

A Prática Pedagógica em contexto Pré-escolar e Escolar como contributo para a promoção de comportamentos leitores e escritores

Relatório de Estágio

Carolina Carvalho Soares Cardoso

Mestrado em

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



Ponta Delgada
2020

A Prática Pedagógica em contexto Pré-escolar e Escolar como contributo para a promoção de comportamentos leitores e escritores

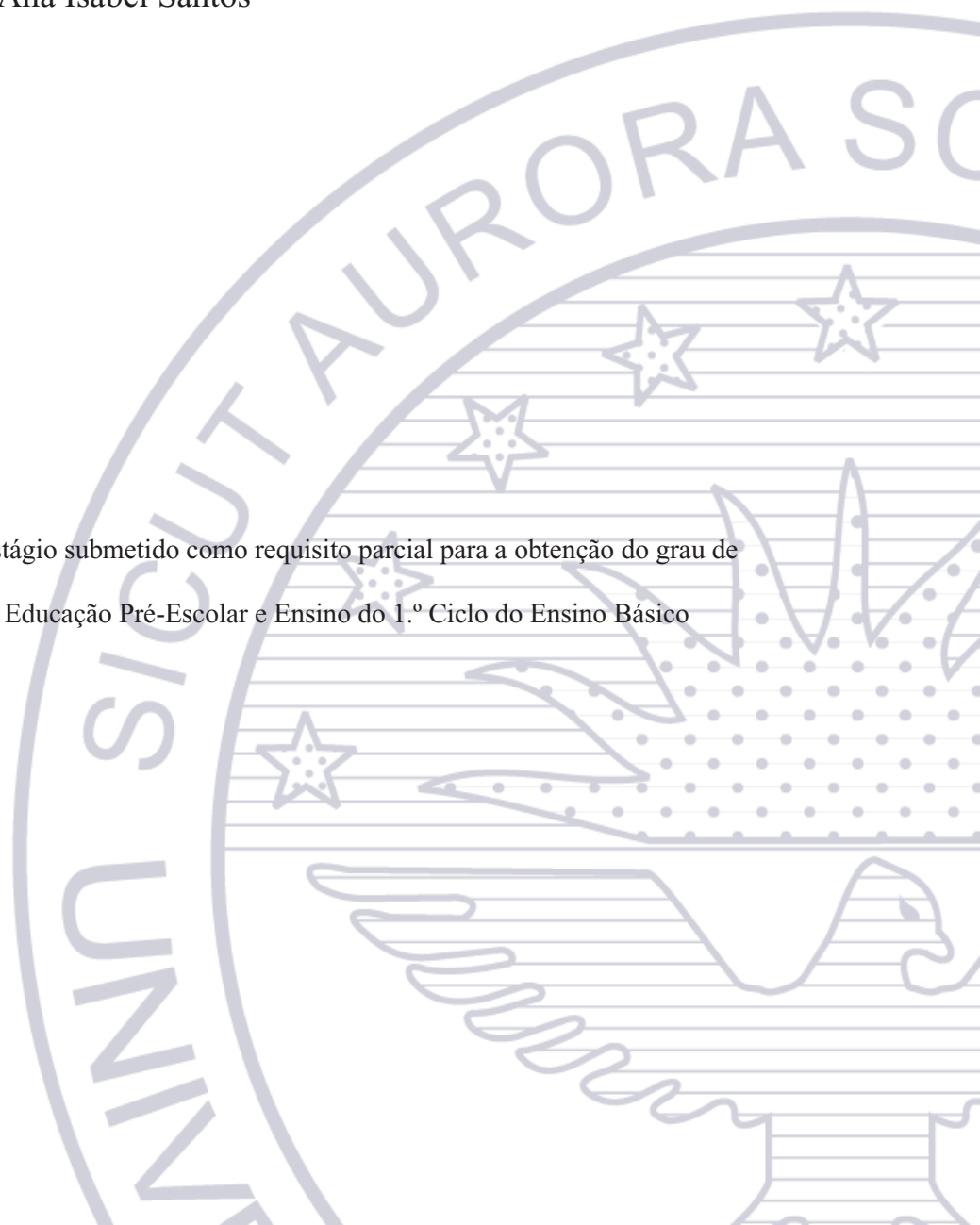
Relatório de Estágio

Carolina Carvalho Soares Cardoso

Orientadora:

Professora Doutora Ana Isabel Santos

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

A realização do presente trabalho vem comprovar que nunca devemos desistir de lutar por algo que é desejado, pois tudo é possível desde que se tenha vontade e determinação na vida. Passados cinco anos, encontro-me a terminar um percurso ambicionado e que, graças à dedicação, empenho e esforço, proporcionados por um enorme conjunto de pessoas, que me apoiaram e nunca deixaram de acreditar em mim, se concretizou. Neste sentido, quero manifestar a minha gratidão, uma vez que estas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, em especial ao meu marido e filho, Vasco e Salvador Cardoso, aos meus pais, Humberto e Luísa Soares, aos meus sogros Carlos e Rosa Cardoso e família, por todo o apoio manifestado ao longo desta caminhada, por terem lutado comigo e terem tornado esse sonho possível de concretizar. As palavras são poucas para expressar toda a gratidão e apreço que sinto.

Aos meus professores, às minhas professoras, orientadores, cooperantes, pela disponibilidade, pelas aprendizagens enriquecedoras, pelo apoio e incentivo, pela partilha de espaços e experiências e pela força que sempre me transmitiram ao longo deste processo, em especial, mas também de todo o curso.

A todas as crianças e alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, por todos os sorrisos, carinhos e abraços e por me terem desafiado sempre a dar o melhor de mim, pois sem elas, nada disto era possível.

E não menos importante, quero agradecer a todos os amigos e amigas que trilharam este caminho comigo, pela amizade e por todos os momentos e palavras que me deram força para continuar, principalmente nos dias de maior fraqueza. Um agradecimento especial aos amigos e amigas Diana Matos, Nélia Soares, Susana Pinheiro e Nuno Fidalgo, pela dedicação incondicional.

A todos e todas, o meu sincero e sentido OBRIGADA!

Resumo

Neste relatório analisamos e discutimos as práticas pedagógicas em contexto de estágio ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que se refere, em particular, à promoção de ambientes leitores e escritores, focando a criação e realização de situações de aprendizagem que possibilitem a vivência de situações que estimulem o trabalho escolar.

Ao longo deste trabalho damos conta da investigação levada a cabo no decorrer das nossas intervenções pedagógicas nos dois níveis de ensino referidos, progredindo com a recolha de informação através da observação participante, das dinâmicas da sala e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos alunos.

Em ambos os estágios foi nossa intenção que as estratégias utilizadas contribuíssem não só para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas que fossem, de igual modo, um encorajamento no crescimento pessoal e relacional das crianças e dos alunos. Simultaneamente, considerou-se não só as dinâmicas que estavam antecipadamente planificadas, como também as situações inesperadas que surgiam aquando da interação com as crianças e com os alunos.

No estágio em Educação Pré-Escolar a promoção da leitura e da escrita incidiu com maior frequência na área de Expressão e Comunicação, tendo em conta os diversos domínios que a compõem, verificando-se a evolução de algumas crianças no que diz respeito à cópia do nome, em relação à escrita e da etapa de leitura icónica para a etapa de hipótese do nome, no que concerne à leitura, enquanto que no estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português destacou-se com a realização de um maior número de atividades promotoras exclusivamente da leitura e da escrita, constatando-se, a nível global, uma melhoria na leitura textos, bem como a escrita de textos com um menor número de erros ortográficos e com uma melhor estruturação de ideias.

Relativamente à prática pedagógica concluímos que, em ambos os níveis educativos, os objetivos delineados foram atingidos com sucesso, à exceção do quinto objetivo, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

In this report we analyse and discuss the pedagogic practices in the curricular stage context, at the Pre-Scholar and 1st Basic Education Cycle to what refers, in particular, to the promotion of reading and writing environments, focusing the creation and achievement of learning situations which allow the experience of situations that stimulate school work.

During this work, we point the investigation carried out during our pedagogic interventions on the two teaching levels referred above, dynamics found in the teaching room and the development and learning of their children and students.

In both curricular stages, it was our intention that the strategies used would contribute not only to the development of reading and writing but were also, an encouragement to personal growing and relational of children and students. Simultaneously, it was considered, not only the dynamics that were planned in advance, but also how to capitalize the unexpected situations that came out during interaction with children and students.

In the Pre-Scholar Education curricular stage, the promotion of reading and writing focused, with higher frequency in the Expression and Communication areas, considering the various do domains that compose it, verifying the evolution of some children, with regard to the copy of the name, in relation to the writing and from the iconic reading stage to the name hypothesis stage, with regard to Reading, while in the curricular stage in context of the 1st Basic Education Cycle, the discipline of Portuguese highlighted with the production of a higher number of promoting activities, exclusively related to reading and writing, where it was found, at a global level, an improvement in the reading of texts, as well as the writing of texts with a smaller number of spelling errors and with a better structuring of ideas.

In reference to the pedagogic practice, we conclude that, in both educational levels, the outlined targets were successfully reached, except for the fifth target, in context to the 1st Basic Education Cycle.

Keywords: Reading; writing; Pedagogic Practice; Pre-Scholar Education; 1st Basic Education Cycle.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Índice de Figuras	ix
Índice de tabelas	x
Índice de Apêndices.....	xi
Introdução.....	12
Capítulo I – Revisão Teórica da Literatura	16
1. As crianças, a leitura e a escrita: das concepções infantis às aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2. O papel dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na promoção da leitura e da escrita.....	35
Capítulo II – Abordagem Metodológica da Intervenção	42
1. Organização metodológica	42
2. Instrumentos de recolha de informação.....	45
2.1. A observação	45
2.2. Grelhas de observação.....	46
2.3. Diário de bordo.....	46
2.4. Produções orais e escritas das crianças e dos alunos	46
2.5. Registos fotográficos e de áudio	47
3. Caracterização dos contextos educativos de estágio	47
3.1. A Educação Pré-Escolar.....	48
3.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
4. Apresentação das necessidades e dificuldades da intervenção.....	59
Capítulo III – Apresentação e análise das intervenções pedagógicas e das aprendizagens das crianças e dos alunos	61
1. Educação Pré-Escolar	61
1.1. A Leitura e a Escrita através da rotina diária	61
1.2. As aprendizagens das crianças	80

2.	1.º Ciclo do Ensino Básico	88
2.1.	Atividades de leitura e escrita	88
2.2.	As aprendizagens dos alunos.....	101
	Capítulo IV – Conclusões.....	104
	Referências Bibliográficas.....	108
	Apêndices	113

Índice de Figuras

Figura 1 - Distinção de diferentes códigos escritos.....	23
Figura 2 - Utilização da escrita em contexto	24
Figura 3 - Interação da criança com o texto escrito.....	28
Figura 4 - Leitura de histórias e outros textos	29
Figura 5 - Recurso didático "Descobre e escreve"	65
Figura 6 - Recurso didático "Caixa de leitura"	65
Figura 7 - Atividade de correspondência de números	66
Figura 8 - Histórias narradas na sala de aula.....	69
Figura 9 - Visitas de estudo	73
Figura 10 - Convidados na sala de aula.....	74
Figura 11 - Trabalho por projeto "Inventário dos cantinhos da sala"	80
Figura 12 - Evolução da escrita do nome da criança B	82
Figura 13 - Evolução da escrita do nome da criança L	82
Figura 14 - Evolução da escrita do nome da criança M	82
Figura 15 - Implementação do recurso "Descobre e escreve"	83
Figura 16 - Desenvolvimento da escrita das crianças	84
Figura 17 - Escrita do nome para diferenciar trabalhos	84
Figura 18 - Experiência "Flores mensageiras"	85
Figura 19 - Implementação do recurso "Caixa de leitura"	86
Figura 20 - Reconto de histórias pelas crianças	86
Figura 21 - Horário da turma.....	89
Figura 22 - Leitura silenciosa de um texto em sala de aula.....	91
Figura 23 - Escrita e dramatização das férias da Páscoa	94
Figura 24 - Escrita do poema para oferta do Dia da Mãe.....	94
Figura 25 - Debate do Projeto "Liberdade"	95
Figura 26 - Escrita e leitura do slogan do Projeto "Liberdade"	96
Figura 27 - Produtos finais do Projeto "Liberdade"	97
Figura 28 - Implementação do jogo dos dados.....	98
Figura 29 - Implementação do jogo dos determinantes.....	99
Figura 30 - Implementação do jogo do bingo ortográfico.....	100

Índice de tabelas

Tabela 1 - Agenda semanal da sala de Educação Pré-Escolar.....	62
Tabela 2 - Síntese dos quadros de registo de “Mostrar, contar e escrever”.....	81
Tabela 3 - Síntese dos quadros de registo das “Atividades nos cantinhos da sala”.....	88
Tabela 4 - Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	90

Índice de Apêndices

Apêndice A - Dramatização da história “Lili e o jogo das profissões”	114
Apêndice B - Projeto “Orelhas de borboleta”	114
Apêndice C - Escrita do nome da profissão.....	114
Apêndice D - Festa de Natal com os pais/Encarregados de Educação	114
Apêndice E - Escrita do nome nos desenhos do dia Mundial da Alimentação	114
Apêndice F - Apresentação de trabalhos	114
Apêndice G - Comunicações de trabalhos.....	114
Apêndice H - Opinião das crianças sobre o Pai Natal, o trenó e as renas	114
Apêndice I - Resultado final da visita de estudo de levantamento de palavras, letras e números	114
Apêndice J - Reconto, através da representação gráfica, da primeira visita de estudo	114
Apêndice K - Reconto, através da representação gráfica, da terceira visita de estudo	114
Apêndice L - Reconto de histórias.....	114

Introdução

O presente relatório de estágio surge como condição para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório reflete, essencialmente, as práticas desenvolvidas ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, que ocorreram em estabelecimentos e níveis de ensino diferentes, sendo o primeiro realizado em Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com o tema proposto para o relatório de estágio pretendemos promover comportamentos leitores e escritores em crianças de idade Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da criação e implementação de situações de aprendizagens que proporcionem a vivência de situações que estimulem o trabalho escolar, relacionadas com os interesses, as motivações e as necessidades das crianças e dos alunos.

Atualmente é importante que os/as educadores/as de infância promovam comportamentos emergentes de leitura e de escrita nas suas aulas, dado que há uma década atrás se considerava, salvo raríssimas exceções, que a criança só deveria aprender a ler e a escrever quando ingressasse no ensino formal (1.º Ciclo do Ensino Básico), ideia esta, que já era contrariada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997. Neste sentido, o processo de aquisição da leitura e escrita é importante que se inicie não só na educação pré-escolar, mas que se alargue ainda, a todos os processos de aprendizagem que têm lugar nela e nos níveis educativos subsequentes.

Assim, induzir comportamentos emergentes de leitura e escrita faz com que, no seu desenvolvimento, a criança aprenda, modifique e aperfeiçoe os seus motivos e estratégias de leitura e escrita, ou mesmo desenvolva outras, por forma a (re)construir as suas conceções infantis (Alves Martins & Niza, 1998). Há que realçar que o desenvolvimento destes comportamentos emergentes é um processo longo que tem as suas raízes na interação pais-filhos e/ou crianças-educador/a. Segundo Viana e Teixeira (2002, p.30, citado por Viana, 1998), “a criança passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses, e empenhada na resolução de problemas, em vez de recetora passiva de informação”. Ainda, há que salientar que o essencial é promover a emergência de comportamentos pró-literários, pois quando a criança tem contacto com a leitura antes de entrar para a escola, parece ser mais capaz de “falar como um livro”, “o que é considerado um passo importante na aprendizagem” (Viana & Teixeira, 2002, p.46).

A escolha desta temática deve-se a uma questão de gosto pessoal pela área de Português e por se entender que a leitura e a escrita são processos essenciais para se viver em sociedade, pois o não saber ler ou escrever pode prejudicar as rotinas do dia a dia e, até mesmo, a interação com outros indivíduos. Outro motivo para esta escolha foi o facto de, ao longo do percurso académico, se sentir a necessidade de aprofundar sobre esta área curricular, nomeadamente no que diz respeito a estratégias e recursos de ensino, a como motivar as crianças para hábitos de leitura e escrita, a como se inicia esta aprendizagem, entre outras. Para além disso, esta problemática foi também definida com base na observação dos contextos de estágio. Na Educação Pré-Escolar constatou-se que o grupo de crianças, essencialmente algumas das mais velhas, apresentava algumas lacunas ao nível da escrita, não realizando autonomamente a leitura e escrita do seu nome. No 1.º Ciclo do Ensino Básico a maioria dos alunos apresentava grandes dificuldades, bem como necessidades na leitura e escrita de textos, realizando uma leitura ainda muito silabada e uma escrita com muitos erros ortográficos e sem conexão. Assim sendo, tornou-se essencial contribuir de uma forma positiva para o desenvolvimento desta área de conteúdo com vista à superação das dificuldades detetadas.

O documento que esteve na base da minha prática foi o Perfil Específico do Educador de Infância (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto), como também o Perfil do Professor (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), considerando as quatro grandes dimensões profissionais:

- ❖ Dimensão profissional, social e ética
- ❖ Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo:
 - Organização do ambiente educativo
 - Observação, planificação e avaliação
 - Relação e ação educativa
 - Integração do currículo
- ❖ Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade
- ❖ Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida

Contextualizando um pouco o que contemplam estes perfis realça-se que estes se assumiram como um principal fator para a minha prática pedagógica, na medida em que, contribuíram para a tomada de consciência de diversos aspetos e atitudes, de modo a obter conhecimentos importantes a dar prioridade durante os estágios, com a intenção

de me desenvolver enquanto profissional e ser capaz de responder aos novos desafios (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Assim sendo, a prática pedagógica implementada, bem como este Relatório de Estágio foram orientados pelos seguintes objetivos:

- Descrever a prática pedagógica concebida e implementada nos Estágios Pedagógicos I e II, aprofundando o trabalho concretizado no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita;
- Refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre as práticas pedagógicas implementadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando averiguar em que medida nelas se concretizaram os pressupostos presentes no perfil de desempenho esperado dos estagiários, ao nível da planificação, da lecionação e da reflexão;
- Analisar o trabalho desenvolvido no âmbito da leitura e da escrita, por forma a compreender quais as estratégias pedagógicas mais pertinentes adequadas ao grupo;
- Analisar a evolução dos comportamentos leitores e escritores dos grupos de crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, entre o início e o fim dos períodos de intervenção pedagógica;
- Desenvolver a comunicação entre a escola e a família dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino, a partir de uma reflexão sobre as implicações pedagógicas dos mesmos.

Neste contexto, o presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em quatro capítulos, de modo a enquadrarmos, apresentarmos e analisarmos um conjunto de informações relevantes de todo o processo desenvolvido ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II.

O Capítulo I debruça-se sobre a revisão teórica da literatura abordando conceitos considerados importantes para a temática em estudo, mais especificamente, no domínio da leitura e da escrita. Também, dar-se-á a conhecer as concepções infantis das crianças na Educação Pré-Escolar, bem como as aprendizagens no ensino formal (1.º Ciclo do Ensino Básico). Ainda, apresentar-se-ão as perspetivas das orientações legais em vigor e dos decretos-lei que englobam os perfis dos/as educadores/as e dos professores/as no desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e escrita.

O Capítulo II refere-se à abordagem metodológica da intervenção expondo como foram recolhidos os dados que permitiram a elaboração do presente relatório, ou seja, a metodologia de intervenção utilizada, bem como a forma como foram organizados os estágios. Ainda nele se apresentam as características dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de contextualizar o desempenho existente nos contextos educativos de estágio e de explicar as estratégias utilizadas e os objetivos delineados.

O Capítulo III contém a descrição e análise de todo o trabalho desenvolvido em ambos os estágios expondo de forma detalhada as estratégias, as atividades e a evolução das aprendizagens realizadas pelas crianças e pelos alunos referentes à temática do presente relatório.

O Capítulo IV destina-se às conclusões, com base na reflexão, de todo o trabalho realizado.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos utilizados em todo o trabalho.

Capítulo I – Revisão Teórica da Literatura

Neste primeiro capítulo serão expostos diversos conteúdos no âmbito da leitura e da escrita com base na pesquisa bibliográfica, com vista à reflexão sobre a sua importância para a comunidade educativa.

Inicialmente, serão abordados os conceitos de leitura e de escrita, de modo a explicitar estes conceitos, como também a sua importância no desenvolvimento integral da criança. Posteriormente serão abordadas as concepções infantis sobre leitura e escrita, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, e as aprendizagens, no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando-se o percurso da aprendizagem informal à aprendizagem formal destes dois processos.

Por último e, não menos importante, serão abordadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), bem como o Decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, relativamente ao papel do/a Educador/a, na Educação Pré-Escolar, como também ao papel do/a Professor/a, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da sua ação pedagógica.

1. As crianças, a leitura e a escrita: das concepções infantis às aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cada vez mais a comunidade educativa deve encarar a leitura e a escrita como atos de prazer, promovendo, deste modo, nas crianças a aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler e escrever. Este gosto deve ser estimulado de forma natural para que a criança não entenda a leitura e a escrita como uma obrigação escolar, mas sim como uma satisfação e como uma ferramenta útil no seu dia a dia. O desenvolvimento e aprendizagem destes dois processos inicia-se muito antes da Educação Pré-Escolar adquirindo um maior relevo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a leitura e a escrita são atividades necessárias e importantes para a aprendizagem global da criança.

Segundo Silva (2011, p.23), a leitura é “um processo de compreensão do mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social”. Deste modo, é através da palavra escrita e do ato de ler que interagimos com os outros

atribuindo diversos significados aquilo que lemos, muito pela da ação e experiência do leitor.

Por outro lado, Viana e Teixeira (2002, p.11), defendem que “muitas definições de leitura são suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é”. Estas investigadoras consideraram diversos conceitos de leitura segundo diversos autores que mostram maneiras distintas de abordar o ato de ler. Assim, para alguns autores como Lerroy-Boussion e Bloomfield, “ler é associar signos gráficos a símbolos do discurso” (in Viana & Teixeira, 2002, p.11), ou seja, a leitura limita-se apenas a envolver a ligação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual.

As mesmas investigadoras aceitam que “a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores. No entanto, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado” (Viana & Teixeira, 2002, p.11). Da mesma forma afirmam que para Carroll, Mezeix e Vitorky, os signos gráficos indicam uma mensagem, uma vez que “ler é reconhecer os signos escritos fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm um sentido” (in Viana & Teixeira, 2002, p.11).

Em contrapartida, Viana e Teixeira (2002, p.12) referem que para Goodman, Charmeaux (1975) e Smith (1978) a leitura é “a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor”, e que Waples (1940) destaca que “a leitura é um processo de socialização porque relaciona o leitor com o seu meio e condiciona esta relação”.

Por fim, salientam que existem autores como Spache (1977) que observam o processo de ler como multifacetado e multidimensional, onde a leitura é definida como “uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção dos processos mentais superiores na leitura eficiente” (Viana & Teixeira, 2002, p.12).

Assim, depois de explorarem as inúmeras definições possíveis do ato de ler Viana e Teixeira (2002, p.13) aperceberam-se de que existem dois elementos em comum em quase todas elas, “a leitura é uma descodificação dos signos gráficos” e “o objetivo final da leitura é a extração de sentido”. Assim, consideram a leitura como “um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio de atingir um fim: a formação da criança”. Neste sentido, devemos ter em conta o ato de ler como uma forma

ampla e completa, não se resumindo a sequências de procedimentos unidos, tendo sempre em atenção os objetivos gerais da ação pedagógica.

Relativamente à definição de escrita Corrêa (2006), considera-a “como um processo interativo, social, histórico, dialógico, baseado na produção de sentido” (p.1).

