderiam saber aquando da entrada no 1º Ciclo, referindo que aprender a ler e a escrever é uma tarefa muito difícil mas indispensável na vida de qualquer ser humano.

Também a leitura recreativa foi abordada nesta entrevista, com o objetivo de perceber se no 1º Ciclo dispõem de tempo para a trabalhar, visto que no pré-escolar esta prática é uma constante. De todo o leque de opções que as professoras têm a oportunidade de escolher, a professora com que eu desenvolvi a minha prática escolheu oferta complementar. Esta área curricular tem como objetivos trabalhar a educação literária, desenvolvendo questões relacionadas com a oralidade, com o aumento do vocabulário, com o desenvolvimento da linguagem no que diz respeito à construção frásica e à capacidade de fazer inferências.

O último ponto focado nas entrevistas, foi relativo à avaliação e ao planeamento e a forma como a avaliação pode influenciar o planeamento. A educadora referiu sempre as crianças como ponto fulcral, tanto na avaliação como no planeamento, pois todas as semanas as crianças têm a oportunidade de referenciar o que gostariam de fazer na semana seguinte e diária e semanalmente podem avaliar o correu bem e o que correu menos bem ao longo do dia e da semana, promovendo a reflexão e a justificação daquilo que ia sendo referido. Contudo a professora mostra que a criança é o centro da avaliação, mas tudo parte do professor, ou seja, a criança é avaliada pelo professor, podendo realizar apenas pequenas atividades de autoavaliação, sendo que o professor irá verificar se a autoavaliação realizada corresponde àquilo que a criança sabe ou não. O planeamento é feito com base no horário da turma e dos objetivos propostos pelo agrupamento e pelo grupo ano para cada área curricular, ficando as crianças um pouco à parte daquilo que está planeado fazerem ao longo da semana.

Em suma, considero que esta entrevista me deu uma visão global daquilo que é o trabalho, tanto do educador como do professor, no que diz respeito às práticas educativas, aos materiais utilizados e à forma como é feito o planeamento e a avaliação. Observei ainda que na educação pré-escolar as atividades são propostas com a criança e para a criança, ao passo que no 1º Ciclo é apenas para a criança, pois não participa em planeamentos nem avaliações, ficando sempre na expectativa daquilo que irá aprender.

4. Implicações e investigações futuras

O principal objetivo desta investigação foi, através de entrevistas e atividades, compreender o que as crianças já sabem sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e a forma como a educadora e a professora cooperantes organizam a sua prática em torno de três eixos que considero serem fundamentais para uma boa prática enquanto profissional de educação: a organização do espaço e dos materiais, como se processa a aprendizagem (neste caso da leitura e da escrita), e por fim, a organização do planeamento e da avaliação, bem como os seus intervenientes.

Pude verificar que, quando as crianças já estão no 1º Ciclo, já possuem uma conceção da funcionalidade da leitura e da escrita mais virada para o ensino, ao passo que as de pré-escolar consideram a leitura e a escrita como uma coisa que se encontra relacionada com o prazer de ler histórias e de juntar diferentes letras para que consigam escrever. Desta forma, as crianças que se encontram no 1º Ciclo remetem a leitura e a escrita apenas para questões relacionadas com a aprendizagem escolar, nomeadamente, ler para conseguir compreender um exercício e escrever para poder responder ao que é pedido. No pré-escolar as crianças remetem a aprendizagem da leitura para o facto de poderem ler histórias, remetendo a escrita para juntar letras.

Verifiquei também que, com a entrada no 1º Ciclo, muitas das rotinas anteriormente criadas são deixadas de lado, assim como a estrutura/organização da sala e dos materiais. Por um lado, a sala de pré-escolar encontra-se dividida em áreas de interesse, com o objetivo de criar autonomia das crianças e de promover diversas aprendizagens, em diversas áreas e interligando essas aprendizagens com situações do seu dia-a-dia, por outro lado a sala de 1º Ciclo remete-nos para um maior clima de rigidez, pois as crianças têm de permanecer sentadas em cadeiras, viradas para o quadro, a realizar determinadas atividades, presentes nos manuais ou através de fichas.

Esta será uma implicação que pretendo utilizar em práticas futuras, o poder organizar a sala de 1º Ciclo em áreas, onde as crianças possam aprender de acordo com os seus interesses e necessidades, promovendo um clima de maior autonomia e consequentemente uma maior aprendizagem, pois se for a criança a estar inserida na busca e na procura de respostas às suas questões, a aprendizagem promovida poderá ser maior e mais consistente. Se possível gostaria de dar continuidade ao estudo feito para o

presente relatório, através da implicação acima descrita, de forma a ver como a organização da sala poderá influenciar as respostas das crianças.

Gostaria também de poder aliar as duas vertentes para as quais estudei, o ser educadora e professora, poder acompanhar um grupo, desde o momento em que entram para a educação pré-escolar até ao momento em que terminam o 1º Ciclo, dando continuidade a todas as aprendizagens iniciadas, nunca esquecendo o que conhecimento que já apresentam.

Conclusões

Ao terminar o presente relatório, as conclusões que posso retirar são que as crianças já têm bem presente o que é e para que serve a leitura e a escrita. Contudo umas crianças apontam que a leitura e a escrita serve para aprender a ler, para contar histórias, para saber escrever, outras referem que serve para poderem ter sucesso na escola, ou seja, remetem a sua funcionalidade para a leitura de atividades presentes nos manuais e fichas de avaliação e para a escrita das respostas a essas atividades. Esta distinção fez-me refletir acerca daquilo que são as vivências das crianças em ambos os contextos, pois se por um lado poderão fazer atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, por outro as atividades são impostas, a criança não tem a oportunidade de participar no planeamento, dando a sua opinião relativa àquilo que gostaria de fazer ao longo da semana.

Considero que este se torna um ponto negativo na entrada das crianças no 1º Ciclo, pois, embora se possa trabalhar as questões relacionadas com a autonomia em ambos os contextos, no pré-escolar isso é mais evidente, no sentido em que as crianças vão tentar encontrar respostas às suas dúvidas, participando em atividades relacionadas com os seus interesses e necessidades, ao passo que no 1º Ciclo não se torna tão evidente, pois existem manuais escolares e programas que se têm de cumprir, o que por vezes torna as aulas mais monótonas e mais desinteressantes para as crianças.

As crianças são seres portadores de conhecimento, sobretudo relacionado com a leitura e a escrita, pois desde que nascem que contactam diariamente com materiais escritos, ouvem histórias, veem livros. Esse conhecimento não se perde e é a base para novas aprendizagens, onde são aprofundados os conceitos que as crianças já têm adquirido.

Ao longo da PES, quer em pré-escolar, quer em 1º Ciclo do Ensino Básico, tentei fazer sempre atividades lúdicas que revelassem o interesse, a necessidade e a curiosidade das crianças sobre determinado conteúdo, mais particularmente, a leitura e a escrita. Considero que as atividades propostas foram para as crianças momentos de grandes aprendizagem, mas para mim também, pois encontrava-me constantemente a refletir sobre o que era feito, se corresse menos bem, sobre o que levou a esse facto. Recordo que em pré-escolar a área da biblioteca muito raramente era utilizada, contudo,

ao longo da minha prática, consegui despertar nas crianças um crescente interesse pelo livro, pelo material impresso, acabando a área da biblioteca por ser uma das mais chamativas para as crianças, bem como a área da leitura e da escrita.

Considero também que um educador/professor deverá ser sempre investigador, no sentido em que devem tomar notas sobre as suas práticas, tornando-se em profissionais reflexivos, através da reflexão sobre as mesmas e a partir daqui que surjam novas ideias de trabalho, que deverão ser partilhadas com as crianças, para que também elas possam participar nos processos de planeamento e avaliação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*. Nº1, 2001.
- Araújo, L. (2006). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo, F. (coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto.
- Chard, S. & Katz, L. (2007). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Acedido em 10 de fevereiro de 2015, disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº74, junho 2005.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 301-332). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.
- Niza, S. (1992). Em comum assistimos uma educação democrática. In MEM (ed.). *Cadernos de Formação Cooperada*. (Vol. 1, pp. 39-47). Lisboa: MEM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: M.E (DGIDC).
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities: a review of research*. (Vol. 3, n.º 1, pp. 47-64). London Review of Education.