De acordo com Viana et al. (2014, p.15, in Horta 2016, p.26) escrever “é juntar letras, de acordo com as premissas que guiam o processo de apropriação”.

Fons Esteve (2012, in Horta 2016, p.26) sugere que “escrever é o processo mediante o qual se produz um texto escrito e consiste num processo que vai mais além do que distribuir letras e sinais de pontuação, de forma ordenada, sobre um papel em branco”. Ainda afirma que a escrita “implica elaborar um sentido global e preciso para um destinatário, utilizando um código escrito”.

Por fim, Horta (2016, p.27) vai para além da definição global de escrita definindo a escrita na educação de infância como a “arte e técnica de treino do traço; desenho de grafismos e de letras; sem intenção”.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), nos dias de hoje, praticamente, todas as crianças têm familiaridade com a leitura e a escrita antes de entrarem para a educação pré-escolar. Desta forma, cabe ao/à educador/a tirar partido daquilo que a criança já sabe, possibilitando-lhe a convivência com estes dois processos nos mais variados tipos de textos manuscritos e impressos, em situações da sua vida real, levando a criança a partilhar as suas primeiras aprendizagens e adquirindo novas, no contacto com o grupo.

Relativamente à aquisição da escrita, desde cedo as crianças desenvolvem conceções sobre o que é a escrita e vão iniciando as suas próprias criações escritas, que podem acontecer por imitação de outras escritas e outras situações onde observaram alguém a escrever ou por criação própria, conferindo à escrita características muito próprias, nalguns casos díspares das formas e regras convencionais.

Como afirma Santos (2017) “é necessário olhar para a criança partindo do pressuposto de que ela é uma leitora e escritora ativa, mesmo sem ter sido formalmente ensinada” (p.1). Ainda salienta que “é fundamental perceber o que se pensa acerca da leitura e da escrita e partir daquilo que ela sabe para pensar e conceber a ação pedagógica” (p.1).

É fundamental tentar compreender as conceções infantis sobre escrita, uma vez que é através das produções escritas das crianças que se percebe como é que ela pensa sobre a escrita. Segundo Mata (2008) a análise das produções escritas pode ser realizada

a nível do seu aspeto gráfico “aspectos figurativos ligados aos caracteres utilizados, orientação, etc.” (p.33), bem como ao nível dos denominados de aspetos conceptuais, “que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as suas características e os processos de construção que lhes estão subjacentes” (p.33). É importante mencionar que os aspetos figurativos nos fornecem algumas informações sobre o que a criança já se apercebeu relativamente à escrita, através da experimentação e da própria imitação, enquanto que, através dos aspetos conceptuais, consegue-se compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos relativos à escrita.

Martins et al. (2004) afirmam que, ao longo do processo da escrita, as crianças “constroem hipóteses sobre a linguagem escrita que reflectem uma reconstrução activa da lógica das unidades que são representadas na escrita” (p.135). Estas hipóteses, “que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade alfabética, evoluem ao longo de um percurso” (p.135).

Este processo passa por várias fases e tem o seu começo quando a criança se apercebe que existe uma diferenciação entre o que é escrito e o que é desenho, passando pela prática de juntar, de forma aleatória, letras para construir palavras, terminando numa ligação lógica e sequencial correta de letras que formam palavras.

Na perspectiva de Alves Martins et al. (2014) inicialmente as crianças começam, de forma frequente, por escrever uma marca gráfica, que posteriormente adquire o valor de uma sílaba, entendendo depois que essa sílaba se divide em sons desiguais, que têm de ser distinguidos por marcas gráficas, ou seja, letras diferentes. Passado esta fase a criança começa a analisar corretamente os sons da fala e associá-los às letras do alfabeto. Desta forma, a criança assimila a utilização correta da correspondência entre o som pretendido e a letra correspondente.

Alves Martins e Niza (1998) definem diversos níveis pelos quais as crianças passam antes de aprender a escrever formalmente, sendo eles o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético.

No nível pré-silábico, na perspectiva de Alves Martins e Niza (1998) a escrita ainda não é definida por critérios linguísticos, onde graficamente, “as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever” (p.72). Do mesmo modo, as crianças “recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita de diversas palavras e fazem-nos variar de palavra para palavra, ou trocam-lhes as posições” (p.72). Assim, na escrita de cada palavra utilizam diversos grafemas.

Conforme Martins et al. (2004, p.135) neste nível “as crianças começam por diferenciar o desenho da escrita e por elaborar critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem”.

Mata (2008, p.34) reforça a ideia declarando que na produção escrita, “um dos elementos que transparece de imediato é o tipo de representação utilizado”. Neste sentido, “podem surgir desenhos, podem ser garatujas, ou utilizarem-se já caracteres diferenciados, em fases iniciais, formas “tipo letra”, surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente”. Da mesma forma, as crianças apercebem-se da orientação da escrita, contudo, apesar de as crianças já terem dado conta da orientação da escrita, não indica que passem a utilizá-la de forma sistemática, uma vez que “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” (Mata, 2008, p. 37). São esses “avanços e retrocessos” que permitem o processo de aprendizagem e possibilitam a evolução do sistema de escrita. Também, conforme Machado (2008, p.31), “ao escrever frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras”. Alves Martins e

Niza (1998, p.73) reforçam ainda que “na escrita da frase os grafemas sucedem-se sem espaços”, acrescentando que “a quantidade utilizada (de grafemas) não difere grandemente da que foi utilizada na escrita de cada palavra”.

Segundo Mata (2008, p.41) “gradualmente, as escritas das crianças começam a ser orientadas por critérios qualitativos e quantitativos”, critérios estes “que lhes permitem estabelecer se algo é passível ou não de ser lido”. Por um lado, os critérios qualitativos “prendem-se com a variedade de caracteres utilizados. Quando começam a considerá-los nas suas escritas, as crianças têm a preocupação de não colocar caracteres iguais seguidos e de variá-los dentro das suas possibilidades” (Mata, 2008, p.40). Do mesmo modo Pereira (2016) reforça a ideia de que a criança evita repetir as mesmas “letras” na mesma palavra. Por outro lado, os critérios quantitativos “referem-se a algum controlo na quantidade de letras utilizadas, estando subjacente muitas vezes a ideia e que não se escreve só com uma ou duas letras, e as produções escritas têm geralmente três ou mais caracteres” (Mata, 2008, p.40). Ainda, as crianças associam o tamanho dos objetos/referentes ao número de letras necessárias para se escrever, como por exemplo, o nome da mãe tem de ter mais letras do que o nome do filho, ou seja, fazem a correspondência entre a dimensão do objeto/referente e a dimensão da “palavra”.

Neste nível Pereira (2016, p.10) considera que a escrita “não tem ainda nenhuma correspondência com o oral”. Do mesmo modo, Alves Martins e Niza (1998, p.73), apoiam esta ideia afirmando que “não há verbalizações anteriores ao momento da escrita, nem durante o acto de escrever”.

O nível seguinte é o silábico onde se registam “tentativas de coordenar a linguagem escrita com a linguagem oral, (...) com a hipótese silábica com base na qual as crianças escrevem uma marca gráfica por sílaba” (Martins et al., 2004, p.136). Por outras palavras, como sugere Pereira (2016, p.11) “cada letra corresponde a uma sílaba, mas pode não existir, num primeiro momento, correspondência fonética entre as letras usadas e os respetivos sons”. Salienta-se que neste nível ocorre uma evolução importante, uma vez que a criança deixa de encarar a escrita de modo global permitindo a existência de uma relação entre sons e sílabas. Neste sentido, conforme Mata (2008, p.43) “as escritas silábicas vão evoluindo no sentido da existência de correspondências sonoras correctas, ou seja, pode passar a existir a preocupação de identificar algum dos sons da sílaba isolada e fazer-lhe corresponder a letra correcta”.

O nível que lhe segue é o nível silábico-alfabético onde “começa a surgir uma análise do oral que não se limita apenas à sílaba e implica a percepção de que há um número variado de letras para escrever uma palavra” (Pereira, 2016, p.11). Desta forma, a associação entre escrita e oral “começa por ser pontual e, muitas vezes, posterior à escrita, podendo ser de uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou associando duas ou mais letras a cada sílaba isolada, de modo a fazer corresponder tudo o que se escreveu com a emissão oral” (Mata, 2008, p.41).

Por fim, Pereira (2016, p.11) afirma que “o nível alfabético, o mais complexo, implica que as palavras sejam segmentadas em unidades mais pequenas (fonemas) e verifica-se uma correspondência correta entre a letra e som”. Neste nível, segundo Alves Martins e Niza (1998) “a escrita é orientada por critérios linguísticos; a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética); as letras escolhidas não são arbitrarias” (p.70).

Ao longo da Educação Pré-Escolar as crianças vão desenvolvendo as suas concetualizações sendo essencial respeitar as características concetuais de cada uma, não apressando o seu progresso, contribuindo para uma evolução sem problemas, nem pressões.

“Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p.43).

No entendimento de Santos (2017) na sala de jardim de infância “todos são leitores e escritores, adultos e crianças, com diferentes conhecimentos e diferentes formas de entender a escrita” (p.2). Neste sentido, o jardim de infância tem o papel importante na abordagem à linguagem escrita, uma vez que promove o envolvimento precoce das crianças com a escrita. Contudo, não assume um papel de ensino da leitura e da escrita, mas de que “a linguagem escrita não seja banida dos contextos pré-escolares” uma vez que “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e a avançar” (Mata, 2008, p.46).

É neste contexto de respeito por aquilo que as crianças sabem sobre leitura e escrita que surge o conceito de literacia emergente, que, conforme Gomes e Santos (2005), se assume como a fase inicial da construção e do desenvolvimento da literacia, que permite, por um lado, “a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita” e, por outro lado, “a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (Smith & Dickinson, 2002, in Gomes & Santos, 2005, p.318).

A literacia emergente “pressupõe um conjunto de experiências sociais interativas, com sentido” permitindo que a criança perceba o que é um impresso, comporte-se como uma leitora e escritora, elabore hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação da mesma com a linguagem falada, e entenda a utilidade deste meio de comunicação, de forma natural (Commision Scolaire Marie- Victorine, 2004, in Gomes & Santos, 2005 p.318).

Deste modo, na génese da literacia emergente procura-se desenvolver e favorecer competências e atitudes que serão primordiais nos primeiros anos de escolaridade. Assim estamos “perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interactivo e experiencial” (Smith & Dickinson, 2002, in Gomes & Santos, 2005, p.318).

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) não há criança que não entre para o jardim-de-infância sem ter tido contacto com o código escrito, sendo necessário tirar partido daquilo que ela já sabe, de modo a facilitar a emergência da linguagem escrita através da utilização da leitura e da escrita, de situações reais do seu quotidiano (Silva et al., 2016).

A abordagem à escrita “situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Silva et al., 2016, p.66).

Há que ter presente “no jardim de infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias”, é também “um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (Silva et al., 2016, p.66).

Relativamente ao processo de apropriação da escrita é fundamental ter presente duas grandes competências a desenvolver: “uma mais centrada na distinção de diferentes códigos escritos; e outra mais direcionada para a utilização da escrita” (Mata, 2008, p.49). Segundo Mata (2008) para a competência de distinção de diferentes códigos escritos (Figura 1) “é necessário considerar quatro aspetos diferenciados, mas inter-relacionados e complementares” (p.49):

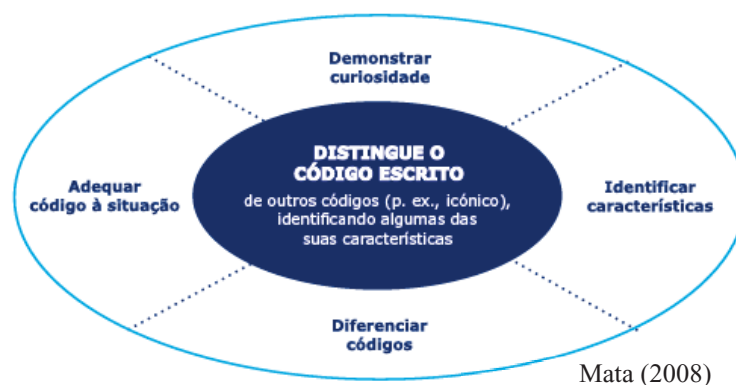


Figura 1 - Distinção de diferentes códigos escritos

1. Demonstrar curiosidade pelo código escrito – se frequentam ambientes onde a linguagem escrita está presente, onde veem escrever e utilizar a escrita, naturalmente as crianças procuram saber o que é a escrita, como funciona. Esta curiosidade reflete-se nas

questões que vão colocando, nas tentativas de escrever e de imitar outras pessoas que veem a escrever.

2. Identificar características do código escrito – através dos modelos de escrita com que se vão confrontando no seu dia-a-dia e das oportunidades que lhes são dadas de utilizarem a escrita, as crianças vão-se apercebendo de características particulares do código escrito. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e do seu respetivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam, visto que o processo de compreender que a escrita representa os sons do oral é gradual, complexo, e nem sempre é completado na idade pré-escolar.

3. Diferenciar códigos - a partir do momento em que vão interagindo mais sistematicamente com a escrita, as crianças começam a diferenciá-la de outros códigos, não só por convencionalismos específicos como pela sua utilização. A escrita tem características e convenções diferentes das do código icónico (desenho). Embora no início esta diferença não seja evidente para a criança, pouco a pouco ela começa a compreender que o desenho representa as características dos objetos, enquanto a escrita representa o seu nome. Começa também a compreender que algumas regras que regem o código icónico não se aplicam à escrita.

4. Adequar código à situação – complementar aos aspetos antes apresentados é a utilização autónoma dos vários códigos identificados a cada situação específica.

Para o desenvolvimento da competência de utilização da escrita em contexto (Figura 2) “é necessário considerar quatro aspetos distintos, mas inter-relacionados e complementares” (Mata, 2008, p. 52):



Figura 2 - Utilização da escrita em contexto

1. Demonstrar iniciativa - o facto de a criança, com naturalidade, por sua iniciativa, recorrer à escrita, quer em brincadeiras, quer em utilizações funcionais, é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito. Um ambiente estimulante que potencia as oportunidades de escrita é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração.

2. Explorar diferentes formas de escrita – a criança tem de explorar diferentes formas de escrever. Muitas vezes essa exploração começa por ser superficial e pouco consistente e depois torna-se mais sistemática e complexa.

3. Envolver-se em diferentes tarefas de escrita – crianças envolvidas, para além de motivadas, vão progredindo e conseguindo desenvolver estratégias cada vez mais elaboradas. Este envolvimento só se consegue quando a escrita não é apresentada às crianças como algo que só quem sabe pode utilizar, mas sim como algo que lhes é acessível e que podem utilizar no seu dia a dia.

4. Adequar formas de escrita a contextos específicos – esta adequação não é imediata. A apropriação das diferentes formas de escrita é gradual e este processo tem de ser iniciado no jardim de infância, proporcionando múltiplas oportunidades de exploração e reflexão sobre a escrita.

Em termos de síntese sobre a progressão da criança na apropriação da escrita as crianças iniciam por “escrever garatujas, formas tipo letra ou mesmo algumas letras”. De forma gradual, começam a “atribuir uma mensagem ao que escrevem, resumindo-se esta, em fases iniciais, a um nome ou palavras isoladas”. Com a descoberta de mais letras e convenções “as crianças vão diversificando a sua escrita e esta vai evoluindo, podendo atingir etapas onde já existe uma preocupação de relacionar a representação escrita com a mensagem oral” (Mata, 2008, p. 54).

À semelhança do que foi verificado na escrita, igualmente o conhecimento das ideias e concepções precoces daquilo que as crianças desenvolvem sobre a leitura são muito importantes. Este é um processo bastante complicado e, tal como a escrita, não se desenvolve de forma espontânea.

Na opinião de Mata (2008, p.66) “o processo de emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes”, desenvolvendo-se ao mesmo tempo com o processo da escrita, pois desde cedo “as crianças começam a aperceber-se de que existe uma mensagem associada a um texto escrito”.

Deste modo, segundo Alves Martins e Niza (1998) existem três etapas de desenvolvimento das concepções de leitura nomeadamente, a leitura icónica, a hipótese do nome e o tratamento linguístico da mensagem escrita. Na leitura icónica as crianças, apesar de conseguirem distinguir texto e imagem, referem-se ao texto da mesma forma que se referem à imagem. Na hipótese do nome as crianças referem-se ao texto e à imagem de formas diferentes, sendo que o texto é considerado como etiqueta da imagem. No tratamento linguístico da mensagem escrita as crianças procuram as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Com o decorrer do tempo, as crianças começam a perceber, ainda precocemente, ao contactar com diferentes tipos de mensagem que, por exemplo, a mensagem de um livro de histórias é diferente da mensagem de um jornal ou de um cartaz publicitário, onde de forma gradual, “irão aperceber-se da função e da mensagem específicas de cada tipo de suporte” (Mata, 2008, p.67).

As crianças muito cedo começam a aperceber-se de algumas características do ato de leitura tais como, “a postura, o olhar para o texto, as explorações que fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p.67). As observações que as crianças realizam de outros a ler faz com que a compreensão sobre o que é ler seja facilitada. Também “ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode ou não pode ler” (Mata, 2008, p.69).

“O envolvimento com a leitura e a escrita pode ser muito diferenciado de criança para criança, dependendo de vários aspectos, entre os quais as solicitações e oportunidades com que se foram confrontando e as atitudes, mais ou menos positivas, que foram desenvolvendo, a partir dessas situações vividas” (Mata, 2008, p.70).

Não há dúvida de que o jardim de infância tem um papel essencial na promoção e no envolvimento das crianças na leitura e que os contactos precoces com a mesma são decisivos para a formação de pequenos leitores. Como afirmam Lopes et al. (2006, p.64) “muito mais do que ensinar as crianças a ler ou a conhecer letras, parece-nos de primordial importância desenvolver nas crianças a sensibilidade e o gosto pela leitura”. Para tal, é necessário promover a emergência de comportamentos pró-literários.

De acordo com Viana e Teixeira (2002) “a leitura de livros de histórias fornece um contexto particularmente útil para explorar a compreensão das crianças sobre este

simbolismo, porque contêm imagem e escrita” (p.45). Mata (2008, p.71) acrescenta ainda que “a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos de leitura”.

Neste seguimento, o livro é um instrumento de grande importância na descoberta do prazer pela leitura, pois é através das histórias contadas e inventadas pelo/a educador/a, ou mesmo pelas crianças, que o desejo de aprender a ler aumenta. Contudo, apesar do livro ser um instrumento fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, não é a única ferramenta disponível para tal efeito, sendo que o contacto com uma diversidade de suportes, como jornais, revistas, cartas, livros de receitas, entre outros, enriquece e incentiva as crianças no desenvolvimento de hábitos de leitura e no gosto pela leitura e pela escrita.

É sabido que as crianças têm o costume de pedir para que se leia muitas vezes as suas histórias favoritas. Ora bem, essa repetição auxilia-as “a antecipar as palavras e as acções e familiariza-as com o conteúdo da história até atingirem o ponto em que conseguem “ler” quase palavras por palavra” (Viana & Teixeira, 2002, p.45).

Para além disso “é essencial existir regularidade nos contactos com a leitura” (Mata, 2008, p.71), por outras palavras, a realização de leituras deve ser realizada regularmente e não em situações pontuais, sem continuidade, tendo sempre em atenção para que a leitura e o livro sejam elementos essenciais.

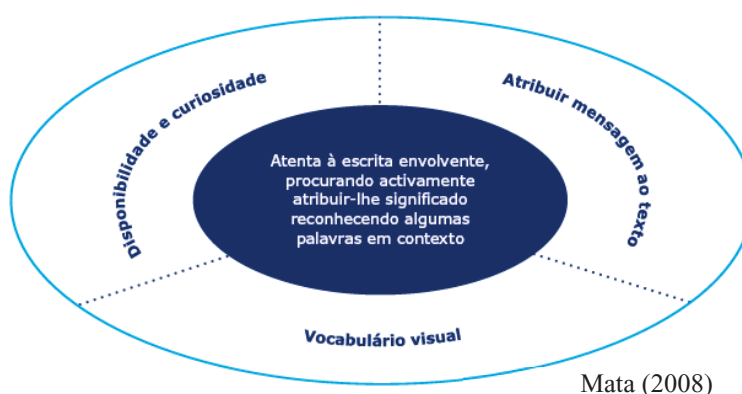
Na opinião de Lopes et al. (2006) “quanto mais e melhores palavras ouvirem nestas idades mais aptas estarão para aprender novas e mais exigentes palavras, frases e textos” (p.65). Viana e Teixeira (2002) frisam que “quando a criança tem experiências com a leitura de histórias antes de entrar para a escola, parece ser capaz de “falar como um livro”, o que é considerado um passo importante na aprendizagem” (p.46).

Nesta linha de pensamento, há que referir que não é apenas no jardim de infância que se deve fomentar o gosto pela leitura, uma vez que “é sabido que as crianças cujos pais se interessam pela leitura (...) apresentam melhor rendimento académico, obtêm melhores níveis superiores de formação escolar e são mais curiosas” (Lopes et al., 2006, p.64). Para além disso os mesmos autores dizem ainda que “a leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio, do sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre as portas da inteligência e da sensibilidade, contribuindo para a formação integral do indivíduo” (Lopes et al., 2006, p.66). A questão é que os pais dessas crianças não devem ter o encargo de as ensinar a ler, desde cedo, apenas o de “transmitir paulatinamente, através nomeadamente da leitura sistemática para os seus filhos, o valor imenso da leitura” (Lopes et al., 2006, p.64).

Na idade pré-escolar para além de ser essencial desenvolver nas crianças o gosto pela leitura “é importante incentivar hábitos e gosto pela partilha e trocar ideias sobre as leituras preferidas” (Mata, 2008, p.73), uma vez que nesta fase a leitura não é uma atividade solitária, pois as crianças ainda não sabem ler, onde há alguém [educador/a] que lhes lê as histórias. De facto, ler para alguém, em especial para as crianças “constitui uma poderosa forma de ensino e de aprendizagem, sendo responsável por um grande número de comportamentos humanos de longa duração” (Lopes et al., 2006, p.64).

No que diz respeito ao processo de apropriação da leitura há que ter presente duas grandes competências a desenvolver: “uma relacionada com a interação da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e as suas tentativas de o interpretar; e outra mais direccionada para a leitura de histórias e outros textos” (Mata, 2008, p.81).

Relativamente à competência de interação da criança com o texto escrito (Figura 3), nesta podem considerar-se integradas três vertentes (Mata, 2008):



Mata (2008)

Figura 3 - Interação da criança com o texto escrito

1. Disponibilidade e curiosidade – este elemento refere-se à curiosidade demonstrada pela escrita envolvente e à disponibilidade para, de uma forma gradual mais autónoma e natural, procurar atribuir-lhe um significado. Inicialmente, estas tentativas poderão ser incentivadas pelo educador, mas, a pouco e pouco, isso passa a surgir naturalmente por iniciativa da criança, nos mais variados contextos e situações.

2. Atribuição da mensagem escrita – a criança vai-se confrontando com o texto escrito e realiza uma adequação gradual cada vez mais consistente, entre o tipo de mensagem, o suporte escrito e a sua função.

3. Vocabulário visual – o desenvolvimento de um vocabulário visual cada vez mais extenso é um elemento importante no desenvolvimento desta competência. Este vocabulário visual diz respeito às palavras que a criança vai reconhecendo globalmente

pelas suas características gerais ou mesmo pela identificação das letras que as constituem. Normalmente as primeiras palavras que vão constituindo o vocabulário visual de cada criança são o seu nome e outras palavras com que contacta frequentemente e que estão mais associadas às suas vivências.

Uma outra competência, em desenvolvimento na idade pré-escolar é a leitura de histórias e outros textos (Figura 4). Nesta competência podem considerar-se integradas três vertentes, que não atuam de modo isolado, mas que são interdependentes contribuindo cada um delas para a promoção das outras (Mata, 2008):

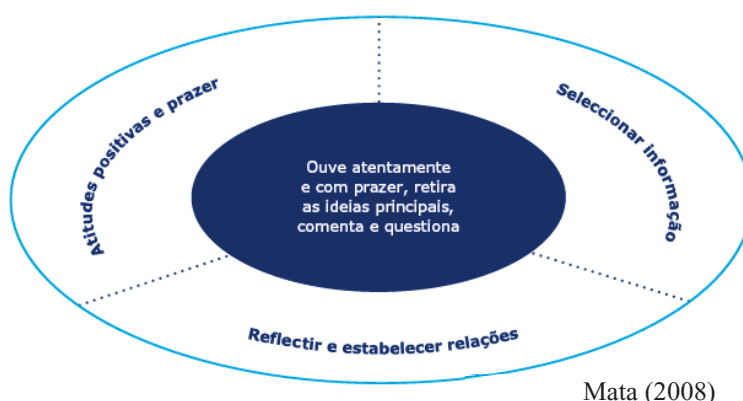


Figura 4 - Leitura de histórias e outros textos

1. Desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura – é essencial que nesta faixa etária se desenvolva esta componente. Em grande parte, desenvolve-se pela participação em situações positivas e agradáveis de leitura, pelo envolvimento precoce das crianças nestas situações. Contudo é também um fator de extrema importância os sentimentos e atitudes dos outros que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, o prazer e satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interações partilhadas de leitura.

2. Seleção da informação mais pertinente – esta é uma aquisição progressiva. Quando as crianças são muito pequenas, por vezes retêm uma ou outra ideia, que as marcam mais por razões pessoais do que pela sua pertinência. Gradualmente vão fixando várias ideias e apreendendo a estrutura da narrativa. Para o desenvolvimento desta capacidade são muito importantes a frequência e qualidade das interações com o texto. Também é de grande importância a participação das crianças e as interações estabelecidas antes, durante e após a leitura da história ou de outro texto, interações estas muitas vezes incentivadas pelo próprio adulto com objetivos muito claros.

3. Reflete e estabelece relações – a apreensão da informação selecionada permite refletir de uma forma mais aprofundada e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores. Este é um aspeto muito importante pois facilita a apropriação do texto lido e uma maior identificação da criança com o seu conteúdo. As intervenções do educador durante e após a leitura de modo mais individualizado ou coletivamente são um elemento primordial no desenvolvimento deste aspeto.

Sintetizando, de início as crianças não atribuem uma mensagem à escrita “limitando-se esta a ser “letras” e o único objectivo é a sua representação gráfica” (Mata, 2008, p.86). Posteriormente, de forma gradual, as crianças apercebem-se de que existe uma mensagem e que esta é diferente consoante o suporte de escrita, sendo que, inicialmente é muito simples, limitando-se ao nome de pessoas ou animais e objetos, onde pouco a pouco alarga-se aos verbos, aos artigos e a outras fragmentos de ligação. Para reconhecerem a mensagem, as crianças recorrem a indicadores diferentes. Primeiramente, segundo Mata (2008), “são essencialmente indicadores contextuais e gráficos, ou seja, o local onde está a escrita e a percepção global da mesma” (p.86), como por exemplo o nome de supermercados ou a identificação geral do nome. Seguidamente, as crianças “começam a tomar em consideração o tamanho da palavra ou da frase escrita, passando a atribuir uma palavra ou uma sílaba a cada letra ou palavra escrita” (p.87). Estes indicadores à medida que se vão desenvolvendo as concetualizações das crianças sobre a linguagem escrita passam a ser cada vez mais sólidos e organizados. Ainda, paralelamente a isso, “desenvolve-se uma vertente afectiva em relação à leitura que é de extrema importância na promoção de leitores envolvidos” (p.87).

A Educação Pré-Escolar tem um papel de extrema importância na promoção da aprendizagem dos processos de leitura e de escrita. É fundamental a criança sair do jardim de infância a saber “ler” e “escrever” numa lógica da sua utilização funcional na vida quotidiana e quanto maior for a variedade de textos que explora, maior será o seu conhecimento e aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico os primeiros anos assumem um papel de grande relevância no que diz respeito à ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e escrita, dado que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (Ministério da Educação, 2004, p.7).

Neste ciclo a leitura e a escrita complementam-se, apresentando funções distintas, tendo um papel fundamental e novo nos dois primeiros anos, apesar da criança

já ter tido contacto com estes dois processos e ter desenvolvido capacidades de oralidade e alguns conhecimentos sobre a leitura e a escrita, fruto da exposição a variados tipos de textos e suportes escritos. Recomenda-se ainda que “o universo da literatura infantil seja descoberto (também) pela prática escrita, permitindo que o aluno, através desta experiência exigente, possa começar a tomar consciência das especificidades do mundo das ficções” (Pereira, 2008, p.33). Nesta fase a aprendizagem deve desenvolver-se tendo em vista a fluência na leitura, o alargamento do vocabulário, a compreensão da leitura, e a progressiva organização e produção de textos. Também neste domínio da leitura e escrita, “espera-se que o aluno desenvolva a consciência fonológica e que aprenda a operar com os fonemas” (Feliciano, 2017, p.24).

É necessário fazer com que todos os alunos, independentemente da sua ligação inicial com a leitura e a escrita, alcancem uma relação com a ordem do escrito que os leve a investir numa prática determinante para a aquisição de todos os outros saberes que a escola transmite.

De acordo com Pereira (2016) o processo de escrita acontece mais tarde do que a comunicação oral e depende de inúmeros estímulos nomeadamente daqueles que são aprendidos em contexto escolar. Importa realçar ainda, que o insucesso na aprendizagem da escrita pode prejudicar a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Para auxiliar este processo existem modelos de escrita, através dos quais “a escrita é analisada como um processo cognitivo individual que apresenta características gerais no comportamento de todos os que escrevem” (Alves Martins & Niza, 1998, p.162).

Alves Martins e Niza (1998) afirmam que esses modelos podem ser classificados em modelos lineares e modelos não lineares. Por um lado, nos modelos lineares o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos: “inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético” (p.163).

Segundo estes modelos, Alves Martins e Niza (1998) consideram que a composição escrita ocorre ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita ou articulação e a reescrita. A fase da pré-escrita “tem a ver com o processo exploratório do tema e das ideias” (p.163), ou seja, a pessoa que pretende escrever inicia o pensamento daquilo que vai querer dizer por escrito. Na fase da escrita ou articulação, “realiza-se o acto de escrita propriamente dito; aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em

letras”, isto é, “esta fase corresponde ao momento da produção, da colocação do pensamento no papel” (p.163). A fase da reescrita “consiste na supressão, substituição, ou acrescentamento de palavras e expressões, de forma a que o texto corresponda ao objectivo daquele que escreve”. Para além disso, “esta fase corresponde à avaliação do que se escreveu e à sua correção de acordo com a intenção daquele que escreve” (p.164).

Por outro lado, para os modelos não lineares “o acto de escrita é apresentado, não como uma série de fases que ocorrem sequencialmente, mas como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto” (p.165).

Este modelo considera que no processo de escrita deve-se ter em conta: “o ambiente da tarefa, ou seja, tudo o que sendo exterior àquele que escreve o pode influenciar durante a execução da tarefa escrita”; “os conhecimentos de quem escreve, ou seja, os conhecimentos que se tem acerca do assunto sobre o qual se escreve, os conhecimentos que se tem sobre a forma como um texto se organiza e aquilo que se sabe acerca das características de diferentes tipos de texto”; e finalmente “os processos de escrita que contemplam a planificação, a tradução e a revisão” (p.165).

Para Pereira (2016) estes constituintes apesar de apresentarem nomes diferentes, os seus significados são idênticos e estes complementam-se, possuindo particularidades muito próprias que acabam por distingui-los. Planificar é “estruturar ideias e conhecimentos que dizem respeito ao tema a abordar no texto que se pretende construir, à sua estruturação, à finalidade que este detém e ao destinatário ao qual se dirige” (p.16). A palavra tradução remete-se para a escrita do texto “seguindo um esquema anteriormente realizado, que visa a ordenação do vocabulário, frases e parágrafos, de forma a conhecer um texto detentor de uma organização e de um sentido essenciais à sua compreensão” (p.17). De uma forma sucinta e generalizada, a revisão traduz-se “na avaliação daquilo que foi escrito, relacionando assim diversas ações tais como: reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular” (p.18).

Na perspectiva de Alves Martins e Niza (1998, p.160) “aprende-se a escrever, escrevendo”, devendo a escrita ser entendida como “um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever”. Como já referimos anteriormente as crianças devem ser estimuladas muito cedo para a escrita e contactar com diversos materiais de suportes escritos.

Relativamente à leitura existem modelos que descrevem as operações realizadas durante o exercício de leitura. Estes modelos focam-se na forma de como os alunos desenvolvem a sua capacidade de leitura de palavras. Alves Martins e Niza (1998)

acrescentam ainda que estes modelos “procuram explicar o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito, ou seja, de que forma a informação impressa é retirada e transformada em sentido” (p.117).

Gaitas (2013) declara que “a capacidade de ler palavras de forma automática, recuperando o seu significado sem a necessidade do processamento das correspondências grafema-fonema, é a forma mais eficiente de processar as palavras num texto” (p.17). Desta forma, ler palavras corretamente sem a ajuda de imagens é o que distingue os bons e os maus leitores. Todavia, existem alunos que leem de forma fluente, mas que não compreendem a mensagem do que leram. Neste caso, é importante distinguir o que é ler do que é compreender um texto. Assim sendo, ler um texto “é o processo que permite reconhecer as palavras e o seu significado”, enquanto que para compreender um texto, “são utilizados tanto conhecimentos linguísticos, como os conhecimentos prévios sobre o mundo, que permitem a construção de uma imagem mental sobre os acontecimentos descritos no texto e nos permitem pensar sobre os seus conteúdos” (Gaitas, 2013, p. 17).

Segundo Viana e Teixeira (2002) e Alves Martins e Niza (1998) existem três modelos de leitura, todos eles inseridos nos modelos cognitivos de processamento de informação.

O primeiro tipo de processamento de informação é denominado de modelo ascendente (*bottom-up*). Estes modelos consideram que a leitura se inicia com o processamento das letras individuais, passando-se para a conjugação de palavras e sua significação, terminando com a conjugação de palavras para formar frases, ou seja, primeiramente “as palavras têm de ser descodificadas a partir das correspondências grafema-fonema para posteriormente serem compreendidas” (Gaitas, 2013, p.19). Do mesmo modo, Alves Martins e Niza (1998) referem que estes modelos “partem da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral”. Os mesmos reforçam ainda que a leitura “implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)” (p.118).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) afirmam que recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência.

É essencial definir o conceito de método. Galliano (1979) defende que método “é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da

verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um determinado fim” (p.6). Melhor dizendo, um método é como um conjunto de ações, que devem ser sistemáticas, de forma a alcançar o objetivo pretendido.

Para o ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico existem inúmeros métodos que se podem utilizar, sendo cada um deles diferente uma vez que trabalham aquilo que acham mais correto. Viana e Teixeira (2002) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam construir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura” (p.93).

Os métodos de iniciação à leitura, denominados de métodos sintéticos, correspondem aos modelos ascendentes. Estes métodos “partem da letra para a palavra e da palavra para a frase, privilegiando o ensino das correspondências grafema-fonema” (Alves Martins & Niza, 1998, p.118).

Na visão de Amaro (2010) este método é o mais antigo e consiste no ensino partindo da letra (abstrato), passando para as sílabas, palavras isoladas, seguindo para a frase (concreto) e finalizando nos textos. A aprendizagem da leitura é seguida por um processo de decifração no qual os alunos, após o reconhecimento das correspondências grafema/fonema, são capazes de fazer o encadeamento das letras para formar sílabas, das sílabas para formar palavras e dessas palavras formar frases, ou seja, o ensino “inicia-se pela unidade menor – o fonema -, e através da fusão silábica formam-se as palavras, e estas, por sua vez, formam as frases” (Viana & Teixeira, 2002, p.94).

No segundo tipo de processamento denominado de modelo descendente (*top-down*), “o sujeito prevê o significado de um texto, isto é, dirige a si próprio perguntas sobre o texto” (Viana & Teixeira, 2002, p.15). Por outras palavras, os leitores usam o conhecimento que têm do mundo e da linguagem para nortear o processo de leitura, levantando hipóteses sobre o que o texto poderá dizer, através das primeiras letras das palavras (Gaitas, 2013).

Como referem Alves Martins e Niza (1998) estes modelos consideram que “os processos mentais superiores são determinados pelo acto de ler” baseando-se na ideia de que “ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, seleccionando o leitor os índices mais produtivos para poder construir esse significado” (p.121). A leitura é “um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações das hipóteses produzidas” (p.122).

Os métodos de iniciação à leitura denominados de métodos analíticos ou globais, correspondem aos modelos descendentes. Estes métodos “partem da frase para a palavra e da palavra para a letra, privilegiando o reconhecimento global de palavras” (Alves Martins & Niza, 1998, p.122).

Os modelos interativos conciliam as duas posições extremas, ou seja, “carateriza-se por ser uma posição intermédia entre os dois modelos referidos anteriormente (ascendentes e descendentes)” (Gaitas, 2013, p.20). Neste modelo, “a compreensão é gerada pelo leitor, sob controle do estímulo impresso” (Viana & Teixeira, 2002, p.16). A característica primordial deste modelo é que o leitor usa, em simultâneo e em interação, diferentes fontes de informação.

Na opinião de Alves Martins e Niza (1998) os modelos interativos são uma posição intermédia que ultrapassam uma visão dicotómica dos processos implicados no ato de ler uma vez que “o leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (p.125). Para compreender um texto é essencial, por um lado, “que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado” e por outro lado, “que domine o código linguísticos, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir” (p.125).

Os métodos de iniciação à leitura denominados de métodos mistos correspondem aos modelos interativos. Estes métodos segundo Viana e Teixeira (2002) “fazem apelo simultaneamente à análise e à síntese”, e agrupam duas tendências, sendo que a primeira “inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com mais ou menos rapidez, a decompor em sílabas e letras”, e a segunda “parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido” (p.99).

Após a análise dos modelos e consequentes métodos apresentados pode-se concluir que a aprendizagem dos processos de leitura e de escrita está dependente de muitos fatores, que desempenham maior ou menor influência, segundo o nível em que se encontram a leitura e a escrita.

2. O papel dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na promoção da leitura e da escrita

Dada a complexidade de relações que se podem encontrar na profissão docente, é complicado determinar um conceito único do que é ser educador/a ou professor/a e é

ainda mais complexo nomear um bom/boa educador/a e um bom/boa professor/a. Contudo, é possível reconhecer competências e características relevantes para o exercício da profissão, através do Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, documento governamental que tem como intuito apoiar as instituições de formação inicial ou contínua, servindo-lhes de referência para a definição de objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como para “organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes” (Decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, p. 2).

É necessário realçar que este foi um dos documentos que esteve na base da prática pedagógica, em ambos os estágios pedagógicos, como referido anteriormente, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), no que diz respeito ao Estágio Pedagógico I.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o trabalho profissional com as crianças em idade pré-escolar possui fundamentos comuns, que devem ser dirigidos pelos mesmos princípios educativos. Neste seguimento, estes fundamentos de que decorrem dos princípios orientadores “estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p.8).

Assim sendo, relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o/a educador/a deve ter em conta “as características da criança, criando oportunidades que lhes permitam realizar todas as suas potencialidades”, bem como considerar “a família e sua cultura na sua ação educativa” (Silva et al., 2016, p.12), devendo envolver as famílias e a comunidade nos projetos e a atividades a desenvolver (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, o/a educador/a deve partir das experiências das crianças e valorizar “os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens”, escutar e considerar as opiniões das crianças, “garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo”, bem como estimular “as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p.12). Desta forma, o/a educador/a de infância tem o dever de planificar, de forma integrada e flexível, as atividades e os projetos, tendo em conta as necessidades e as motivações de cada criança e do grupo, partindo das suas aprendizagens, conhecimentos e das competências já adquiridos antes

da entrada para o jardim de infância, e avaliar a sua própria intervenção, o ambiente e os processos educativos utilizados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Quanto à exigência de resposta a todas as crianças, o/a educador/a deve aceitar e valorizar cada criança, reconhecendo os seus progressos. Também deve tirar “partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças”, adotando práticas pedagógicas diferenciadas, “que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças”. De igual modo, deve promover “o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças” (Silva et al., 2016, p.12). Neste caso, ao conviver com as crianças promovendo a sua autonomia e segurança, o/a educador/a deve incentivar todas as crianças para práticas de cooperação, para que todas se possam sentir integradas e valorizadas no grupo, fomentando assim o seu desenvolvimento afetivo, emocional e social, bem como o seu desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspetiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne à construção articulada do saber, o/a educador/a deve estimular o brincar, “através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança”, abordar as diversas áreas “de forma globalizante e integrada” e ainda estimular a curiosidade da criança, gerando condições para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p.12). Para tal, o/a educador/a de infância deve organizar o espaço da sala de aula, disponibilizando materiais estimulantes e diversificados, de modo a proporcionar às crianças experiências e atividades educativas integradas, prever uma organização do tempo de forma flexível, bem como motivar as crianças na utilização de recursos ligados às tecnologias da informação e da comunicação, não esquecendo de cumprir e de manter as condições necessárias para a segurança e o bem estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Mais especificamente, para promover o contacto com os processos de leitura e de escrita, o/a educador/a deve criar ambientes que possibilitem o contacto com os inúmeros tipos de texto escrito, com o propósito da criança perceber a necessidade e as funcionalidades da escrita, como também, favorecer a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito. Assim, as tentativas de escrita deverão ser valorizadas, uma vez que é a partir delas que as crianças poderão passar pelas diversas fases intrínsecas à apropriação do código escrito (Silva et al., 2016).

Para além disso, os/as educadores/as devem partilhar as suas estratégias de leitura com as crianças, nomeadamente, ler o título do livro, para que a criança possa dizer o que a história trata; perguntar às crianças o que pensam que vai acontecer a seguir à história (personagens, ações); e apontarem, enquanto estão a realizar a leitura, para mostrar algumas palavras do texto, realçando a semelhança entre elas. Outra estratégia a ser usada poderá ser o registo escrito com diversas intenções, tais como mensagens e notícias para a compreensão do código escrito. Desta forma, as crianças poderão perceber que o que se diz se pode escrever, mas que constitui um código com regras específicas (Silva et al., 2016).

Neste seguimento, para promover na criança o interesse pela leitura, os/as educadores/as deverão ler ou mesmo inventar histórias, motivar as crianças a recontarem, através da memória ou de imagens, entre outras sugestões de abordagem (Silva et al., 2016).

Do mesmo modo, para desenvolver ações e atividades integradas no quotidiano das crianças, é importante o/a educador/a pesquisar, com elas, informações em livros e na internet e que vá lendo e comentando esses textos, para que as crianças possam identificar o sentido do mesmo, retirar as ideias principais e tornam a construir a informação (Silva et al., 2016).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), na Educação Pré-Escolar, é essencial que as crianças se apropriem do valor, bem como da importância da leitura e da escrita, uma vez que estes dois processos acabam por ser determinantes para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever.

Neste sentido, o papel do/a educador/a “é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al., 2016).

Do mesmo modo, conforme o mesmo decreto-lei, o/a professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, p. 3).

Assim sendo, o/a professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de aprendizagem, tendo em conta os conhecimentos, as capacidades, bem como as experiências de cada aluno, utilizando estes conhecimentos que os alunos já detêm na construção de situações de aprendizagem escolar. Da mesma

forma, deve promover a integração e articulação das aprendizagens ao longo dos três níveis de ensino básico (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico), bem como avaliar esta articulação, desenvolvendo nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem.

Relativamente ao âmbito das relações e ação educativa, o/a professor/a deve promover a participação ativa dos alunos, inculcando valores e atitudes como o respeito, a cooperação, entre outros, para a formação da cidadania democrática e relacionar-se, de forma positiva, tanto com os alunos como com os pais/encarregados de educação, proporcionando um ambiente de bem-estar entre a escola, as famílias e a comunidade.

Por sua vez, debruçando-nos sobre este ciclo, pode-se perceber que este assume um papel essencial no percurso educativo dos alunos, devendo dar continuidade às aprendizagens conseguidas na Educação Pré-Escolar.

Refere o Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2015) que, no âmbito do português, aparecem como domínios específicos a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Assim sendo, no domínio da leitura pretende-se que “os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes” (p.2). No domínio da escrita, “é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetos comunicativos (...) o que implica o desenvolvimento de competências específicas” (p.3).

Considerando estes dois domínios supracitados anteriormente, o Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2015) diz-nos que o primeiro e o segundo anos de escolaridade funcionam como continuidade no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma articulação com a oralidade. Nestes dois anos de escolaridade pretende-se que se desenvolva a leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão de textos e a escrita deve incluir saber redigir pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráficas, ortográficas e compositivas da escrita.

No terceiro ano de escolaridade a leitura em voz alta já deve ser realizada transmitindo segurança, relativamente à fluência, à velocidade e à dicção. Também, a compreensão do sentido dos textos associados a finalidades diferentes, como por exemplo, a carta, convite, banda desenhada, entre outros, deve estar desenvolvida. Por

sua vez na escrita é necessário saber escrever de modo legível e saber utilizar a escrita para escrever textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade.

Por fim, no quarto ano de escolaridade, o desenvolvimento da leitura tem de ser seguro em leitura em voz alta, em leitura silenciosa, na compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso. Na escrita, deve-se continuar a desenvolver os mesmos critérios mencionados no terceiro ano de escolaridade, com maior grau de complexidade.

Após esta abordagem nos diferentes graus de escolaridade, pode-se verificar que existe uma maior exigência no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que se procura a concretização de aprendizagens referentes a aspetos mais formais da leitura e da escrita. Estas aprendizagens visam fornecer aos alunos um conjunto de competências que ajudem a concretização de um percurso escolar consistente, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Em suma, é pertinente reforçar o papel dos/as educadores/as e dos/as professores/as na criação de ambientes favoráveis para a descoberta da leitura e da escrita, de modo a que as crianças possam construir o seu conhecimento, de forma ativa. Para tal, estes profissionais de educação devem tomar consciência e saber identificar as conceções e funcionalidades que as crianças desenvolvem perante a linguagem escrita, uma vez que só assim poderão facilitar e potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita da criança, para que sejam formados verdadeiros leitores e escritores.

Em síntese...

Neste capítulo foi nosso intuito destacar a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento por completo das crianças, enquanto processos que são indispensáveis para se viver em sociedade.

Assim sendo, justifica-se a relevância concedida a estes dois domínios no âmbito das orientações legais em vigor, considerando a transversalidade da leitura e da escrita em todo o sistema de ensino e a sua influência em todas as áreas do conhecimento.

Neste sentido, cabe ao estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, aos/as educadores/as e professores/as investir na abordagem da leitura e da escrita de uma forma

contínua, garantindo a integração das mesmas nas suas práticas pedagógicas, tendo sempre em conta as necessidades, os interesses e as motivações das crianças.

Capítulo II – Abordagem Metodológica da Intervenção

Este capítulo irá debruçar-se sobre a metodologia da intervenção realizada nos Estágios Pedagógicos I e II. Neste sentido, em primeiro lugar será apresentada a organização metodológica da intervenção, com posterior apresentação dos procedimentos e instrumentos empregues no decorrer dos estágios, nomeadamente, a observação participante, os produtos realizados pelas crianças e pelos alunos, bem como os registos fotográficos dos momentos mais relevantes.