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 professor de 1º ciclo do ensino básico.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista individual às crianças

<p>Introdução: Para apresentar na minha escola (a universidade) preciso de vos fazer umas perguntas sobre o que vocês acham que é a leitura e a escrita. Pode ser? Para isso só responde às minhas perguntas quem quiser. Podem-se inscrever.</p>	<p>Objetivos: Convite às crianças para falarem sobre o que pensam ser a leitura e a escrita.</p>
--	---

Perguntas	Objetivos
Quantos anos tens?	Perceber se a idade da criança condiciona as respostas dadas pela mesma.
O que pensas ser a leitura? E a escrita? (Para que serve a leitura e a escrita?)	Perceber o que significa para as crianças a leitura e a escrita.
Consideras que a leitura e escrita são importantes? Porquê?	Entender o quão importante as crianças consideram a leitura e a escrita. Perceber a funcionalidade do código escrito/projeto pessoal do leitor.
Para ti é importante saber ler? E escrever? Porquê?	Entender se é importante para as crianças saberem ler e escrever.
Quando olhas para a sala consideras que existem muitas coisas relacionadas com a escrita? E com a leitura? Quais?	Perceber se as crianças conseguem ver na sala materiais, espaços, áreas que se encontrem relacionadas com a leitura e com a escrita.
Gostas de fazer atividades relacionadas com a leitura e com a escrita?	Compreender se as crianças gostam ou não de fazer atividades relacionadas com a leitura e com a escrita.

Apêndice 2 – Guião da entrevista à educadora cooperante

<p>Introdução: Nesta entrevista gostava que me explicasse como é que organiza o ambiente de aprendizagem das crianças no que à leitura e à escrita diz respeito.</p> <p>Falemos então na organização dos espaços, materiais destinados à leitura e à escrita e a forma como planeia e avalia esses momentos.</p>	<p>Objetivo: Convite ao educador para falar da sua prática fornecendo uma breve introdução e resumo dos assuntos a serem abordados.</p> <p>Esta introdução tem como objetivo ajudar a educadora a estruturar o seu discurso focando apenas aspetos que dizem respeito à leitura e à escrita.</p>
---	---

A. Espaços e materiais

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
<p>Vamos então começar pela organização do espaço e dos materiais.</p> <p>Quais são as áreas da sala onde considera que a leitura e a escrita estão presentes?</p> <p>Qual a razão para a escolha destas áreas?</p>	<p>Relativamente à leitura e à escrita, alguma destas áreas que mencionou poderá vir a ser alterada? Como?</p>	<p>Notar a designação dada das áreas de leitura e escrita e ver que tipos de atividades são levadas a cabo nessas áreas.</p>
<p>E nas paredes? São expostos trabalhos onde a escrita esteja presente? Quais as suas funções?</p>		<p>Função dos materiais e informação exposta (com escrita). Objetivos da educadora face à exposição de informação e outros elementos. Quem produz os elementos expostos?</p>
<p>Que tipo de materiais existe nessas áreas?</p>	<p>Quais as suas preocupações na escolha dos materiais?</p>	<p>Os diferentes tipos de atividades podem também indicar o tipo de atividades que as crianças podem fazer nessas áreas, assim como os critérios de qualidade da educadora face aos materiais.</p>

B. Aprendizagem da leitura e da escrita

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
<p>Na sua perspetiva, qual a importância da leitura e da escrita na aprendizagem das crianças?</p>		<p>Significado atribuído pela educadora às áreas relativas à leitura e à escrita.</p> <p>Perspetiva de aprendizagem da educadora.</p>
<p>E em relação à leitura? Como</p>		<p>Função dos materiais de</p>

promove os momentos de leitura? Quais as funções desses momentos?		leitura e informação acerca dos mesmos. Objetivos da educadora face à promoção de momentos de leitura.
E em relação à escrita? Como promove os momentos de escrita? Quais as funções desses momentos?		Função dos materiais de escrita e informação acerca dos mesmos. Objetivos da educadora face à promoção de momentos de escrita.
Qual o tempo que despende para trabalhar a leitura? E a escrita?	Quais os principais objetivos que utiliza nesses momentos? O trabalho é feito em pequenos ou grandes grupos?	Saber quanto tempo semanal a educadora “usar” para trabalhar questões relacionadas com a leitura e a escrita.

C. Planeamento e avaliação

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
Pode dizer-me como é que organiza a sua prática em termos de planeamento e avaliação em relação à leitura e à escrita?	Quando e como é que estas práticas ocorrem? Quem está envolvido nelas?	Conhecer os tipos de planeamento e avaliação da leitura e da escrita e as condições em que são levadas a cabo.
De que forma é que a avaliação que faz tem impacto no planeamento de atividades de leitura e escrita?		Ligar a avaliação ao planeamento.

Apêndice 3 – Guião da entrevista à professora cooperante

<p>Introdução: Nesta entrevista gostava que me explicasse como é que organiza o ambiente de aprendizagem das crianças no que à leitura e à escrita diz respeito.</p> <p>Falemos então na organização dos espaços, materiais destinados à leitura e à escrita e a forma como planeia e avalia esses momentos.</p>	<p>Objetivo: Convite ao educador para falar da sua prática fornecendo uma breve introdução e resumo dos assuntos a serem abordados.</p> <p>Esta introdução tem como objetivo ajudar a educadora a estruturar o seu discurso focando apenas aspetos que dizem respeito à leitura e à escrita.</p>
---	---

A. Espaços e materiais

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
<p>Vamos então começar pela organização do ambiente educativo.</p> <p>Qual (quais) a (s) altura (s) do dia que dedica à leitura e à escrita?</p> <p>Qual a razão para a escolha destas áreas?</p>	<p>Relativamente à leitura e à escrita, alguma destes momentos que mencionou poderá vir a ser alterada? Como?</p>	<p>Notar a designação dada dos momentos destinados à leitura e escrita e ver que tipos de atividades são levadas a cabo nessas áreas.</p>
<p>E nas paredes? São expostos trabalhos onde a escrita esteja presente? Quais as suas funções?</p>		<p>Função dos materiais e informação exposta (com escrita). Objetivos da educadora face à exposição de informação e outros elementos. Quem produz os elementos expostos?</p>
<p>Que tipo de materiais existe no ambiente educativo (espaço de sala de aula)?</p>	<p>Quais as suas preocupações na escolha dos materiais?</p>	<p>Os diferentes tipos de atividades podem também indicar o tipo de atividades que as crianças podem fazer nessas áreas, assim como os critérios de qualidade da educadora face aos materiais.</p>

B. Aprendizagem da leitura e da escrita

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
<p>Na sua perspetiva, qual a importância da leitura e da escrita na aprendizagem das crianças?</p>		<p>Significado atribuído pela professora às áreas relativas à leitura e à escrita.</p> <p>Perspetiva de aprendizagem da professora.</p>
<p>E em relação à leitura? Como promove os momentos de</p>		<p>Função dos materiais de leitura e informação acerca</p>

leitura? Quais as funções desses momentos?		dos mesmos. Objetivos da professora face à promoção de momentos de leitura.
E em relação à escrita? Como promove os momentos de escrita? Quais as funções desses momentos?		Função dos materiais de escrita e informação acerca dos mesmos. Objetivos da professora face à promoção de momentos de escrita.
Qual o tempo que despende para trabalhar a leitura? E a escrita?	Quais os principais objetivos que utiliza nesses momentos? O trabalho é feito em pequenos ou grandes grupos?	Saber quanto tempo semanal a professora “usufrui” para trabalhar questões relacionadas com a leitura e a escrita.
Qual o número de horas/alturas do dia que dispõe para trabalhar a leitura recreativa (por exemplo: contar ou ler histórias)?	Quais os principais objetivos que utiliza nesses momentos? O trabalho é feito em pequenos ou grandes grupos?	Saber quanto tempo semanal a professora “usufrui” para trabalhar questões relacionadas com a leitura recreativa

C. Planeamento e avaliação

Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
Pode dizer-me como é que organiza a sua prática em termos de planeamento e avaliação em relação à leitura e à escrita?	Quando e como é que estas práticas ocorrem? Quem está envolvido nelas?	Conhecer os tipos de planeamento e avaliação da leitura e da escrita e as condições em que são levadas a cabo.
De que forma é que a avaliação que faz tem impacto no planeamento de atividades de leitura e escrita?		Ligar a avaliação ao planeamento.