Em segundo lugar, será apresentada a caracterização dos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que irá incluir informações acerca do meio, da escola, da sala de aula, das rotinas e das crianças e dos alunos com o propósito de contextualizar o desempenho existente nos contextos educativos de estágio e de explicar as estratégias utilizadas e os objetivos delineados. Por fim, serão apresentados os objetivos que nortearam as intervenções no âmbito da temática do presente relatório.

1. Organização metodológica

O trabalho desempenhado no âmbito da promoção de comportamentos leitores e escritores decorreu em dois níveis de ensino diferenciados, sendo o Estágio Pedagógico I realizado em contexto de Jardim de Infância e o Estágio Pedagógico II no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

De forma a promover comportamentos leitores e escritores foram implementadas diversas atividades nas distintas áreas de conteúdo, atendendo a que a leitura e a escrita são atividades transversais, necessárias e importantes para as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

Sempre que foi possível, os momentos presentes nas rotinas das crianças e dos alunos foram aproveitados para concretizar as atividades ambicionadas, uma vez que é importante proporcionar determinadas situações com o propósito de despertar capacidades específicas no âmbito da leitura e da escrita. No mesmo seguimento a prática não foi apenas orientada pelas atividades que estavam antecipadamente planificadas, tendo sido consideradas e aproveitadas todas as situações imprevistas, de modo a criar oportunidades para trabalhar a leitura e a escrita com base na espontaneidade das crianças e dos alunos.

Nos dois contextos de estágio, tornou-se essencial realizar a construção de materiais pedagógicos especificamente direcionados para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estes recursos foram elaborados de acordo com os objetivos a atingir, bem como com as necessidades e características das crianças e dos alunos, sendo um apoio à prática e uma mais valia no processo de ensino/aprendizagem.

Foi ainda tido em consideração o trabalho desenvolvido pelas cooperantes titulares, uma vez que foi nosso propósito dar continuidade ao trabalho implementado pelas mesmas, dando seguimento às aprendizagens das crianças e dos alunos de forma integral e harmoniosa.

Assim, no contexto da Educação Pré-Escolar, a educadora cooperante adotava o modelo de Movimento da Escola Moderna, pelo que se torna importante conhecer os princípios pedagógicos implícitos a este modelo, nomeadamente para melhor se compreenderem os pressupostos que subjazem à abordagem e aprendizagem da leitura e da escrita.

Este modelo valoriza a prática democrática na gestão do currículo escolar, mais especificamente, a gestão das atividades, do tempo, dos materiais e do espaço.

Do mesmo modo, segundo Niza (1996), apresenta-se estruturado tendo em conta sete princípios da ação educativa:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
2. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
3. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;
4. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;
5. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade;
6. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

Neste sentido, os educadores, através da sua ação, devem favorecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças, permitindo a sua participação na gestão da vida da sala, realizando atividades onde possam trabalhar de modo cooperativo. Há

que salientar que o/a educador/a deve respeitar o ritmo e as características de cada criança e garantir o sucesso de todas. A utilização desta prática, para além de dar ênfase à criança, desenvolve, ainda, diversos valores humanos como a justiça, o respeito e a solidariedade e privilegia a comunicação, a negociação e a colaboração.

A leitura e escrita, para o Movimento da Escola Moderna, constituem uma área fundamental e encontra-se presente em vários aspetos curriculares do modelo: por um lado, ao nível da organização dos espaços das salas de atividades e de aulas, prevendo a presença de áreas como a biblioteca ou da escrita como fundamentais dentro da sala; por outro lado, ao nível do apetrechamento das salas, propondo a presença de materiais que permitem abordar a linguagem escrita nas mais variadas situações e nos mais variados contextos de jogo da criança. Em particular, Niza (1996) destaca aquilo a que denomina como mapas de registo. Estes mapas, cujos objetivos passam por ajudar na planificação, gestão e avaliação das atividades, implicam que, na sua utilização, sejam mobilizadas competências de leitura e escrita que, gradualmente se vão aperfeiçoando.

No que diz respeito ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora cooperante não seguia um modelo pedagógico específico, e o seu trabalho tinha por base a valorização das necessidades e interesses dos alunos, bem como o cumprimento do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer das planificações e intervenções foi do nosso interesse, para além de abranger atividades que favorecessem o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura e escrita das crianças e dos alunos, promover a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas de conhecimento, tendo sempre em conta as características dos mesmos.

Ainda, ao longo dos estágios pedagógicos foram realizadas observações, com posteriores avaliações contínuas das crianças e dos alunos, de forma a possibilitar aprendizagens significativas, tendo em conta as reais necessidades, motivações e interesses dos aprendizes.

Para além das intervenções procurou-se, ainda, incluir uma vertente investigativa que demonstrasse os resultados das intervenções, no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos.

Assim sendo, os dados foram recolhidos através de registos fotográficos e de áudio, de quadros de registo da sala de aula, bem como de consulta de documentos das crianças e dos alunos.

Por seu turno, a recolha dos dados foi realizada através de produções e trabalhos escritos, bem como das leituras realizadas na sala de aula, com posterior transcrição, no

caso do pré-escolar. Posteriormente, como forma de organizar a informação recolhida foram elaborados quadros, tabelas e selecionadas fotografias que permitiram compreender o progresso, desde o início até ao final, em cada contexto de estágio.

Ainda importa referir que a análise de dados de todo o trabalho recolhido foi de natureza qualitativa, uma vez que segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999, p.32) “los investigadores cualitativos estudian la realidade en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo com los significados que tienen para las personas implicadas”.

2. Instrumentos de recolha de informação

2.1. A observação

No decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II, a observação participante foi usada para a recolha de informações pertinentes acerca das crianças e dos alunos, dado que existiu uma intervenção direta da estagiária em ambos os contextos educativos.

Gómez, Flores e Jiménez (1999) afirmam que este método interativo de recolha de informação proporciona uma representação da realidade estudada, favorecendo uma aproximação do investigador às experiências em tempo real que vivem as pessoas, não sendo necessário que ninguém lhe conte como as coisas se sucedem.

Neste sentido, esta técnica possibilitou a recolha de informação dos aspetos gerais e das características das crianças e dos alunos, no momento em que interagem uns com os outros, como também individualmente, fornecendo uma real veracidade dos dados. Contudo, esta técnica apresenta algumas limitações, uma vez que não é possível observar e memorizar todos pormenores ocorridos, sendo necessário o apoio de um instrumento de registo.

Desta forma, foram construídas grelhas de observação para a Educação Pré-Escolar, como para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo as informações recolhidas e registadas nas mesmas.

2.2. Grelhas de observação

Em correspondência com o que já foi mencionado, “a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos” tendo um suporte “que é construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.165). Neste sentido, as grelhas de observação foram construídas tendo em conta o que se pretendia observar, facilitando o registo dos aspetos gerais e das características observadas.

As grelhas de observação foram um grande suporte para a recolha de informação, uma vez que possibilitaram verificar a evolução das crianças e dos alunos, ao longo dos estágios.

2.3. Diário de bordo

Segundo Zabalta (1994), o diário de bordo possibilita registos sistemáticos e detalhados dos acontecimentos quotidianos da sala de aula, ou seja, da prática pedagógica, dos materiais utilizados e da própria resposta dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de observação. O mesmo afirma ainda que este é um processo de escrita que traz consigo o ato de refletir, na medida em que “a reflexão é uma das componentes fundamentais dos diários dos professores” (p.95).

O diário de bordo foi utilizado em ambos os estágios pedagógicos com o intuito de registar, no decorrer das intervenções pedagógicas, os momentos mais pertinentes e importantes para, posteriormente, refletir sobre as informações referentes à leitura e à escrita, bem como das atividades desenvolvidas.

2.4. Produções orais e escritas das crianças e dos alunos

As produções orais e escritas das crianças e dos alunos são um imprescindível instrumento de recolha de dados, dado que nos fornecem informações relevantes, que depois de interpretadas, possibilitam verificar a evolução dos seus conhecimentos.

Para além destes produtos representarem o conhecimento das crianças e dos alunos, também possibilitam proceder a uma observação mais detalhada e conseqüente análise dos resultados que a intervenção pedagógica vai alcançando.

No decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II, as produções orais e escritas das crianças e dos alunos possibilitaram registrar as situações do contexto real tal como elas se desenvolveram, bem como, através do mesmo, a evolução dos intervenientes no âmbito da leitura e da escrita.

2.5. Registos fotográficos e de áudio

As fotografias e os vídeos foram utilizados em ambos os estágios pedagógicos com o propósito de registrar todas as atividades desenvolvidas pelas crianças e pelos alunos, bem como todos os momentos significativos de aprendizagem.

Há que evidenciar que as produções orais e escritas, bem como os registos fotográficos e de áudio das crianças foram úteis tanto para a intervenção, como para a investigação, uma vez que na intervenção forneciam pistas para o que se podia realizar futuramente e na investigação permitiam compreender qual a evolução das aprendizagens das crianças.

Ainda, torna-se importante salientar que durante a realização de todo o relatório teve-se em conta alguns aspetos éticos, de modo a salvaguardar a identidade e privacidade dos elementos que participaram no trabalho, nomeadamente, a preservação da identidade de todas as crianças e alunos, uma vez que os seus nomes foram substituídos por letras, bem como as designações das escolas.

3. Caracterização dos contextos educativos de estágio

As caracterizações dos contextos educativos onde foram realizados os Estágios Pedagógicos I e II permitiram a recolha de informações essenciais para a realização de um trabalho coeso, com o propósito de determinar quais as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento de atividades sobre a leitura e a escrita, tendo em conta todos os intervenientes que afetam a aprendizagem das crianças e dos alunos.

Deste modo, seguem-se as caracterizações do meio, da escola, da sala, das rotinas e das crianças relativamente ao Estágio Pedagógico I, desenvolvido em contexto Pré-Escolar, e dos alunos relativamente ao Estágio Pedagógico II, desenvolvido em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, no 4.º ano de escolaridade.

3.1. A Educação Pré-Escolar

3.1.1. O Meio

Relativamente ao espaço envolvente onde decorreu o Estágio Pedagógico I, a escola encontrava-se rodeada por uma grande diversidade de atividades dos setores primário, secundário e terciário, sendo a mais relevante a agropecuária, devido à existência de uma abundante bacia leiteira, bem como indústrias ligadas aos laticínios, mecânica e serralharia. De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE), a agropecuária é a atividade que emprega mais trabalhadores. No que diz respeito a outros recursos, o meio envolvente onde a escola se inseria dispunha de várias instituições e entidades locais, de caráter político e administrativo (junta de freguesia), religioso (igrejas), saúde (centro de saúde e farmácias), desportivo (clube desportivo), cultural (casa de povo, centro de idosos, sede de escoteiros) e comercial (supermercados e cafés). Aquando da prática pedagógica, alguns destes recursos foram mobilizados, como por exemplo, através de visitas de estudo, na abordagem de temáticas relacionadas com a exploração do meio envolvente e as profissões, entre outras.

3.1.2. A Escola

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico I é constituída por quatro blocos. Três blocos obedecem à tipologia “plano dos centenários” e o outro é pré-fabricado (ATL), sendo de construção recente.

Na escola existem três salas de educação pré-escolar, dez salas de aulas, sendo oito destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico, duas salas de apoio, um ginásio, um gabinete, dois refeitórios, uma cozinha, um total de treze quartos de banho para professores, alunos e assistentes operacionais, cinco arrecadações e um campo de jogos.

Quanto aos alunos, a comunidade escolar era de cento e oitenta e oito alunos dos quais cinquenta e dois frequentavam o jardim-de-infância. Da educação pré-escolar faziam parte três educadoras, oito professores do 1.º ciclo do ensino básico e existia uma turma, com um professor do 1.º ciclo do ensino básico de Projeto Curricular Adaptado (PCA), para alunos com dificuldades a nível da aprendizagem, uma educadora de educação especial, uma educadora de dificuldades de Aprendizagem, uma técnica superior de educação especial e reabilitação e uma psicóloga. Do corpo não docente faziam parte cinco assistentes operacionais.

No que diz respeito aos materiais, a escola possuía uma fotocopiadora/imprensa no bloco onde se encontrava o jardim-de-infância, um projetor e um computador, com acesso à internet, em todas as salas do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, de acordo com Plano Educativo de Escola, a escola carecia de material de informática para equipar uma sala, bem como de uma biblioteca, de uma sala de professores, de um polivalente e de um parque infantil.

A escola possui, ainda, uma Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA), de tipologia Educação de Surdos, que tinha como principal objetivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas de aprendizagem associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar, a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP), o domínio do português escrito e, eventualmente, falado (Projeto Curricular de Escola, p.17-18).

Há que realçar ainda que a escola assegurava quarenta e cinco minutos por semana de aulas de Língua Gestual Portuguesa, devido à mesma possuir alunos surdos estas aulas eram lecionadas para todas as crianças, sendo que, na Educação Pré-Escolar, o momento primordial para a sua leção ocorria no período da manhã, no início da semana.

3.1.3. A Sala e as Rotinas

Todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem da criança. A sala de aula deve proporcionar um ambiente que promova a construção do conhecimento da criança, por isso esta deve ser organizada de forma a que todas as crianças tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos (Teixeira, 2014).

3.1.3.1. Descrição física da sala e organização do espaço

A sala onde decorreu o estágio era um espaço amplo, de 48 m², em forma retangular, com três janelas, que permitiam a iluminação natural e o arejamento da sala, estando dividida por áreas (cantinhos) bem definidas e delimitadas. Deste modo, para que se potenciasse um processo de ensino-aprendizagem favorável e eficaz foi necessário ter-se atenção à organização e à utilização do espaço. A sala do jardim de infância onde se

desenvolveu a intervenção estava organizada em nove áreas, nomeadamente a área da ciência, da casa das bonecas, da pintura e modelagem, da biblioteca, de desenhos e colagem, de computador, da matemática, do acolhimento e dos jogos de tapete e da linguagem escrita.

As crianças, individualmente, escolhiam as áreas, utilizando cordões para assinalar num quadro denominado “Atividades nos cantinhos da sala” a área que escolhiam. É de salientar que cada área possuía um número limitado de cordões que correspondia à quantidade de crianças que nela podiam brincar.

A área da ciência era constituída por uma mesa com duas cadeiras e uma estante com material diversificado que era utilizado pelas crianças que a escolhessem. Deste modo, nela existiam os cadernos de investigação individual de cada criança e um dossier com todas as experiências realizadas pelas crianças na sala de aula com a educadora, bem como materiais de exploração, nomeadamente jogos relacionados com o Conhecimento do Mundo, material para experiências, papel, lápis de cor, marcadores de feltro, entre outros.

A área da casa das bonecas possuía algum mobiliário de cozinha e de quarto de cama, diversos utensílios de cozinha e materiais de alimentação, bonecas e vários estilos de roupa.

A área da pintura e modelagem era composta por uma mesa redonda, seis cadeiras, um bengaleiro com batas/aventais e por uma estante que continha diversas tintas, folhas de papel A3 e uma caixa com plasticina com vários objetos para a moldagem da mesma. Há que salientar ainda que esta área ficava próxima de um lavatório, de modo a facilitar a higiene das crianças. Por de baixo do lavatório existia um armário que continha os pincéis a serem utilizados na área referida.

A área da biblioteca era formada por um tapete, uma estante baixa para livros, uma cadeira, três poufs de tecido, livros de variados materiais, revistas, jornais, dicionário, fantoches e um fantocheiro.

A área de desenhos e colagem era constituída por uma mesa redonda, com seis cadeiras e por uma estante que continha folhas, lápis de cor e de cera, pontas de feltro, tesouras e colas.

A área da informática possuía um computador numa mesa própria, duas cadeiras, um vídeo projetor, uma tela e duas colunas.

A área da matemática era composta por diversos jogos didáticos, identificados com símbolos iguais às prateleiras, por duas mesas retangulares unidas a formarem uma só mesa quadrada, seis cadeiras e três estantes baixas.

A área do acolhimento e dos jogos de tapete era constituída por um tapete grande e quatro almofadões e, na parede, encontrava-se um quadro de cortiça onde eram afixados os instrumentos de registo das crianças. Para além disso, havia uma estante baixa, com diversos jogos de construção, nomeadamente legos, blocos de construção, miniaturas de animais e pessoas, carros e aviões.

Por último, na área da linguagem escrita existia uma mesa retangular, duas cadeiras e um suporte de gavetas com variados materiais, nomeadamente, gavetas pequenas com letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas) em cada uma, pequenos ficheiros de palavras com imagem, ficheiros de frases, jogos de divisão de frases em palavras, de encontro de rimas, entre outros.

Na sala existiam, também, três quadros de cortiça onde estavam afixados alguns instrumentos de trabalho, mais especificamente, quadros de presenças, do tempo, de tarefas, de “Mostrar, contar e escrever”, de “Atividades nos cantinhos da sala” e de “Diário de grupo”, próprios do modelo pedagógico seguido pela Educadora Cooperante.

3.1.3.2. Organização do tempo – rotinas

Os instrumentos de trabalho, referidos acima, faziam parte da rotina diária do grupo de crianças, ajudando-as a definir os seus próprios momentos e a proporcionar-lhes a aprendizagem realizar escolhas.

A educadora, de acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna, seguia uma rotina estruturada e flexível, apoiando-se numa agenda semanal, definida no início de cada ano letivo com as crianças da sala.

Há que realçar que, apesar de esta ser a planificação estabelecida pela educadora e pelas crianças, nem sempre era concretizada pela ordem definida, havendo, eventualmente, trocas durante a semana. Desta forma, no decorrer das intervenções, deu-se continuidade ao trabalho da educadora, de modo a que as crianças continuassem a sentir-se interessadas na sua aprendizagem, tendo em conta os seus interesses, necessidades e motivações.

3.1.4. As Crianças

De modo a realizar uma caracterização coerente e verdadeira das crianças, recorreu-se à observação direta, com registos naturalistas, ao diálogo com as crianças, a esclarecimentos com a educadora cooperante e, ainda, à consulta dos processos dos alunos.

O grupo em questão era composto por dezoito crianças, doze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A maior parte do grupo, mais especificamente dez crianças, frequentava o jardim de infância pela segunda vez, na sala da mesma educadora, à exceção de oito crianças que entraram pela primeira vez na escola. Relativamente ao percurso das crianças antes da entrada no jardim de infância, pôde-se verificar que cinco crianças frequentavam a creche, duas crianças estiveram com uma ama e dez crianças permaneciam em casa, com avós ou pai/mãe.

Além da idade, o grupo em questão apresentava uma heterogeneidade relativamente a capacidades do desenvolvimento motor, a diferentes níveis de capacidades intelectuais, bem como de comunicação e escrita.

Numa perspetiva geral, na área de formação pessoal e social, o grupo demonstrava um relacionamento de respeito com a educadora cooperante, bem como entre si, apresentando, a nível geral, um bom comportamento, tendo consciência das regras básicas da sala de aula. Eventualmente, quando as crianças não respeitavam alguma regra, a educadora induzia a criança a pensar na sua atitude, não ralhando, de imediato, com a mesma, de modo a que fossem elas a perceber o que devem ou não fazer, dando-lhes a responsabilidade dos seus atos.

Estas crianças demonstravam, inúmeras vezes, o gosto pela descoberta e novidade, sendo crianças bastante ativas e participativas, que aderiam com facilidade a atividades desafiadoras e estimulantes, tendo a liberdade de escolha daquilo que queriam aprender e de onde queriam trabalhar nas atividades da sala. Do mesmo modo, o grupo apresentava bastante autonomia no que diz respeito às rotinas da sala de aula, como por exemplo, ir ao quarto de banho, limpeza da sala e a escolha das áreas para trabalhar. Porém, as crianças com três anos, ainda revelavam alguma dificuldade em se organizarem nas atividades da sala, escolhendo com frequência as mesmas áreas. Ainda, há que salientar que as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas, criando-se um ambiente de entreaajuda e cooperação.

Relativamente à área de expressão e comunicação, realizou-se uma caracterização nos diversos domínios que a compõem, nomeadamente, no domínio da educação física,

no domínio da educação artística, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática.

Na generalidade, as crianças, no domínio da educação física, demonstravam gosto pelas atividades realizadas e colaboravam com os colegas na criação de novos jogos, com regras definidas pelas mesmas. As crianças mais novas em idade apresentavam, por vezes, algumas dificuldades em exercícios de locomoção e de perícia, sendo ultrapassadas com ajuda.

No domínio da educação artística, todas as crianças gostavam de aprender novas músicas, mostrando entusiasmo por esta aprendizagem e eram bastante criativas e imaginativas na realização dos seus trabalhos.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita era o domínio mais díspar no que diz respeito às aprendizagens, devido à heterogeneidade do grupo de crianças. Deste modo, as crianças de 5 e 6 anos, na generalidade, apresentavam um vocabulário rico, ainda com algumas dificuldades na dicção de algumas palavras; sabiam identificar o seu nome, sendo que alguns tinham ainda dificuldade em escrevê-lo sem auxílio do marcador do nome; gostavam de argumentar e de defender as suas ideias e opiniões. Por seu turno, as crianças de 3 e 4 anos apresentavam ainda um vocabulário pouco rico e dificuldades em falar em grande grupo; a maioria não identificava o seu nome, nem sabia escrevê-lo num momento inicial onde ainda todos escreviam realizando garatujas.

No domínio da matemática, as crianças de 5 e 6 anos já identificavam e realizavam a correspondência dos números até 10, à exceção das crianças A e B que apenas realizavam a correspondência autonomamente até ao número 7 e eram capazes de realizar e identificar padrões. As crianças de 4 anos já identificavam e realizavam a correspondência dos números até 5, à exceção da criança K que já era capaz de o fazer até 10, com alguma dificuldade. As crianças de 3 anos identificavam e realizavam a correspondência até ao número 3.

No que diz respeito à área de conhecimento do mundo, todas as crianças demonstravam preocupação com o meio ambiente e gostavam bastante de realizar experiências científicas.

3.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. O Meio

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II estava situada na parte ocidental da Ilha, possuindo milhares de habitantes. A sua população era composta, essencialmente, por pessoas da classe média-baixa e a maioria da população ativa trabalhava no setor terciário, na cidade de Ponta Delgada.

Relativamente ao espaço envolvente, a escola encontrava-se rodeada por uma grande diversidade de instituições e entidades locais, de carácter político e administrativo (junta de freguesia), religioso (igreja), saúde (centro de saúde), cultural (casa do povo) e comercial (supermercado e cafés), que apoiavam a população em questão. É relevante mencionar ainda, que a freguesia continha uma grande riqueza a nível de património, nomeadamente, ermidas, prédios, solares antigos e fontenários.

Aquando da prática pedagógica, as instituições e entidades locais acima mencionados, bem como o património da freguesia foram utilizados na abordagem de diversos conteúdos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que de acordo com o programa da área curricular de Estudo do Meio, “o meio local, espaço vivido, deverá ser objecto privilegiado de uma aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (Programa de Estudo do Meio, 2004, p. 101). Neste sentido, tornou-se primordial criar, sempre que possível, situações de aprendizagens que incluíssem o contacto direto com o meio envolvente e com a comunidade escolar.

3.2.2. A Escola

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II é um estabelecimento de ensino do tipo P3, composto por dois pisos, integrando doze salas agrupadas em núcleos de quatro salas, um polivalente, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, uma arrecadação de material de educação física, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio, uma sala de professores, casas de banhos, destinadas aos alunos e casas de banho destinadas ao pessoal docente e não docente. Contudo, neste ano letivo só estavam a funcionar onze salas, quatro da Educação Pré-Escolar e sete do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A área que circundava o edifício comportava três espaços distintos destinados ao recreio e um pavilhão polidesportivo que estava a ser utilizado, simultaneamente, pela escola e pela comunidade.

A escola é composta por oito salas para o primeiro ciclo do ensino básico, duas para cada um dos ciclos, quatro salas para o ensino pré-escolar, dois gabinetes para sala

de apoio e o A.T.L (Atividades de Tempos Livres) a partir do término das atividades letivas a funcionar no refeitório, na biblioteca, no polivalente e nos recreios.

Quanto aos alunos, a comunidade escolar era de cento e setenta e um alunos dos quais sessenta e quatro frequentavam o jardim-de-infância e cento e sete frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Da Educação Pré-Escolar faziam parte quatro educadoras, sete professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas professoras de Inglês, um professor de Educação Físico-Motora, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica, duas professoras de Dificuldades de Aprendizagem de Matemática, uma professora de apoio educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma professora do apoio de Necessidades Educativas Especiais, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. Do corpo não docente faziam parte cinco assistentes operacionais e cinco funcionários dos programas do Governo dos Açores, PROSA, RECUPERAR e FIOS.

Relativamente ao funcionamento das salas de apoio, a professora de apoio de necessidades educativas especiais e a psicóloga trabalhavam em gabinetes, enquanto que a professora de apoio educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalhava dentro da sala de aula ou num espaço entre as duas salas do Bloco Oeste, no piso 1. As aulas de Inglês, as aulas de Matemática lecionadas pelas professoras DA, bem como as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica eram lecionadas nas salas de aulas das próprias turmas e as aulas de Educação Físico-Motora eram lecionadas pelo professor de Educação Físico-Motora e pelos professores titulares de turma no polivalente ou no espaço exterior da escola. A terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional trabalhavam na biblioteca, mas em dias diferentes.

No que diz respeito aos materiais, observou-se que a escola possuía um computador e uma fotocopiadora/impressora na sala de professores, uma impressora e dois projetores na sala de fotocópias, um computador, com acesso à internet, em todas as salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também possuía uma arrecadação com bastante material de educação física e ginástica e uma biblioteca com alguns livros.

A escola colaborava com alguns intervenientes/parcerias, como é o caso do A.T.L., que funcionava em horário pós-letivo, numa sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no polidesportivo e no espaço do recreio. Em termos do funcionamento regular, a escola contava também com a colaboração de algumas entidades, sendo elas, a Associação de Pais, a Câmara Municipal de Ponta Delgada, a Junta de Freguesia, a Casa do Povo e a Unidade de Saúde da freguesia. Do mesmo modo, apresentava atividades extracurriculares, mais especificamente, aulas de badminton, que funcionavam todas as

segundas e sextas-feiras. Esta atividade desportiva era promovida pelas Escolinhas do Desporto da Direção Regional do Desporto.

3.2.3. A Sala e as Rotinas

Todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem dos alunos. A sala de aula deve proporcionar um ambiente que promova a construção do conhecimento do aluno, por isso esta deve ser organizada de forma a que todos os alunos tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos. Segundo Teixeira (2014, p. 37), “a organização da sala de aula não tem que ser estanque, mas sim deve ser flexível, funcional e deve proporcionar a comunicação e o relacionamento interpessoal”. O mesmo autor acrescenta ainda que a organização do espaço de sala de aula “é da inteira responsabilidade do professor, por isso este deve ter em conta a sua planificação, os seus objetivos e atividades a realizar, e assim modificar a organização das mesas de acordo com os objetivos das atividades propostas”.

3.2.3.1. Descrição física da sala e organização do espaço

A sala onde decorreu o Estágio Pedagógico II era um espaço amplo, de forma retangular, com três janelas grandes, que permitiam o arejamento da sala e a iluminação natural, embora fosse necessária a utilização da luz artificial mais direcionada para o espaço do quadro de ardósia. Deste modo, para que se potenciasse um processo de ensino-aprendizagem favorável e eficaz foi necessário ter-se atenção à organização e à utilização do espaço. A sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico continha mobiliário adequado às necessidades e características dos alunos, permanecendo acessível a todos. As mesas dos alunos encontravam-se dispostas em três filas de quatro mesas cada uma, sendo que os alunos que eram mais baixos, no que diz respeito à altura, estavam sentados nos primeiros lugares, para que todos pudessem usufruir de uma boa visão para o quadro.

Relativamente à descrição física da sala, ao entrar, do lado direito, existiam cacifos, onde os alunos deixavam o seu material escolar, tais como cadernos de escrita, manuais e capas de fichas, ao final do dia, tendo a responsabilidade de o deixar arrumado e organizado. No lado oposto, paralelamente à porta de entrada, afixado à parede, tinha um armário com quatro pares de portas, no qual ficavam armazenados diversos materiais escolares, mais especificamente, livros, colas, canetas, tesouras, pincéis, tintas, entre outros, sendo este da responsabilidade da professora cooperante. Por baixo desse armário,

encontrávamos uma bancada com lavatório, com mais divisões de arrumação de material. Ainda neste lado esquerdo da sala encontravam-se duas janelas grandes, com cortinas japonesas. Ao fundo da sala, do lado esquerdo, havia uma mesa com o computador da sala, com acesso à internet, e quadros de cortiça afixados na parede com cartazes da matéria trabalhada. No centro dessa parede, encontrávamos o quadro de ardósia e, à direita, uma estante baixa com material da professora, estando de igual modo, desse lado, afixados na parede, quadros de cortiça com cartazes da matéria, de forma a auxiliar os alunos. Por fim, na parte direita da sala, encontrávamos mais uma janela grande, a secretária da professora, bem como um quadro de cortiça e um pequeno quadro de ardósia. Há que salientar que as doze mesas dos alunos estavam dispostas no meio da sala, com um bom espaçamento entre elas, para que fosse fácil a circulação na sala quer da professora pela sala, quer também dos próprios alunos.

3.2.3.2. Organização do tempo – rotinas

De acordo com Pereira (2014, p. 29), “a rotina diária é pensada com coerência e como oportunidade curricular de excelência, para, entre outros aspetos, a criança ir construindo a sua autonomia”. Neste sentido, através da organização do tempo o aluno aprende a organizar-se e aprende a aprender.

No que concerne à organização do tempo, a professora cooperante não seguia uma rotina na sala de aula, apesar de existir um horário estabelecido no início do ano letivo, uma vez que sempre que foi necessário, desde que isso fosse justificado em prol das aprendizagens do grupo de alunos, bem como das suas necessidades, alterava a disposição das áreas curriculares a lecionar ao longo do dia ou mesmo ao longo da semana.

No que diz respeito às rotinas da sala de aula, os alunos no início da semana realizavam sempre um breve momento de acolhimento, onde partilhavam acontecimentos e histórias do seu fim de semana. De igual modo, os alunos, de manhã, ao entrar na sala, por filas, eram responsáveis por ir buscar o seu material e colocá-lo no canto superior da sua mesa de trabalho. Ainda no mesmo período do dia, a professora escrevia a data por extenso no quadro, assim como a frase “Hoje é (o dia da semana por extenso)”. Importa referir que sempre que os alunos escreviam no caderno, a primeira coisa que faziam era a escrita da data do quadro, bem como o nome da área curricular que iriam trabalhar, de modo a organizarem o seu caderno, uma vez que o caderno das áreas curriculares de

Português, de Estudo do Meio e de Cidadania era o mesmo. Ainda é essencial salientar que a professora inseria um conteúdo novo, de qualquer área curricular, lembrando o que tinha trabalhado no dia anterior ou na aula passada, ou seja, uma espécie de revisão para introduzir um novo conteúdo. Por fim, quando chegava a hora do intervalo ou do almoço, a professora pedia para os alunos formarem uma fila, sendo que os alunos a formavam por ordem alfabética do seu nome.

Desta forma, no decorrer das intervenções deu-se continuidade ao trabalho da professora cooperante, de modo a que os alunos continuassem a sentir-se interessados na sua aprendizagem, tendo em conta os seus interesses, necessidades e motivações.

3.2.4. Os alunos

De modo a realizar uma caracterização coerente e verdadeira dos alunos, recorreu-se à observação direta, com registos naturalistas, ao diálogo com os alunos, a esclarecimentos com a professora cooperante e, ainda, à consulta dos processos dos alunos.

A turma era composta por treze alunos, seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos.

O grupo em questão apresentava uma heterogeneidade relativamente a diferentes níveis de capacidades intelectuais, bem como de comunicação oral e escrita. Neste seguimento, existiam seis alunos que integravam o regime educativo especial, possuindo mesmo um plano educativo individual. Em relação aos apoios, oito dos alunos da turma usufruíam de apoio direto, beneficiando três dos alunos de apoio de Português, apoios especiais para os seis alunos com necessidades educativas especiais, e ainda dois alunos com terapia da fala.

Numa perspetiva geral, o grupo era ativo e participativo, demonstrando um relacionamento de respeito com a Professora Cooperante, bem como entre si, apresentando, a nível geral, um bom comportamento, tendo consciência das regras básicas da sala de aula. Eventualmente, quando os alunos não respeitavam alguma regra, a professora induzia o aluno a pensar na sua atitude, de modo a que fossem eles a perceber o que deviam ou não fazer, dando-lhes a responsabilidade dos seus atos. Apesar disso, o grupo manifestava dificuldades de pouca maturidade, de concentração e de responsabilidade.

Relativamente à área de cidadania, a turma era capaz de manifestar a sua opinião sobre diversos valores e atitudes e distinguir o que estava certo do que estava errado.

Na sua maioria, era um grupo homogêneo, no que diz respeito às dificuldades na área curricular de português, no qual manifestava as suas maiores necessidades em comportamentos leitores e escritores, à exceção dos alunos B e D que apresentavam uma escrita com poucos erros ortográficos e uma leitura com entoação, respeitando os sinais de pontuação do texto.

Na área curricular de matemática a turma, na maioria, apresentava muitas dificuldades nos cálculos de divisão e multiplicação, sendo que os alunos F, G, H, J e K apresentavam ainda dificuldades nos cálculos de adição e subtração. Para além disso, a maioria não sabe interpretar as horas num relógio analógico e realizar problemas matemáticos com o sistema monetário, não reconhecendo todas as moedas e notas.

Em relação à área curricular de estudo do meio, todos os alunos demonstravam curiosidade pelos conteúdos abordados e gostavam muito de realizar experiências científicas para comprovar algum conteúdo.

No que diz respeito aos domínios de expressão plástica e à expressão musical, os alunos conheciam algumas técnicas de plástica, distinguindo-as e tinham facilidade em aprender, seguir um ritmo e entoar músicas.

Quanto ao domínio de educação física, na generalidade, os alunos não apresentavam dificuldades na realização de jogos em grupo, respeitando as regras e apresentavam um bom desempenho motor.

4. Apresentação das necessidades e dificuldades da intervenção

As observações realizadas nos primeiros dias de ambos os estágios, ou seja, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar, como no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4.º ano, permitiram verificar e refletir sobre as necessidades ao nível da leitura e da escrita, mostradas pelas crianças e pelos alunos.

A maioria destas necessidades tinham a ver com dificuldades na escrita autónoma do nome e leitura imagética, no que concerne à Educação Pré-Escolar, e de hábitos de leitura muito silábica e escrita com muitos erros ortográficos, no que diz respeito ao 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, as dificuldades evidenciadas permitiram um maior investimento na criação de situações de aprendizagem, uma vez que a leitura e a escrita são domínios

transversais a todo o sistema de ensino, sendo importante a sua abordagem em qualquer ano de escolaridade. Assim, nos dois contextos de estágios, tivemos em atenção implementar estratégias tendo em conta as características, as necessidades, bem como os interesses das crianças e dos alunos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Em síntese...

Todo o trabalho desenvolvido ocorreu em dois níveis de ensino diferenciados, sendo o Estágio Pedagógico I realizado em contexto de Jardim de Infância e o Estágio Pedagógico II no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Assim sendo, foram implementadas diversas atividades nas distintas áreas de conteúdo, atendendo à importância da leitura e a escrita, aproveitando tanto as atividades antecipadamente planificadas, como também todas as situações imprevistas que surgiram da espontaneidade das crianças e dos alunos, aquando das interações diárias.

Além disso, durante a prática pedagógica, foram definidos instrumentos de recolha de dados, com informações pertinentes acerca das crianças e dos alunos, de modo a auxiliar a organização das intervenções.

Ainda, as caracterizações dos contextos educativos onde foram realizados os Estágios Pedagógicos I e II permitiram a recolha de informações essenciais para a realização de um trabalho coeso e organizado e para a delimitação dos objetivos das intervenções no âmbito da temática do presente relatório.

Capítulo III – Apresentação e análise das intervenções pedagógicas e das aprendizagens das crianças e dos alunos

Neste capítulo serão abordadas as diversas atividades relacionadas com a prática pedagógica realizada em ambos os distintos contextos educativos.

Primeiramente será apresentado o trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar, com especial atenção para as estratégias e atividades realizadas para trabalhar a promoção da leitura e escrita, como também a evolução e aprendizagens das crianças neste âmbito.

No mesmo seguimento, será apresentado o trabalho desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade, com foco nas estratégias e atividades realizadas para trabalhar a temática em estudo e respetiva análise da evolução e das aprendizagens dos alunos da mesma.

Considerando as características próprias dos contextos de estágio, a informação será apresentada seguindo uma estrutura diferente, de modo a respeitar a lógica de trabalho impressa em cada um deles. Assim, se no caso da Educação Pré-Escolar a informação irá surgir organizada de acordo com a rotina diária da sala de atividades, no 1.º Ciclo do Ensino Básico a informação surgirá apresentada considerando as áreas curriculares e a eventual articulação que possa ter acontecido entre elas.

1. Educação Pré-Escolar

1.1. A Leitura e a Escrita através da rotina diária

As rotinas diárias da sala estavam organizadas através de um quadro de agenda semanal (Tabela 1), realizado no início de cada ano letivo. Apesar da sua existência, sempre que foi necessário, procedemos a alterações e ajustes, no que diz respeito à sequência de organização dos momentos de trabalho.

Deste modo, mesmo não a utilizando como estava programada, tivemos sempre em atenção trabalhar todos os diferentes momentos presentes na rotina diária, proporcionando aprendizagens não só na área de conteúdo de Linguagem oral e Abordagem à escrita, como também nas outras áreas de conteúdo, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Agenda semanal - Pré A 2018/2019					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00h - 12:30h	“Mostrar, contar e escrever”	“Mostrar, contar e escrever”	“Mostrar, contar e escrever”	“Mostrar, contar e escrever”	“Mostrar, contar e escrever”
	Língua Gestual Educação Física e Relaxamento	Atividades nas Áreas e Projetos Matemática	Atividades nas Áreas e Projetos Técnicas de Expressão plástica	Atividades nas Áreas e Projetos Experiências científicas / Culinária	Atividades nas Áreas e Projetos Trabalho de Horta
12:30h – 13:30h	Almoço				
13:30h – 15:00h	Música e/ou Escrita de Texto	Histórias e Jogo Dramático	Visita de estudo/ entrevista a um convidado/ Filosofia para crianças	Dança e Meditação	Conclusão de Trabalhos e Conselho de Grupo
	Comunicações e Avaliação	Comunicações e Avaliação	Comunicações e Avaliação	Comunicações e Avaliação	

Tabela 1 - Agenda semanal da sala de Educação Pré-Escolar

- **Momento do acolhimento**

Em todas as manhãs ocorreu o acolhimento, através do momento de “Mostrar, Contar e Escrever”, espaço favorável à partilha de informações, onde as crianças tinham a oportunidade de escrever o seu nome, ler o seu nome e os nomes dos colegas e comunicar alguma novidade ou mesmo mostrar algum objeto ao grupo, de forma autónoma. Este momento, para além de favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, desenvolveu competências sociais, através da participação de todas as crianças.

Neste momento, pretendia-se que todas as crianças, mesmo as mais reservadas e tímidas, participassem pelo menos duas vezes por semana, para que, através desta rotina, pudessem escrever e ler o seu nome, bem como o nome dos colegas, com o intuito de analisar a sua evolução, para além de ajudá-las na melhoria das suas interações verbais, bem como no cumprimento das regras de conversação da sala de aula, nomeadamente, esperar pela sua vez para falar e respeitar a opinião dos colegas do grupo.

Neste sentido, foi necessário recorrer a estratégias para que as crianças destacadas fossem superando as suas reticências e timidez, escrevendo/representando em garatuja e lendo o seu nome, numa folha destinada para este efeito, bem como partilhassem as suas vivências e ideias. Assim sendo, a principal estratégia delineada inicialmente para ultrapassar esta situação consistiu em incentivar este grupo reduzido de crianças a trazer um brinquedo preferido de casa, bem como outros objetos como livros, ou mesmo histórias/aventuras que já viveram ou experienciaram com os pais, família ou amigos. Importa salientar que esta foi a estratégia que melhor resultou para promover a

participação das crianças neste momento matinal. Para além disso, paralelamente, foram utilizadas outras estratégias, nomeadamente, a participação da estagiária, de forma esporádica neste momento, de modo a encorajar as crianças em questão a participar, a utilização de materiais/objetos da sala, selecionados pelas crianças que se esqueciam de trazer o brinquedo ou a história de casa, de modo a que estas descrevessem ou falassem sobre eles e, por último, suscitar, nas restantes crianças do grupo, o exercício de realizar perguntas a estes colegas em questão, como também aos restantes, sobre as suas partilhas, uma vez que é importante inculcar, desde cedo nas crianças, o ato de questionar quando não se percebe ou mesmo quando se quer saber mais acerca de algo.

- **Música e/ou Escrita de Texto**

O momento da música fazia parte das vivências da sala, uma vez que se cantavam músicas alusivas aos temas abordados, como também as propostas das crianças eram tidas em conta.

De uma maneira geral, sempre que se introduzia uma nova canção, esta era trabalhada com o recurso de um pictograma, para representar as letras das canções, dado que os pictogramas ajudam na aprendizagem da letra, pois reconhecendo as imagens presentes nestes, as crianças conseguem ler e aprender a letra com mais facilidade.

Numa primeira fase, a estagiária lia a letra da canção, através do pictograma, realizando a exploração de todo o vocabulário. Posteriormente, as crianças realizavam a leitura, de forma lenta, de modo a que todas as crianças acompanhassem a leitura dos símbolos. Por fim, escutava-se a melodia e cantava-se a música, através de um pictograma.

As letras das canções, para além de promoverem comportamentos leitores e contacto com a linguagem escrita, eram trabalhadas para expandir o vocabulário, explorando o carácter lúdico das palavras, uma vez que algumas crianças, especialmente, as crianças J, K e N apresentavam um vocabulário pouco rico, comparado com os restantes elementos do grupo.

Considere-se ainda que a estagiária, ao recorrer a pictogramas, teve em atenção a utilização de figuras reais, com o mesmo tamanho e alinhadas, onde cada símbolo correspondeu sempre a um mesmo valor, de forma a possibilitar a correta interpretação dos dados.

Para além disso, de forma a dinamizar e a completar o que estavam a cantar, a estagiária, por vezes, incluía na música movimentos corporais, tais como, palmas, estalar

os dedos, bater com os pés, entre outros, pois a música em sintonia com os movimentos corporais permite que as crianças explorem o seu corpo e tirem partido das suas potencialidades para melhor se expressarem.

Também, num momento musical, a estagiária introduziu instrumentos musicais simples que estavam na sala, com a finalidade de as crianças contatarem com diferentes instrumentos e acompanharem a melodia das canções.

Assim, com a sistemática utilização de pictogramas, as crianças aumentaram o seu vocabulário, facto que foi possível verificar, aquando da construção das respostas sobre os temas trabalhados.

Deste modo, o desenvolvimento musical ocorreu em paralelo com o desenvolvimento da leitura e escrita, pois, apesar de a linguagem escrita não ser acessível para as crianças, as utilizações destes recursos pictóricos tornaram-se elementos fundamentais na comunicação e aprendizagem.

Por sua vez, o momento da escrita de texto era realizado um dia por semana, no período da tarde. Contudo, apesar de existir um momento dedicado a esta atividade na agenda semanal, importa referir que as crianças poderiam recorrer a momentos de escrita de texto quando estavam em momentos de trabalho autónomo, uma vez que a sala possuía um cantinho com a área da escrita de texto.

De modo a desenvolver, pelo menos uma vez por semana, momentos de leitura e de escrita e de cativar as crianças a procurarem esta área em particular, a estagiária construiu dois recursos didáticos denominados “Descobre e escreve” e “Caixa de leitura”, como principais estratégias para promover o cantinho da escrita de texto. Importa referir que estes recursos foram implementados em semanas diferentes, que foram construídos para fazer parte do material disponível na área da linguagem escrita e tiveram em conta as necessidades de aprendizagem, naquele momento, das crianças.

Assim, o material “Descobre e escreve” (Figura 5) foi construído para trabalhar primordialmente a escrita do nome, uma vez que algumas das crianças apresentavam dificuldades na identificação do nome dos colegas aquando da realização do preenchimento do quadro de presenças da sala, como também para desenvolver a motricidade fina e a realização da contagem até ao número dez, trabalhando, desta forma, conteúdos de diversas áreas curriculares.

Há que realçar que foi contruído um material extra para ajudar na etapa da contagem das letras e identificação do numeral, uma vez que as crianças mais novas ainda não sabiam reconhecer e identificar o numeral de todos os números. Este recurso extra

foi bastante vantajoso, pois as crianças, após a sua exploração, conseguiram identificar o número de letras e colocar a mola no numeral correspondente correto.



Figura 5 - Recurso didático "Descobre e escreve"

Do mesmo modo, o material “Caixa de leitura” (Figura 6) foi construído para trabalhar a identificação dos estados do tempo, aquando do preenchimento do quadro do tempo, o reconhecimento e distinção das cores, bem como as estações do ano, através da leitura imagética de ficheiros, com posterior transcrição da palavra realizada por enroscamento de tampas com as devidas letras.



Figura 6 - Recurso didático "Caixa de leitura"

Esta atividade foi realizada individualmente por todas as crianças, sendo que, sempre que foi necessário, principalmente com as crianças mais novas, a estagiária auxiliou na procura de algumas letras e na identificação de algumas cores das letras iniciais de cada palavra dos ficheiros.

As crianças não apresentaram dificuldades em perceber a correta posição das letras, uma vez que as letras estavam em tampas para serem enroscadas, ficando por

vezes, até ao final do enroscamento, de lado ou viradas ao contrário. Neste sentido, as crianças, após a explicação das regras em grande grupo, perceberam que sempre que a letra não ficasse na posição correta, tinham de colá-la de forma a ficar na posição correta, ou seja, igual à posição das letras dos ficheiros.

- **Matemática**

A área de conteúdo em questão era trabalhada uma vez por semana, no período da manhã. A dinamização deste domínio prendeu-se com construir noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia das crianças, procurando desenvolver atividades motivantes, que permitissem encarar a aprendizagem matemática de forma lúdica.

Neste sentido, ao abordar temática de animais, mais especificamente, as abelhas, a estagiária trabalhou a contagem de números até dez. Para a concretização desta atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos homogêneos, relativamente à idade, onde cada grupo tinha à sua disposição um cartão representativo de colmeias, numeradas de uma a dez e um conjunto de molas da roupa decoradas com figuras reais de abelhas. Assim, o objetivo desta atividade foi o de contar o número de abelhas correspondentes à colmeia numerada (Figura 7 – a)), onde as crianças tinham de colocar o número de molas correspondente ao numeral da sua colmeia (Figura 7 – b)).



Figura 7 - Atividade de correspondência de números

Uma vez que é importante trabalhar as áreas de conteúdo de forma interdisciplinar, dado que auxilia as crianças a desenvolverem mais o conhecimento e o gosto pela aprendizagem, esta atividade para além de trabalhar, primordialmente, a área da matemática, teve o propósito de trabalhar os movimentos de motricidade fina, uma vez que estes revelam a capacidade que a criança tem para os executar com precisão,

envolvendo a coordenação dos músculos mais pequenos com a coordenação dos olhos e mãos ao mesmo tempo. É desafiante trabalhar a motricidade fina no pré-escolar, tendo o educador um papel muito importante no desenvolvimento desta competência, uma vez que “somos nós educadores que temos o dever de proporcionar às crianças atividades que promovam a melhoria desta capacidade fazendo as crianças sentirem-se capazes de executar as várias tarefas sugeridas” (Morgado, 2017, p.8).

Nesta atividade, os grupos de crianças mostraram-se bastante participativos e conseguiram realizá-la, sem grande dificuldade. Para as crianças de três anos, a estagiária teve em consideração introduzir apenas as colmeias número um e dois, de modo a verificar as suas capacidades.

No mesmo seguimento, ao trabalhar a temática das profissões, a estagiária construiu um quadro de correspondência, no qual as crianças tinham de fazer corresponder os chapéus, bem como um utensílio a um tipo de profissão, através da leitura imagética. Com esta atividade matemática procuramos trabalhar a unidade de propriedades e critérios, mais especificamente a correspondência. Importa salientar que, ao contrário do que se declarou na atividade acima, as crianças foram divididas em pequenos grupos heterogêneos, relativamente à idade, de modo a que as crianças mais velhas ajudassem nas aprendizagens das crianças mais novas, dado que organizar os grupos de crianças com diferentes idades tende a enriquecer a aprendizagem “social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso, com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Folque, 2014, citado por Pinto 2015, p. 23). Esta foi uma estratégia de trabalho que funcionou muito bem, uma vez que foi possível visualizar a entreajuda entre colegas e a aprendizagem conjunta. Contudo, a estagiária trabalhou a atividade, de forma individualizada, com a criança Q para poder perceber, com atenção, se a criança era capaz de realizar a atividade, pois era uma criança que não interagiu ainda muito com os colegas, por ser muito tímido.

Através de uma história denominada de “A História da D. Quadrada”, foram trabalhadas as formas das figuras geométricas, nomeadamente, o quadrado, o retângulo, o triângulo e o círculo. Esta atividade tinha o intuito de colocar as crianças em contacto com a leitura, bem como com a aprendizagem/recapitulação das formas geométricas, através das personagens da história. Deste modo, numa primeira fase a estagiária pediu para as crianças identificarem, na sala, objetos que tivessem as mesmas formas geométricas. Posteriormente, as crianças realizaram uma atividade de recorte e colagem,

em grupos, encontrando em panfletos, revistas, jornais, entre outros suportes escritos, formas de figuras geométricas e colando-as corretamente em cada figura geométrica correspondente. Neste sentido, para além de terem que identificar as diversas formas geométricas nos suportes escritos, referidos acima, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com os mesmos, tendo uma proximidade com a escrita. Esta foi uma forma de se trabalhar o domínio da matemática, recorrendo a técnicas de expressão plástica e ainda colocando as crianças em contacto com os diferentes suportes de textos escritos. Foi possível verificar que as crianças O e R, apesar de terem apenas três anos, utilizavam muito bem a tesoura. Por outro lado, as crianças E e G que têm cinco anos, apresentavam algumas dificuldades em efetuar recortes, sendo necessário realizar mais atividades de recorte para que estas crianças pudessem aperfeiçoar essa técnica.

As atividades implementadas desenvolveram noções específicas do pensamento matemático, através de jogos didáticos, de modo a cativar as crianças para atividades matemáticas, despertando o seu interesse pelas mesmas. Para além da aquisição de noções matemáticas, a estagiária tentou, sempre que possível, mobilizar atividades em que estivessem presentes o desenvolvimento motor, através da utilização da tesoura, a expressão e comunicação, através da técnica de recorte e colagem e do diálogo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita, através do contacto com diferentes suportes escritos.

- **Histórias e Jogo Dramático**

Ao contrário de muitas outras rotinas diárias da Educação Pré-Escolar, a agenda semanal desta sala não contemplava a “Hora do conto”, ou seja, não eram realizados todos os dias momentos de leitura de histórias, sendo apenas realizado uma vez por semana, após o almoço. As histórias eram narradas em grande grupo, no tapete e surgiam atendendo ao tema que estava a ser abordado: “Lili e o jogo das profissões” (Figura 8 – a)), no âmbito da temática das profissões; “A História da D. Quadrada” (Figura 8 – b)), aquando da exploração das formas das formas geométricas, leitura que implicou a utilização de fantoches de vara; “Orelhas de borboleta” (Figura 8 – c)), com o intuito de trabalhar a valorização das diferenças de uma menina perante colegas que as querem transformar em motivo de troça e na relação entre pais e filhos, uma vez que muitas das crianças do grupo gozavam umas com as outras; e “Oh! Oh! Feliz Natal!” (Figura 8 – d)) aquando da temática do Natal.



a) Leitura da história “Lili e o jogo das profissões”; b) Leitura da história “A história da D. Quadrada”; c) Leitura da história “Orelhas de Borboleta”; d) Leitura da história “Oh! Oh! Feliz Natal!”

Figura 8 - Histórias narradas na sala de aula

Numa primeira fase, a estagiária narrava a história e as crianças tinham de estar em silêncio e com atenção para escutá-la. No decorrer da narração, de modo a incentivar a atenção das crianças, eram mostradas as ilustrações da história, página a página. Após a narração realizava-se a exploração dos elementos paratextuais do livro, nomeadamente, a capa, a contracapa, a lombada, as folhas de rosto, o autor e efetuava-se, por fim, um breve diálogo com as crianças sobre aspetos e comportamentos importantes da história.

Na exploração da história “Lili e o jogo das profissões” as crianças, após a narração expressiva, encarnaram as profissões das personagens existentes na história, representando as situações vividas pelas mesmas, realizando o reconto da história. Assim, a estagiária decidiu não levar material nenhum para a sala e serem as próprias crianças a procurarem um objeto que caracterizasse a profissão escolhida, justificando-a (Apêndice A). Essa atividade lúdica permitiu o desenvolvimento de uma aprendizagem global das crianças. Na opinião de Rodrigues (2012, p. 34), através da dramatização é incentivada “a criação e a observação, possibilitam-se variados meios de expressão, liberta-se sentimentos, desenvolve-se hábitos, atitudes e habilidades” Para além disso, na opinião do mesmo autor, “desenvolve-se a expressividade a partir da capacidade de imaginação, aprende-se a improvisar, a usar a representação corporal, brincando, e através dela, incentiva-se a utilizar e a coordenar a atividade motora”.

A história “Orelhas de borboleta” deu origem a um trabalho de projeto, proposto pela criança H, porque esta história fazia parte de uma coletânea de minilivros e a criança em questão, como gostou muito da mensagem da história, sugeriu realizar a ilustração da mesma em grande livro, para depois poder ficar na biblioteca da sala. Como “cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que crianças (...) são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva et al., 2016, p. 19), e como todas as crianças quiseram fazer parte do projeto, a estagiária dividiu a história em quatro partes para que as crianças, divididas em seis grupos de três elementos, pudessem centrar-se nas ilustrações de uma parte da história e realizar, posteriormente, o seu reconto aos colegas, após a finalização do livro. Para além das ilustrações, as crianças realizaram a escrita do texto da história, tanto em papel, como no computador, bem como a paginação do livro (Apêndice B). Por fim, as crianças realizaram a leitura do livro na sala de aula e também na sala de aula de outra turma de Educação Pré-Escolar.

Este foi um projeto que potenciou a promoção de ambientes leitores e escritores, através da realização do livro, uma vez que as crianças estiveram em contacto com as ilustrações do livro para poderem realizar as suas próprias ilustrações, ou seja, realizaram inúmeras vezes a leitura imagética, bem como em contacto com as frases que compunham a história, realizando a escrita destas frases no computador e, posteriormente, no papel, ou seja, a redação de todo o texto da história. Ainda, as crianças realizaram a paginação do livro. Para além disso, desenvolveu valores como o respeito, a ajuda e a autoestima.

De igual forma, a estagiária proporcionou momentos de recontos de histórias, pelas crianças, de livros que se encontravam na biblioteca da sala, de modo a promover e a desenvolver o gosto pela leitura nas crianças.

Neste momento da rotina diária era nosso principal propósito colocar as crianças a ler e a escrever como soubessem, ou seja, promover comportamentos emergentes de leitura e de escrita nas aulas, de modo a promover a sua evolução nestes âmbitos. Conforme a opinião de Alves Martins e Niza (1998), induzir comportamentos emergentes de leitura e escrita faz com que, no seu desenvolvimento, a criança aprenda, modifique e aperfeiçoe os seus motivos e estratégias de leitura e escrita, ou mesmo desenvolva outras, de forma a (re)construir as suas concepções infantis.

- **Atividades de Expressão Plástica**

No momento das atividades de Expressão Plástica foram dinamizadas e exploradas diversas técnicas e materiais, algumas desconhecidas da generalidade do grupo, principalmente pelas crianças que se encontraram a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez.

Estas técnicas eram abordadas de acordo com as temáticas trabalhadas, sendo elas as abelhas, as profissões e a festividade do Natal, e possibilitaram a exploração de diferentes técnicas expressivas, nomeadamente a pintura, o recorte e colagem, o desenho, o sopro e a estampagem, bem como o contacto com inúmeros materiais que eram desconhecidos pelas crianças. A sala continha diversos materiais para serem reutilizados, sendo solicitado às crianças que trouxessem de casa materiais que pudessem ser novamente utilizados, uma vez que queríamos despertar nas crianças a noção de preservação dos recursos e do próprio ambiente.

Na execução dos trabalhos das abelhas e dos postais de Natal, apesar de existir um modelo representativo de construção, o momento decorativo foi sempre da autoria das crianças, dado que era intenção da estagiária induzir as crianças a utilizarem a sua imaginação e criatividade, uma vez que “a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas” (Silva et al., 2016, p. 47). Importa salientar que estes dois trabalhos foram realizados em pequeno grupo, de forma a facilitar e a disponibilizar um melhor acompanhamento. É importante ainda referir que, para além destas atividades trabalharem a imaginação e a criatividade, desenvolveram a motricidade fina, sendo que esta deve ser uma área a potenciar sempre que possível na Educação Pré-Escolar.

Relativamente à temática das profissões, as crianças desenharam a profissão que gostariam de ter, justificando a sua escolha, através de um curto diálogo, sobre as suas preferências, pois é importante “criar um clima de comunicação em que as crianças (...) são escutadas e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva et al., 2016, p. 19). Depois de desenhado, as crianças, com auxílio da estagiária, escreveram o nome da profissão ou uma pequena frase sobre a mesma (Apêndice C), pois era nossa intenção “proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p. 43), para que todas as crianças possam atingir a mesma etapa.

- **Visita de estudo/Entrevista a um convidado**

Conforme Rebelo (2014, p.17) “as visitas de estudo são consideradas uma das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador para os alunos, que se empenham na sua realização.” Neste sentido, é necessário que os profissionais de educação concretizem visitas de estudo, tendo em conta os interesses do grupo de crianças, uma vez que, para além de estas motivarem as crianças, pela sua componente lúdica, também, na perspetiva do mesmo autor, “propiciam uma melhor relação aluno-professor, e devem ser entendidas como mais do que um simples passeio”.

Neste seguimento, indo ao encontro dos interesses do grupo, foram realizadas três visitas de estudo, com intenções diferentes, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem que desenvolvessem diversas técnicas de trabalho.

Visto que o grupo em questão apresentava uma criança (criança M) que veio de Portugal Continental, através das conversas realizadas no momento do acolhimento, a criança C propôs aos colegas a realização de uma visita de estudo à freguesia (Figura 9 – a)), de modo a dar a conhecer os espaços mais próximos onde estava inserida a escola, pois a criança M questionava, às outras muitas vezes, sobre espaços de que os restantes colegas falavam, tais como jardins onde brincavam, a junta de freguesia, a escola dos meninos grandes, entre outras.

Porque, nossa perspetiva, é importante que as crianças conheçam os aspetos relacionados com o meio envolvente, pois o conhecimento do meio onde estão inseridas “contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar” (Silva et al., 2016, p. 90), neste contexto, realizamos uma visita de estudo à parte oeste da freguesia, visitando alguns dos lugares mencionados nas conversas das crianças e objeto da curiosidade da criança M. À medida que íamos passando por todos estes lugares, as crianças que viviam nesta zona da freguesia iam explicando não só à criança M, mas a outras crianças que não viviam naquela zona, como se chamavam os locais e para que serviam/funções. Também se aproveitou este passeio para as crianças visualizarem os sinais de trânsito que faziam parte deste trajeto, bem como o levantamento de letras desses mesmos sinais e de outras palavras existentes pelas ruas. Salienta-se que as crianças C, D e H foram as que mais participaram em todo o percurso, procedendo à leitura de inúmeras palavras, através dos seus símbolos, tais como, “Continente”, “Farmácia”, “Banco”, “Sol Mar” e “STOP”.

A segunda visita de estudo (Figura 9 – b)) foi proposta pela criança D, no âmbito da atividade do levantamento de letras, pois esta criança gostava de escrever as letras ou palavras que tinha visualizado, aquando da visita de estudo anterior, uma vez que este levantamento tinha sido apenas realizado oralmente. Deste modo, a estagiária promoveu este passeio com o intuito de promover a leitura e escrita, dado que se torna importante as crianças terem contacto com os processos de leitura e de escrita na sala de aula, mas também no meio exterior que as rodeia. Neste sentido, as crianças tiveram a liberdade de procurar, ler e escrever qualquer representação gráfica que existisse ao seu redor e que lhes cativasse a atenção, por ter letras iguais às do seu nome ou mesmo por outras questões, escrevendo-as num papel.

Por último, foi realizada uma visita de estudo ao presépio da junta de freguesia onde está inserida a escola (Figura 9 – c)), a pedido da criança A, uma vez que a avó da criança em questão trabalha neste estabelecimento e propôs ao neto que fosse com o seu grupo de colegas ver o presépio. Assim sendo, a estagiária, de modo a concretizar o pedido, agendou a visita de estudo com a junta de freguesia, solicitando que, se possível, fosse a avó da criança A a explicar todas as construções do presépio. Todas as crianças gostaram de ir ver o presépio e a criança A ajudou a sua avó na explicação de algumas estações de trabalho do presépio.



Figura 9 - Visitas de estudo

Paralelamente às visitas de estudo, também se realizaram entrevistas a convidados aquando da temática das profissões. Para tal, as crianças convidaram os pais/encarregados de educação e família a irem falar sobre a sua profissão ou irem à escola contar uma história, uma vez que sendo estes os responsáveis pela a educação dos filhos/as, têm todo o direito de “participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da

prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16). De igual modo, as crianças convidaram a funcionários da escola para irem falar da sua profissão. Tal como esperado, os convites deram frutos e as crianças foram surpreendidas com a presença de duas mães e uma irmã na sala de aula, a mãe da criança D (Figura 10 – a)) que foi falar sobre a sua profissão, a mãe da criança G (Figura 10 – b)) e a irmã da criança P que foram contar uma história ao grupo. Do mesmo modo, dois dos assistentes operacionais da escola foram falar sobre a sua profissão à sala, tendo uma falado sobre a sua profissão recente a o outro assistente operacional (Figura 10 – c)) falou sobre a sua antiga profissão (agente de turismo).



a) Mãe da criança D a falar sobre a sua profissão; b) Mãe da criança G a narrar uma história; c) Assistente operacional da escola a falar sobre a sua antiga profissão

Figura 10 - Convidados na sala de aula

Para além destes convidados, aquando da abordagem a temática dos animais, mais especificamente, das abelhas, a estagiária levou à sala um senhor que tem como paixão a apicultura, que falou sobre o ciclo do mel, a vida das abelhas, bem como a importância delas para a vida humana. Realça-se que as crianças participaram neste momento com imensas questões (sobre curiosidades que tinham) acerca deste animal. Para além disso, após a partilha de informação, foram mostrados vários instrumentos usados na apicultura e o resultado dessa produção, nomeadamente o mel, que foi o alimento do lanche das crianças, neste dia.

Ainda, a estagiária, em conjunto com o seu par pedagógico e com a educadora cooperante, realizou uma festa de Natal de sala para os pais/encarregados de educação e família (Apêndice D), com o intuito de as crianças apresentarem uma parte dos trabalhos e atividades realizadas ao longo do 1.º período, tendo todas as crianças um papel ativo na concretização e apresentação da festa, dado que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28).

- **Experiências científicas/Culinária**

Uma vez que “no jardim-de-infância, o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela” (Martins et al., 2009, p. 13), foram realizadas com as crianças duas experiências científicas. Na primeira experiência, denominada de “Flores flutuantes” dinamizada por iniciativa da estagiária, após a leitura de uma história que tinha como mensagem o respeito pelas diferenças dos outros, as crianças transcreveram um valor/sentimento no interior de uma flor que desenharam através de um molde e que recortaram. As flores, acompanhadas da escrita do nome, foram colocadas, totalmente fechadas, num recipiente com água para se observar o que iria acontecer. Há que salientar que a estagiária quis que fossem as crianças a transcrever a palavra e a escrever o seu nome, da maneira que sabiam, por isso teve em conta o tamanho das flores, bem como do recipiente para as depositar. A estagiária optou por realizar essa experiência, pois através de uma atividade da área curricular de Conhecimento do Mundo, conseguiu promover a escrita e leitura nas crianças, sem estar a trabalhar de forma individual o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para além disso, a estagiária concretizou essa experiência porque conseguiu trabalhar a área de Conhecimento do Mundo, como também diversos conteúdos da área de Formação Pessoal e Social, pois foram discutidos inúmeros valores como o respeito, a autoestima e o otimismo face a situações adversas, sendo primordial, na educação pré-escolar, o/a educador/a “planejar e adaptar suas aulas, induzindo a prática de valores, posicionando-se frente aos assuntos discutidos de maneira que o aluno passe a fazer reflexões sobre seus próprios valores” (Oliveira, 2013, p.25).

A segunda experiência surgiu da curiosidade de uma criança, que queria saber se era possível limpar a água que estava misturada com terra, pois esta ajudava a avó a regar as plantas do quintal e verificava que na base dos vasos a água que entrava limpa, ficava suja, questionando-se se era possível colocá-la limpa, de novo. Deste modo, a estagiária procedeu à concretização de uma experiência denominada de “Separar misturas” que teve como finalidade a experimentação de diferentes filtros para verificar qual deles funcionava melhor para separar uma mistura de água com areia, como também saciar a curiosidade da criança em questão, uma vez que as crianças “No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia” (Martins et

al., 2009, p. 13). Assim, primeiramente, experimentou-se separar a “água” (fase líquida) da “areia” (fase sólida), deixando-se repousar a mistura e depois verteu-se cuidadosamente a água para outro recipiente, informando as crianças de que esse fenómeno se chama decantação. Neste sentido, as crianças verificaram logo que a separação não foi completa, isto é, a água ficava turva e a areia ficava húmida. Neste seguimento, foram questionadas sobre quais as outras alternativas para a separação da mistura, até que de entre muitas soluções, a criança H recordou-se que a mãe, quando queria separar a água da massa, utilizava um coador de rede. Neste momento, foi explicado às crianças o que era um filtro e qual a sua função, mediante um curto diálogo e seguidamente colocou-se a questão de qual seria o melhor filtro de entre diversos, nomeadamente, papel de cozinha, filtro de café, pano de cozinha e coador de rede, para separar a mistura. Após a concretização de toda a experiência as crianças chegaram à conclusão de que o filtro de café era o melhor filtro. Salienta-se que todas as crianças participaram na concretização da experiência, sendo as mesmas a preparar as misturas, e que se realizou um quadro registo das previsões das crianças, para cada uma das situações, para que, ao concretizá-la, pudessem confrontar as suas previsões com o produto final.

Para celebrar o Dia Mundial da Alimentação, a estagiária realizou uma atividade de culinária, solicitando que as crianças trouxessem de casa uma fruta à sua escolha para explorar as principais características das frutas, relativamente à cor, à forma, ao tamanho e à textura, pois conforme Tavares (2015), a exploração dos materiais nos primeiros anos de vida é uma base essencial para o desenvolvimento das crianças. Após a exploração dos frutos, o grupo teve que elaborar um desenho à sua escolha, dando largas à sua imaginação, apenas com a utilização dos frutos. Assim, durante a realização do desenho os frutos foram cortados consoante a intenção de cada criança. No final do desenho, cada criança escreveu num papel o seu nome para identificá-lo (Apêndice E), pois também se pretendia estimular nas crianças a escrita do seu nome e, no final da atividade, todas as crianças comeram o seu desenho. Como esta atividade foi realizada no início da prática pedagógica foi possível verificar que muitas das crianças de quatro e algumas de cinco anos ainda não conseguiam escrever todas as letras do seu nome, efeito este que evoluiu, comparado com a escrita do nome nas últimas semanas de intervenção. Ainda é importante frisar que a estagiária comprou diferentes frutas daquelas trazidas pelas crianças, de modo a promover a descoberta de frutas que as crianças não conheciam.

De uma forma geral, estes momentos dedicados a experiências científicas e à culinária permitiram não só a descoberta e exploração de diversos conceitos e materiais,

como também de aguçar a curiosidade das crianças e foram ao encontro das necessidades do grupo, nomeadamente, no que diz respeito à escrita do nome.

- **Trabalho de horta**

Apesar de o trabalho de horta existir uma vez por semana, a estagiária só realizou duas atividades nas hortas que pertenciam à Educação Pré-Escolar. A primeira atividade consistiu em podar uma planta de erva limão para seguidamente transplantá-la para a horta espiral. Salienta-se que as hortas já estavam com alimentos plantados, mas não identificados. Por esse motivo, a pedido da criança H, realizou-se a segunda atividade de horta, que consistiu na identificação das plantas, com placas de madeira, devidamente escritas com os nomes das hortaliças e vegetais existentes nas hortas, uma vez que esta criança achava que era importante saber distingui-las. Neste sentido, para a atribuição das placas de madeira escritas, a estagiária mostrava as hortaliças e vegetais que estavam plantados, com o seu devido nome e as crianças tinham de encontrar o mesmo nome nas placas de madeira. Ainda, de modo a inculcar valores sobre a preservação do ambiente, em ambas as atividades, as crianças realizaram a limpeza do lixo que estava ao redor das hortas.

Podemos mencionar que a realização das atividades de trabalho de horta permitiu aproximar as crianças do meio, desenvolvendo nelas a consciência do cuidado e atenção que é necessário ter com o mesmo. Para além disso, uma das principais vantagens de ter uma horta na Educação Pré-Escolar é a paciência que pode ser desenvolvida durante as atividades neste ambiente, pois para as hortaliças e os vegetais crescerem é preciso ter tempo e cuidado, desde o plantio até ao momento da colheita. Também, permitiu o contacto com a representação gráfica do nome das hortaliças e vegetais e consequente leitura dos mesmos. Ainda, visto que era uma tarefa difícil, a estagiária conseguiu ambientar as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e realizar ao mesmo tempo as atividades, solicitou a ajuda das crianças mais velhas em idade para a ajudar, de modo a que as crianças mais novas respeitassem aquele espaço, bem como nas idas ao quarto e banho.

- **Comunicações de trabalhos e avaliação**

Apesar de o foco deste relatório de estágio ser a promoção de comportamentos leitores e escritores, a estagiária apostou também na organização de um ambiente de

estimulação comunicativa, através da apresentação de trabalhos (Apêndice F) ou de construções em momentos de grande grupo, uma vez que achava importante existirem “momentos de apresentação de produções ou comunicações de projetos, em que as crianças partilham o seu trabalho com os colegas, transmitindo o que aprenderam enquanto o desenvolviam” (Remédios, 2014, p. 32). Esta dinâmica proporcionou o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, através das suas produções orais, como também a valorização dos trabalhos das mesmas.

Todas as crianças participaram, pelo menos uma vez, por estimulação da estagiária, na apresentação dos desenhos que realizaram sobre a visita de estudo ao presépio da Junta de Freguesia, tendo cada criança explicado oralmente em que consistia o seu desenho. Para além disso, as crianças B, C, D, F, I, K e O participaram, por iniciativa própria, nas comunicações de trabalhos (Apêndice G), momento este realizado no final do dia, no tapete, aquando da avaliação das tarefas e atividades realizadas ao longo do dia. Ainda, num diálogo sobre o tema do natal, todas as crianças partilharam a sua opinião sobre o Pai Natal, o trenó e as renas (Apêndice H).

Na perspetiva da estagiária, ao longo das intervenções, foi notória a vontade da maioria das crianças em apresentar o seu trabalho ou as suas construções ao grupo, facto este que não ocorria inicialmente. No entanto, havia ainda algumas crianças (G, P e Q) que continuavam sem comunicar muito, principalmente, em momentos de grande grupo. Esta situação poderá dever-se ao facto de estas crianças necessitarem de trabalhar mais a sua confiança e autoestima.

- **Conselho de grupo**

Em todas as sextas-feiras ocorria o conselho de grupo, momento este que reunia todas as crianças e a estagiária à volta das mesas, para realizar um balanço semanal dos comportamentos registados nos quadros de registo de “Diário de Grupo”, de “Tarefas da sala” e de “Atividades da sala”.

Nesta dinâmica, as crianças analisavam todos os instrumentos de pilotagem presentes na sala, sendo que as aquelas que tinham a tarefa de fazer os registos nos quadros eram as moderadoras da reunião. Assim, iam chamando e escrevendo o nome das crianças pela ordem em que estavam escritos nos quadros de registo, num papel disponibilizado pela estagiária, com o intuito de promover o contacto com a escrita e leitura. Estes conselhos semanais incentivavam a partilha de ideias e de experiências

vivenciadas pelas crianças, bem como a resolução de problemas que eram expressos através das emoções e das ideias das crianças. Neste sentido, a estagiária tentou sempre que fossem as próprias crianças a indicar quais os seus comportamentos menos corretos, construindo com elas boas práticas de vida em grupo, permitindo, assim, que esses comportamentos não fossem repetidos por qualquer criança, novamente.

De uma maneira geral, este momento foi essencial na resolução de conflitos, permitindo que as crianças pudessem dar a sua opinião, respeitando do mesmo modo a opinião de outros colegas. Para além disso, promoveu o contacto com a escrita e leitura de nomes das crianças do grupo.

- **Trabalho autónomo**

Todos os dias de manhã, as crianças tinham a oportunidade de escolher a área da sala em que queriam realizar o seu trabalho autónomo. O trabalho autónomo na sala de aula “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (Silva et al., 2016, p. 36). Neste sentido, ao longo do trabalho autónomo, a estagiária transitava pelas diferentes áreas de atividades da sala, de modo a verificar o que faziam as crianças em cada área e desenvolvia diferentes experiências e atividades, tendo em conta as diversas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Ainda neste momento de trabalho autónomo, as crianças dedicavam-se a realizar trabalhos por projeto, em pequenos grupos, sendo um deles um “Inventário dos cantinhos da sala”, projeto este proposto pelas crianças B e C, devido a perceberem que muitas das crianças que frequentavam a sala, pela primeira vez, não sabiam explorar os recursos e materiais disponíveis nos nove cantinhos da sala. Deste modo, iniciou-se o projeto a realizar uma planificação (Figura 11 – a)) com a divisão das áreas e das tarefas de cada criança, onde em grupos pequenos realizavam a exploração dos materiais das áreas (Figura 11 – b)) e diziam o que podiam fazer e aprender em cada uma delas. Para além deste trabalho permitir a aprendizagem de possíveis atividades nos cantinhos da sala, permitiu a promoção da leitura e da escrita, uma vez que, era possível interpretar o que

livro, narrada na sala de aula, objetos para a concretização de diversas experiências, entre outros.

Relativamente à escrita foram observadas algumas evoluções ao longo do Estágio Pedagógico, em diferentes momentos da rotina diária.

Por exemplo, no decorrer do acolhimento, realizado diariamente, apercebemo-nos, nas semanas de observação na sala, que um número reduzido de crianças não recorria ao momento de “Mostrar, contar e escrever”, nomeadamente as crianças G, N, O, Q e R.

Após a implementação diária das estratégias referidas no ponto anterior decidimos elaborar uma tabela síntese (Tabela 2) dos quadros de registo de “Mostrar, Contar e Escrever”, para ser mais fácil a interpretação dos dados e verificar se as estratégias utilizadas funcionaram para promover a escrita, a leitura e a comunicação verbal de todas as crianças anteriormente destacadas, ou seja, a sua participação nesta dinâmica matinal.

Semanas Crianças	Setembro	Outubro					Novembro				Dezembro		Janeiro	
	24 a 28	1 a 4	8 a 12	15 a 19	22 a 26	29 a 2	5 a 9	12 a 16	19 a 23	26 a 30	3 a 7	10 a 14	7 a 11	14 a 18
A (6anos)	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	2	0	0
B (6anos)	5	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3
C (6anos)	5	4	4	5	2	3	4	5	5	5	4	2	3	3
D (6anos)	4	3	4	3	2	4	4	4	3	4	2	2	1	2
E (5anos)	5	3	5	4	4	2	3	2	1	2	2	0	2	3
F (5anos)	3	1	4	5	5	4	5	5	4	Faltou	5	4	5	5
G (5anos)	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	2
H (5anos)	2	3	3	2	2	1	2	1	0	2	2	1	2	4
I (5anos)	5	4	5	5	0	2	5	4	3	0	0	Faltou	5	5
J (4anos)	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	0	0	0	0	2	2
K (4anos)	3	3	3	4	3	2	1	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	2	2
L (4anos)	2	1	2	5	2	1	3	1	4	3	3	1	5	5
M (4anos)	0	2	3	3	2	2	4	5	5	3	4	3	1	4
N (3anos)	1	0	0	0	4	2	4	3	3	3	2	3	2	5
O (3anos)	0	0	0	0	2	0	2	2	1	1	0	0	0	0
P (3anos)	0	1	1	0	0	1	Faltou	1	0	0	0	0	0	0
Q (3anos)	0	0	0	0	2	0	2	1	2	1	0	2	1	4
R (3anos)	0	0	Faltou	0	Faltou	0	0	2	0	0	2	2	1	2

Tabela 2 - Síntese dos quadros de registo de “Mostrar, contar e escrever”

Depois de analisados os dados de todas as semanas de prática pedagógica verifica-se que as crianças G, N, O, Q e R começaram, de facto, a participar neste momento, sendo que a criança N se destaca das restantes por ter participado de forma mais frequente. Contudo, apesar das restantes crianças não participarem muito

frequentemente, há que salientar que participaram pelo menos duas a três vezes por mês, à exceção da criança O que, por estar doente durante o mês de dezembro, iniciou um novo momento de adaptação nas primeiras semanas do segundo período, o que provocou uma menor disposição para participar. As restantes crianças participaram, de forma autónoma, ao longo de toda a prática pedagógica. Ainda, importa realçar que a criança P foi a que menos participou neste momento, por faltar muitas vezes à escola.

Este momento de acolhimento possibilitou perceber as ideias e motivações das crianças, bem como valorizar o seu contributo, em momentos de grande grupo, incentivando a melhoria da escrita do seu nome, bem como a sua leitura, através de um exercício contínuo.

Deste modo, foi possível verificar uma evolução evidente na escrita do nome da criança B, entre o início (Figura 12 – a) e o fim (Figura 12 – b) do Estágio Pedagógico, criança esta que, apesar de ter 6 anos, apresentava ainda algumas dificuldades em escrever o seu nome sem auxílio. Também a criança L (Figuras 13-a e 13-b) e a criança M (Figuras 14-a e 14-b), registaram uma evolução na escrita do nome entre o início e o do Estágio Pedagógico. Estas últimas duas crianças iniciaram a escrita do seu nome através de garatujas, evoluindo para a escrita de algumas das letras do seu nome. Estas evoluções foram possíveis através das possibilidades sistemáticas de escrita do seu nome com e sem o auxílio de marcadores de nome.

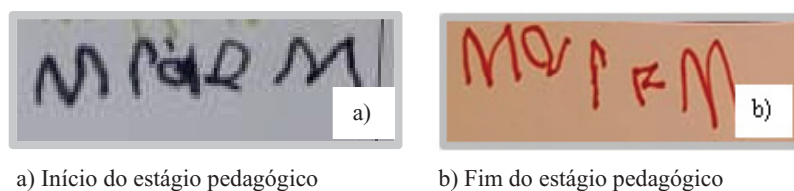


Figura 12 - Evolução da escrita do nome da criança B

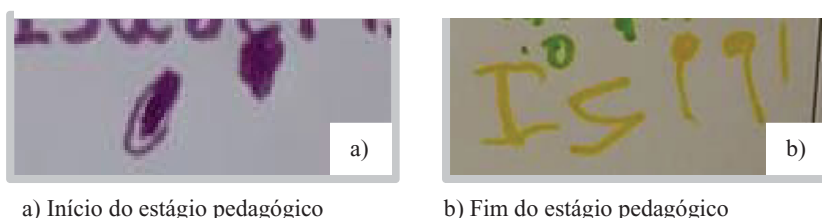


Figura 13 - Evolução da escrita do nome da criança L

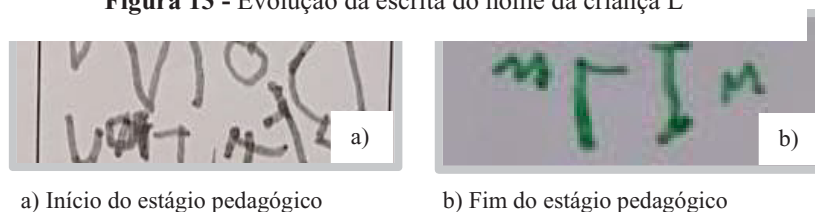


Figura 14 - Evolução da escrita do nome da criança M

Neste seguimento, após a implementação do recurso “Descobre e escreve”, material que tinha como objetivo a promoção da escrita do nome das crianças, verificou-se que a maioria das crianças de cinco e seis anos passaram a realizar a atividade individualmente, seguindo todas as etapas de forma correta e sequencial (Figura 15 – a). Por outro lado, as crianças de três e quatro anos realizaram a atividade a pares, sendo o seu par uma criança de cinco e/ou seis anos, pois estas apresentaram algumas dificuldades em escrever corretamente algumas letras dos nomes, a efetuar a contagem das letras e reconhecimento do numeral correspondente ao número de letras, utilizando o material extra de apoio (Figura 15 – b). Do mesmo modo foi verifica-se que algumas crianças apresentaram alguma dificuldade na modelagem da plasticina, sendo que foi necessário implementar mais atividades que permitissem o desenvolvimento da motricidade fina (Figura 15 – c).



a) Escrita do nome, com marcador; b) Identificação do numeral no quadro de escrita; c) Escrita do nome, com plasticina

Figura 15 - Implementação do recurso "Descobre e escreve"

Este material foi essencial para promover o contacto com a escrita dos nomes das crianças, de forma a permitir que estas realizassem as suas rotinas de forma autónoma. Neste sentido, as crianças aprenderam a identificar o seu nome e o nome de alguns colegas.

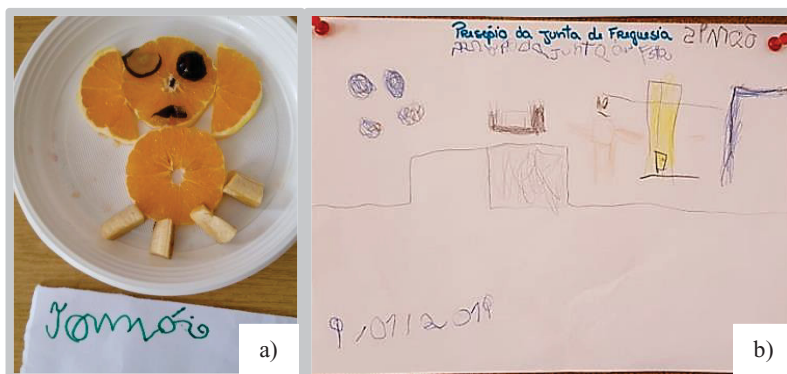
Para além de desenvolverem a escrita do seu nome, ao longo do Estágio Pedagógico, todas as crianças, em geral, desenvolveram a sua escrita, situação que se observou, por exemplo, através da realização do livro “Orelhas de borboleta” (Figuras 16-a e 16-b), embora se destaquem com uma evolução mais significativa as crianças B, C, E, I e L. Ainda, através de exercícios de transcrição (Figuras 16-c e 16-d), as crianças realizaram o treino da escrita.



a), b) Transcrição da história “Orelhas de Borboleta”; c), d), Trabalhos diversos com transcrição

Figura 16 - Desenvolvimento da escrita das crianças

Para além disso, para diferenciar os trabalhos, as crianças escreviam o seu nome (Figuras 17-a e 17-b), promovendo assim o exercício desde competência, bem como a sua leitura.



a) Escrita do nome de um trabalho de alimentação; b) Escrita do nome num desenho

Figura 17 - Escrita do nome para diferenciar trabalhos

Outra forma de promover o desenvolvimento da escrita foi através da realização de uma visita de estudo de levantamento de letras e de números, onde posteriormente, se realizou uma observação do resultado de todas as “palavras” que as crianças escreveram (Apêndice I). Neste sentido, verificamos que as crianças C, D, G, H e I tentaram escrever

palavras, as crianças A, B, E, F e M escreveram corretamente algumas letras do alfabeto e as crianças L, N, O, Q e R realizaram algumas garatuja, o que é revelador dos diferentes níveis conceptuais presentes no grupo.

Para além disso, após a primeira e terceira visitas de estudo as crianças realizaram o reconto, através da representação gráfica, com recurso à escrita do título da representação e do seu nome. Deste modo, a representação gráfica da primeira visita de estudo foi realizada em grande grupo (Apêndice J) e a da terceira visita de estudo individualmente (Apêndice K).

Por fim, com a realização de uma experiência denominada “Flores mensageiras”, foi possível observar que as crianças E (Figura 18-a) e H (Figura 18-b) evoluíram relativamente à escrita, tendo a criança a criança H uma evolução bastante significativa no que diz respeito à caligrafia.

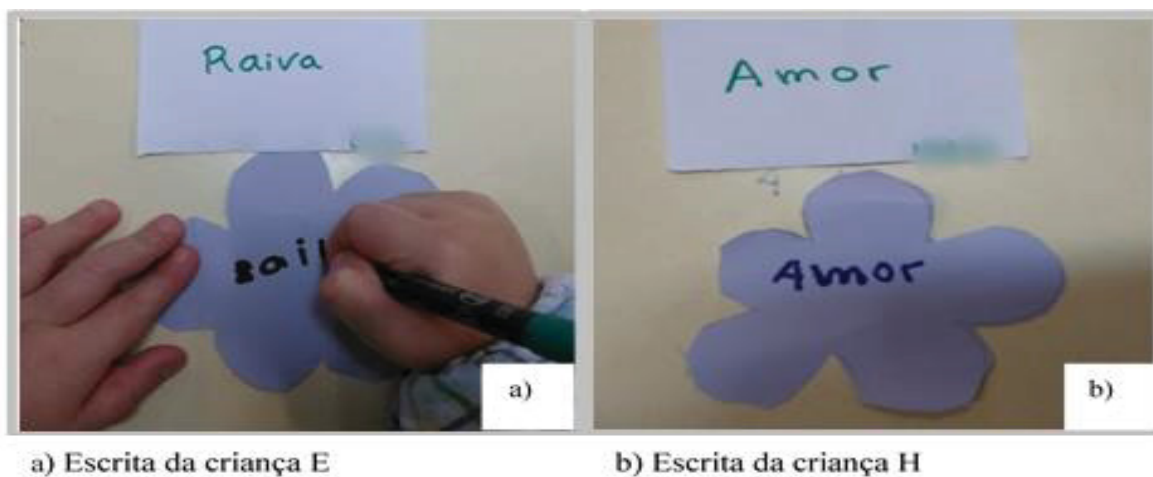


Figura 18 - Experiência "Flores mensageiras"

Pode concluir-se que, com a implementação de diversas atividades promotoras da escrita, algumas crianças apresentaram evoluções significativas, no que diz respeito à cópia de palavras.

No que diz respeito à evolução da leitura, com a implementação do recurso “Caixa de leitura”, algumas crianças mais novas apresentaram alguma dificuldade em realizar a leitura imagética, dado que não conheciam todos os estados do tempo, sendo este material essencial para ampliar a aprendizagem de novos vocabulários. As restantes crianças do grupo não apresentaram qualquer dificuldade.

Este recurso foi fundamental para promover a leitura, primeiramente, através de imagens (Figura 19-a) e, posteriormente, através da representação gráfica (Figura 19-b).

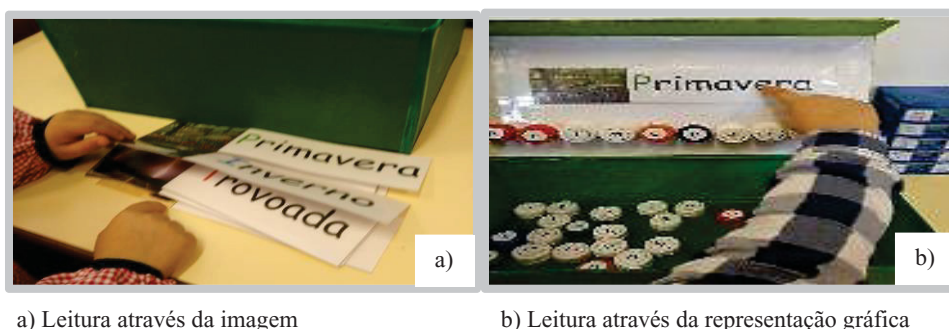


Figura 19 - Implementação do recurso "Caixa de leitura"

No que concerne ao reconto de histórias, foi possível verificar que as crianças B, D e K melhoraram a sua leitura imagética, através da história “Pequeno ou grande?”, a criança H através da história “Será uma rã?” e as crianças A e C através da história “Natal Maravilhoso”. Obtivemos o reconto destas quatro crianças, através de transcrição áudio (Apêndice K), através das quais podemos verificar que, a partir da mesma história, no caso das crianças B (Figura 20 – a)), K (Figura 20 – B)) e as A (Figura 20 – c)), C (Figura 20 – d)), se produziram ideias diferentes, tendo por base as mesmas ilustrações.

<p>“Cada vez maior, ele deu um salto e fez um buraco e partiu o buraco, e partiu o buraco e fez uma estrela. Também encontrou, o peixe encontrou um tesouro e queria comer os peixes todos e ele não queria saber das coisas do mar mais grandes, as coisas do mar. E ele ficou pequenino e triste”.</p>	<p>“Depois ele ficou mais grande, a bota saiu do cano da pesca e tinha muitas coisas valiosas de baixo do mar, viu umas mãos e o peixe já era muito pequeninoooo que até parecia um bebé, bebé balão. Mas quando ele estava sozinho parecia mais grande, cada vez mais grande, depois as mãos apareceram, ele ficou muito pequeninoooo, porque apareceu um homem”.</p>
<p>“Vocês podem ver isso são bonecas, vocês conseguem ver isso, tem muitas árvores (...). Vocês podem ver os bailarinos. Olha para essas bolachas. Vocês podem ver bonecos de pintar, é tão giro”.</p>	<p>“Era uma vez um monte de coisas que pareciam um tornado dos aviões e brinquedos, coroas, trenós, pessoas e tudo mais, igrejas, casas e veados. Mas tudo aquilo que tava ali transforma-se em bonecos, pai natal, ursos e vários bonecos (...). Depois transformaram-se em lindos presentes, numa árvore de natal para os meninos”</p>

a) Excerto da história “Pequeno ou Grande” da criança B; b) Excerto da história “Pequeno ou Grande” da criança K; c) Excerto da história “Natal Maravilhoso” da criança A; d) Excerto da história “Natal Maravilhoso” da criança C

Figura 20 - Reconto de histórias pelas crianças

Também desenvolvemos a capacidade de escuta das crianças e promovemos breves diálogos acerca das histórias narradas. Ainda, paralelamente, contribuímos para o desenvolvimento da literacia destas crianças, através do contacto com diversos tipos de histórias, favorecendo o contacto com os livros, pois os livros são instrumentos de grande importância na descoberta do prazer pela leitura, uma vez que é a partir das histórias que o desejo de aprender a ler aumenta.

Também, nos dois primeiros meses do estágio pedagógico foi verificável, através do quadro de registo das “Atividades nos cantinhos da sala”, que as crianças não recorriam com a mesma frequência a algumas áreas da sala de aula, sendo uma delas, por exemplo, a área da escrita de texto, que era a menos selecionada, talvez pelo material disponível nesta área não atrair o interesse das crianças, apesar de se apresentar bastante apetrechada. Neste sentido, dinamizamos esta área com os recursos didáticos referidos anteriormente, para tentar suscitar o interesse por esta área de trabalho. Contudo, a evolução na utilização deste espaço não se deveu somente à implementação destes dois recursos, mas de todo o trabalho implementado na promoção da leitura e da escrita, ao longo do Estágio Pedagógico, uma vez que ocorreu evolução na frequência de outras áreas, mais especificamente, a área da biblioteca.

Assim, para uma melhor análise dos dados do quadro de atividades, onde as crianças assinalavam as áreas de trabalho escolhidas, realizamos uma tabela síntese que permite verificar, ao longo do Estágio Pedagógico, quais as áreas a que as crianças mais recorriam e quais as áreas da sala que eram menos frequentadas, dando particular atenção ao cantinho da linguagem escrita.

Como se pode observar na tabela 3, com a implementação das diversas atividades, todas as crianças frequentaram pelo menos uma vez a área da linguagem escrita nos meses de novembro e de janeiro, destacando-se as crianças D, F, G, I, L, M, P e Q no mês de novembro e as crianças A, B, C, D, F, H, K, N e R no mês de janeiro, que procuraram esta área mais do que uma vez durante o tempo de trabalho autónomo. O mesmo não ocorreu no mês de dezembro, uma vez que o trabalho autónomo na sala esteve mais direcionado para a realização de atividades e preparativos para a festa de Natal.

Neste sentido, com a dinamização da área da linguagem escrita, foi possível aumentar o contacto e a promoção da leitura e da escrita, despertando mesmo algumas crianças para o gosto de ler e escrever, uma vez que a área da biblioteca foi mais procurada após a dinamização da área da linguagem escrita, mostrando que são áreas que estão interligadas.

Meses Atividades nos cantinhos da sala	Setembro									Outubro						Novembro											
	Ciência	Casa das bonecas	Pinura e Modelagem	Biblioteca	Linguagem Escrita	Desenhos e Colagem	Computador	Matemática	Jogos do tapete	Ciência	Casa das bonecas	Pinura e Modelagem	Biblioteca	Linguagem Escrita	Desenhos e Colagem	Computador	Matemática	Jogos do tapete	Ciência	Casa das bonecas	Pinura e Modelagem	Biblioteca	Linguagem Escrita	Desenhos e Colagem	Computador	Matemática	Jogos do tapete
Crianças																											
A (6 anos)	0	1	0	2	0	1	0	1	3	2	2	3	2	0	0	3	1	3	2	4	2	0	1	2	3	3	5
B (6 anos)	0	2	0	0	0	0	0	0	3	1	3	3	1	1	1	2	1	3	1	2	5	2	1	1	2	3	12
C (6 anos)	0	0	0	0	0	3	0	1	3	1	1	3	1	1	3	2	2	3	1	2	4	1	1	9	1	4	10
D (6 anos)	0	0	0	0	0	3	0	1	3	1	2	1	0	0	3	0	2	4	0	0	3	1	2	9	0	2	11
E (5 anos)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	2	3	2	2	1	2	1	2	0	1	3
F (5 anos)	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	3	2	3	0	0	0	3	3	0	1	5	0	3	5	0	3	5
G (5 anos)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	2	3	0	0	2	5	1	2	1	0	2	5	1	6	3
H (5 anos)	0	2	0	0	0	0	0	1	3	1	2	0	1	0	0	0	3	3	1	1	4	0	1	1	1	6	6
I (5 anos)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	0	0	3	3	1	3	4	1	3	4	0	2	3
J (4 anos)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
K (4 anos)	0	0	0	1	0	0	0	0	3	3	3	2	3	2	1	2	3	3	0	1	1	0	1	0	1	2	3
L (4 anos)	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	1	1	1	0	3	5	5	5	1	1	2	1	0	2	2
M (4 anos)	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	2	2	2	1	0	0	0	1	3	4	2	2	0	5	2	0	2	6
N (3 anos)	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0	2	6	0	4	5	2	1	2	0	1	4
O (3 anos)	0	2	0	1	0	0	0	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0	2	1	2	1	2	1	3	2	1	3
P (3 anos)	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	3	1	0	0	0	0	0	2	0	2	3	4	2	2	0	2	4
Q (3 anos)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	4	0	1	2	1	2	2	1	2	8
R (3 anos)	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	2	1	2	0	2	4

Legenda: F – Falta / NI – Não Inscrito

Meses Atividades nos cantinhos da sala	Dezembro									Janeiro																	
	Ciência	Casa das bonecas	Pinura e Modelagem	Biblioteca	Linguagem Escrita	Desenhos e Colagem	Computador	Matemática	Jogos do tapete	Ciência	Casa das bonecas	Pinura e Modelagem	Biblioteca	Linguagem Escrita	Desenhos e Colagem	Computador	Matemática	Jogos do tapete									
Crianças																											
A (6 anos)	1	1	0	4	0	1	1	0	5	0	2	2	3	3	1	1	0	2									
B (6 anos)	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	2	0	2	1	0	1	3									
C (6 anos)	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	2	4	1	1	3									
D (6 anos)	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	2	0	2	4	0	1	4									
E (5 anos)	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	1	1									
F (5 anos)	0	1	1	3	0	0	0	1	1	1	5	1	1	2	2	0	0	1									
G (5 anos)	0	0	0	1	1	0	1	1	4	0	2	2	0	1	2	0	1	2									
H (5 anos)	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	1	3	2	1	0	1	2									
I (5 anos)	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	3	1	0	1	2	0	2	5									
J (4 anos)	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	1	1	0	0	3									
K (4 anos)	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	6									
L (4 anos)	0	1	1	1	3	0	1	1	2	0	2	2	1	1	1	0	3	1									
M (4 anos)	1	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	1	1	0	1	3									
N (3 anos)	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	2	2	0	1	0	0									
O (3 anos)	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	1	1	1	0	0	0									
P (3 anos)	1	2	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1									
Q (3 anos)	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	2	2	1	1	1	0	0	3									
R (3 anos)	0	1	1	0	0	1	0	0	3	0	1	1	2	2	1	0	0	2									

Tabela 3 - Síntese dos quadros de registo das “Atividades nos cantinhos da sala”

2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Atividades de leitura e escrita

Em concordância do que se verificou na Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguiu o horário estabelecido no início do ano letivo (Figura 21). Todavia, sempre que foi necessário, alteramos a disposição das áreas curriculares a lecionar, em prol das aprendizagens, bem como das necessidades do grupo de alunos.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-09h45	Português	Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
9h45-10h30		EMRC			
10h30-11h00	Intervalo				
11h00-11h45	Matemática	Matemática	EFM	Estudo do Meio	Estudo do Meio
11h45-12h30			Inglês		
12h30-13h30	Almoço				
13h30-14h15	Estudo do Meio	Português	Português	Português	Matemática
14h15-15h00		Inglês			Ex. Musical
15h00-15h45		EFM	Ex. Plástica	EFM	

Figura 21 - Horário da turma

No Ciclo em questão foram implementadas diversas atividades, algumas das quais exclusivamente de leitura e escrita, e outras em articulação com outras áreas curriculares, que se encontram sistematizadas na tabela 4.

Atividades	Exclusivamente de leitura e escrita	Em articulação c/ outras áreas curriculares
A1: Leitura e interpretação: “ <i>O mar e o caracol</i> ”, de António Torrado	X	
A2: Exploração de materiais didáticos para apoio na concretização de exercícios e problemas		x (Matemática)
A3: Realização de diversas experiências científicas		x (Estudo do Meio)
A4: Leitura e exploração do poema: “ <i>As borboletas</i> ”, de Vinícius de Moraes	X	
A5: Diálogo e escrita de texto sobre características sociais		x (Cidadania)
A6: Realização de um cartaz síntese dos graus dos adjetivos	X	
A7: Leitura e interpretação: “ <i>O homenzinho da praia</i> ”, de Nicéas R. Zanchett	X	
A8: Exploração de imagens da costa portuguesa com escrita das principais características		x (Estudo do Meio)
A9: Visita de estudo ao farolim da praia do Pópulo com posterior jogo de estafetas com perguntas de consolidação do conteúdo		x (Estudo do Meio e Exp. Físico-M.)
A10: Jogo “Lança e conjuga os verbos”	X	
A11: Leitura do Big Book interativo “ <i>B brincando com os verbos</i> ”	X	
A12: Escrita de um pequeno texto: “As minhas férias da Páscoa”	X	
A13: Dramatização das férias da Páscoa	X	
A14: Realização e apresentação de cartazes sobre a temática da pecuária		x (Estudo do Meio)

A15: Jogo de tabuleiro – Determinantes e pronomes possessivos	X	
A16: Realização do projeto “Liberdade”	X	
A17: Realização de um vídeo para o Dia da Mãe	X	
A18: Leitura e exploração do poema: “ <i>Fantasia</i> ”, de Emanuel Félix	X	
A19: Escrita de um poema para a mãe	X	
A20: Reescrita do texto “O que é para mim ser livre”	X	
A21: Leitura e interpretação: “ <i>A Maior Flor do Mundo</i> ”, de José Saramago	X	
A22: Compreensão oral do texto “ <i>A Maior Flor do Mundo</i> ”, de José Saramago	X	
A23: Leitura e interpretação do hino do Senhor Santo Cristo dos Milagres		X (Exp. Musical)
A24: Jogo “Bingo Ortográfico”	X	
A25: Leitura e exploração: “ <i>Se a criança governasse o mundo...</i> ”, de Marcelo Xavier	X	
A26: Escrita da dedicatória para a professora titular	X	
A27: Dramatização da dedicatória na festa de finalistas da escola	X	
Total	20	7

Tabela 4 - Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando a informação vertida na Tabela 4, verifica-se que foram dinamizadas vinte atividades ligadas diretamente com problemática do relatório e sete atividades em articulação com outras áreas curriculares. Há que referir que todas estas atividades tiveram como propósito alargar as experiências da leitura e da escrita dos alunos, a nível individual ou coletivo, uma vez que estes dois domínios estão interrelacionados. Desta forma, e tendo em conta as dificuldades dos alunos já mencionadas neste relatório, apostamos em realizar diversas atividades que trabalhassem as funcionalidades da escrita, criando situações propícias à escrita de textos diversificados, como também de contacto direto com diferentes suportes escritos, executando o exercício contínuo da leitura, permitindo aos alunos a oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades leitoras, como também de valorizar as suas opiniões acerca das leituras realizadas.

Para além dos domínios da leitura e da escrita, de igual modo foram trabalhadas as áreas da Matemática, do Estudo do Meio e da Cidadania e a área das expressões, no que diz respeito ao domínio de Expressão Dramática, de Expressão Musical e de Expressão Físico-Motora.

Voltando à Tabela 4, pode verificar-se que, das vinte atividades exclusivamente de leitura e escrita, sete corresponderam à leitura, exploração e interpretação de textos, sendo que dois deles disseram respeito ao texto poético (A4, A18), quatro ao texto

narrativo (A1, A7, A21 e A25) e um ao texto explicativo injuntivo (A11). Neste sentido, investiu-se na abordagem de textos de caráter diverso, como forma de melhorar as lacunas existentes ao nível da leitura.

Todos os textos foram explorados em contexto de sala de aula, e apenas dois dos textos (A18 e A21) foram lidos do manual dos alunos, sendo os restantes textos selecionados pela estagiária e distribuídos pelos alunos, escolhidos conforme a temática que se estava a trabalhar nas outras áreas de conhecimento, com o intuito de possibilitar a revisão de alguns dos conteúdos e noções específicas.

Visto que um dos objetivos primordiais era fazer com que todos os alunos lessem na sala de aula, o que nem sempre acontecia, e como a maioria dos alunos, à exceção dos alunos B, D, E e O, apresentavam bastantes dificuldades de leitura, a estagiária disponibilizava algum tempo para que os alunos, individualmente e em leitura silenciosa (Figura 22), pudessem ler e compreender o texto antes de realizarem a leitura em voz alta, dado que a leitura silenciosa é o momento em que acontece a primeira interação com o mundo contido no texto.



Figura 22 - Leitura silenciosa de um texto em sala de aula

Seguidamente, os alunos realizavam a leitura do texto por partes, em voz alta, pedindo a estagiária sempre que todos os alunos seguissem a leitura, uma vez que quanto mais praticassem o exercício de leitura silenciosa, melhor captavam o significado do texto, o que ajudava, posteriormente, à sua exploração. Uma estratégia utilizada, sendo a que melhores resultados obteve era a de realizar a leitura sem uma ordem de leitores específica, por exemplo, em vez de fazê-lo por fila, chamava-se os alunos por uma ordem variável, podendo o mesmo aluno ler mais do que uma vez. Desta forma, como os alunos nunca sabiam quando iriam ler ou se tinham de ler mais alguma vez, seguiam sempre a leitura dos colegas. Além disso, a estagiária incentivou sempre esta prática de leitura para

que, pouco a pouco, os alunos fossem desenvolvendo o gosto pela leitura, o que até então não acontecia de forma natural, mas apenas por pedido da professora. É importante frisar que todos os alunos realizavam a leitura em voz alta, dando assim oportunidade de todos lerem, bem como de argumentar depois as suas ideias e as ideias dos colegas.

Finalizada a leitura realizada pelos alunos, a estagiária colocava algumas questões, como, por exemplo, qual o título do texto, quem o escreveu, o tipo de texto, o número de parágrafos, entre outras, com o intuito de trabalhar os aspectos paratextuais (do texto). Por fim, a estagiária realizava uma leitura expressiva do mesmo e tirava algumas dúvidas, caso existissem. Antes de realizarem as perguntas de interpretação, os alunos pesquisavam nos dicionários o vocabulário desconhecido, uma vez que o dicionário é uma ferramenta de aprendizagem essencial para trabalhar e praticar a leitura e a escrita.

Do mesmo modo, alguns textos foram trabalhados segundo a estratégia de leitura colaborativa ou compartilhada, pois esta atividade favorece o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Conforme Brakling (2004) esta leitura é aquela em que os alunos e o professor leem juntos um mesmo texto e apresentam as suas ideias e impressões acerca do que leram, tendo como finalidade ensinar a ler, ampliar e aprofundar a sua proficiência leitora pessoal.

Neste sentido, esta foi a estratégia mais eficaz para a realização das leituras, uma vez que teve como foco conscientizar os alunos em relação ao processo necessário para interpretar o escrito e compreender as ideias e propósitos do autor, sendo, desta maneira, a própria leitura o conteúdo explorado. Esta prática ajudou a melhorar a aptidão dos alunos nesse requisito, tendo verdadeiramente o papel de “ensinar o aluno a ler”.

Analisando a tabela referida anteriormente, pode-se concluir que das vinte atividades exclusivamente de leitura e de escrita, seis corresponderam à escrita, sendo que quatro se destinaram à escrita e reescrita de textos (A12, A19, A20 e A26), uma a um projeto de turma denominado “Liberdade” (A16) e à realização de um cartaz síntese (A6).

De igual modo, como um dos objetivos primordiais do presente relatório de estágio era o de promover comportamentos escritores, apostamos em atividades em que os alunos praticassem a escrita, bem como a desenvolvessem, dado que a turma em geral não gostava de realizar trabalhos de produções textuais e, quando os realizavam, os textos acabavam por ser muito fracos em conteúdo e com muitos erros ortográficos. Pretendia-se com estas atividades trabalhar também a criatividade, a imaginação e a expressão de sentimentos, uma vez que achamos importante que os professores incentivem os alunos

a utilizar a sua criatividade para desenvolverem os seus próprios textos, independentemente do assunto. Para que se consiga despertar nos alunos a escrita, os professores devem estimulá-los a compreender os textos, interpretando-os e, até mesmo, a levantar questões sobre eles, para que este processo não seja aborrecido e sem propósito para os alunos. Ainda, deve-se entender a escrita como um instrumento cultural da criança, pois conforme Mello (2010, p.332):

“se a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão”.

Neste sentido, desenvolvemos atividades de escrita com base nesta ideia de função social, uma vez que as quatro atividades tiveram o propósito de os alunos escreverem sobre as suas experiências vividas, no que diz respeito às férias da Páscoa (A12), à sua demonstração de sentimentos através de poemas (A19 e A26) e à sua opinião sobre um determinado assunto (A20).

Relativamente à atividade A12, sendo esta a primeira proposta de escrita que foi realizada com os alunos, a estagiária optou por escrever quatro perguntas - com quem passaste as férias? Onde passaste as férias? O que mais gostaste das férias? Porquê? O que menos gostaste das férias? Porquê? (Figura 23 – a), que teriam de ser desenvolvidas ao longo da escrita do texto, com o objetivo de orientar as ideias dos alunos. Isto porque, ao longo dos dias de observação, notou-se que alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na elaboração de um raciocínio coerente e lógico, nomeadamente, os alunos G, I, K e L. Para motivar os alunos para a escrita deste texto, a estagiária realizou anteriormente um sorteio com o nome de todos os alunos para que os mesmos dramatizassem as férias uns dos outros, fazendo com que os alunos se aplicassem e se entregassem na realização da escrita das suas férias da Páscoa. Esta foi uma estratégia que funcionou muito bem, pois todos os alunos se aplicaram na realização do seu texto (Figura 23-b), tendo ocorrido dramatizações (A13) (Figura 23-c) com histórias muito interessantes. Assim sendo, para concretizar esta última atividade mencionada, os alunos tiveram que realizar a leitura dos textos do par que lhes saiu no sorteio, de modo a perceberem o que iriam dramatizar, trabalhando desta forma o treino da leitura.



Figura 23 - Escrita e dramatização das férias da Páscoa

Prosseguindo na mesma linha de pensamento, os alunos, no final do ano letivo, tiveram que realizar uma surpresa para a professora titular, como forma de agradecimento pelos quatro anos de dedicação. Assim, em grande grupo, os alunos, com a ajuda da estagiária, escreveram um poema (A19) com uma mensagem de gratidão, para ser entregue à professora. No início, os alunos sentiram alguma dificuldade em escrever o poema com palavras que rimassem. Desta forma, a estagiária pediu a cada aluno que dissesse palavras que demonstrassem o quanto gostavam da professora, tendo escrito todas as palavras no quadro. Posteriormente, analisaram quais as palavras que rimavam ou quais as melhores para serem utilizadas para os finais dos versos. Após esse exercício, os alunos conseguiram concretizar a escrita do poema com mais facilidade. Do mesmo modo, os alunos dramatizaram o poema (A27), no dia da festa do final do ano, no final da curta peça de teatro que prepararam de surpresa à professora.

Foi realizada, ainda a escrita de um poema sobre a mãe (A19), fazendo este parte de umas das ofertas para ser entregues no Dia da Mãe. Nesta atividade, a estagiária pediu que os alunos escrevessem no caderno um poema com duas estrofes de quatro versos sobre algo que quisessem transmitir à mãe, solicitando que exprimissem o carinho que cada um tem pela sua progenitora. Após a correção (Figura 24-a), os alunos reescreveram o poema, numa folha ilustrada (Figura 24-b), sendo esta depois plastificada para os alunos levarem para casa. É de frisar que todos os alunos se esforçaram na escrita do poema.



Figura 24 - Escrita do poema para oferta do Dia da Mãe

A atividade de reescrita de um texto de opinião, intitulado “O que é para mim ser livre” (A20), surgiu como o resultado de um produto final de uma das partes de um projeto realizado com a turma denominado de “Liberdade” (A16). Este, foi dividido em duas partes: na primeira, foi realizado um curto debate sobre a liberdade existente antes do 25 de abril (Estado Novo) e a liberdade existente após o 25 de abril (República), evidenciando as características, bem como as diferenças deste conceito de liberdade em ambos os momentos referidos. Assim, como forma de comparação, a estagiária dividiu o quadro nestes dois momentos históricos e escreveu todas as ideias e opiniões dos alunos (Figura 25-a). Posteriormente, os alunos passaram o resultado de todas as ideias para o seu caderno. Uma das estratégias utilizadas para que os alunos não se exprimissem todos ao mesmo tempo e de ser mais fácil a moderação do debate foi a utilização de um cravo: só quem o tivesse na mão é que podia falar (Figura 25-b). Esta foi uma estratégia que funcionou muito bem.

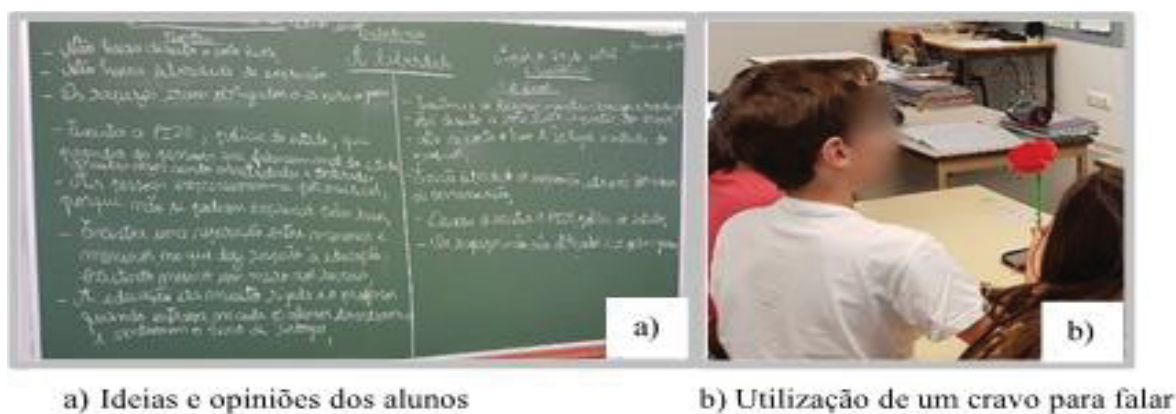


Figura 25 - Debate do Projeto "Liberdade"

Importa ainda referir que foi preocupação da estagiária que todos os alunos participassem pelo menos uma vez no debate, expressando e defendendo as suas ideias/opiniões, desenvolvendo assim a sua expressão oral, pois esta implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais, através de uma atitude cooperativa na interação comunicativa, uma vez que segundo Simões (2015, p. 42),

“quem se expressa está a trocar informação que tem de ser ouvida e compreendida, para que haja de facto comunicação. Esta cooperação contribui também para a identificação das necessidades de cada um e para envolver os alunos ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem”.

Após o debate, a turma foi dividida em três grupos de três elementos e um grupo de quatro elementos para a escrita de um slogan (Figura 26-a) que realçasse o que era para cada grupo a palavra liberdade. Como todos os grupos apresentaram dificuldades em realizar a escrita do slogan sobre a palavra liberdade, a estagiária, em grande grupo, pediu a cada aluno uma expressão ou palavra que definisse ou lembrasse o que era a liberdade para eles, escrevendo no quadro as suas respostas. Com esta lista de palavras, os grupos conseguiram escrever o seu slogan (Figura 26-b); por último, cada grupo leu o seu slogan aos colegas (Figura 26-c).

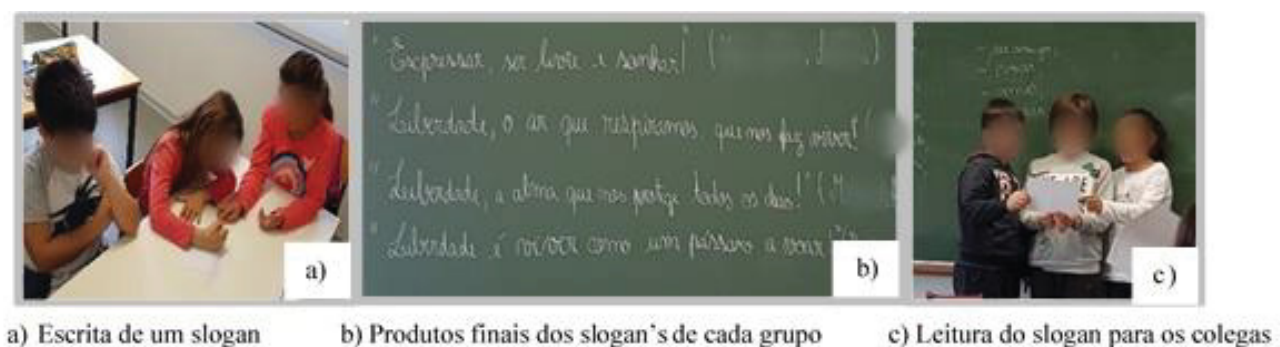


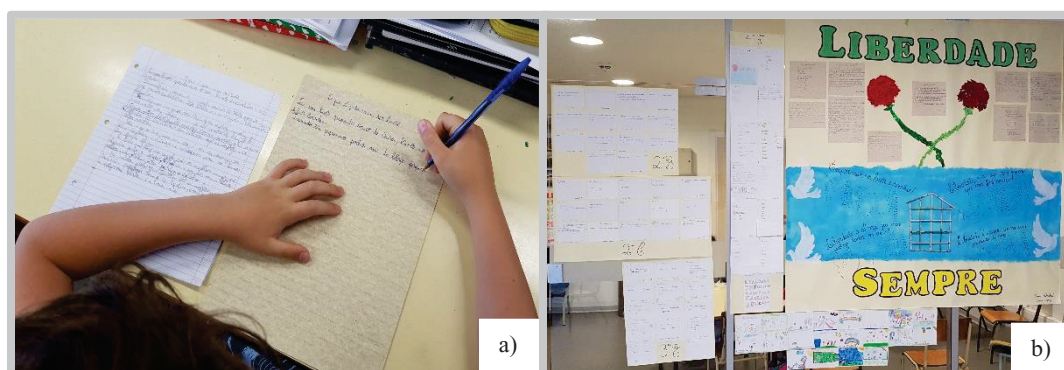
Figura 26 - Escrita e leitura do slogan do Projeto "Liberdade"

A segunda parte deste projeto foi a escrita e reescrita (Figura 27-a) de um texto de opinião sobre “O que é para mim ser livre”. De modo a suscitar uma boa motivação para a escrita do texto, a estagiária informou os alunos que o melhor texto iria ser publicado no suplemento “Agora”, do Jornal Açoriano Oriental, onde qualquer pessoa o poderia ler. Salienta-se que antes dos alunos escreverem os textos foram informados dos critérios de seleção para a correção dos mesmos, para que assim se esforçassem em todos os tópicos e redigissem um bom texto.

Para além disso, foi informado que todos os textos iriam ser lidos pela comunidade da escola, uma vez que iriam ser afixados num mural ilustrativo sobre a liberdade, no hall da entrada, realizado por eles com o meu par pedagógico, ou seja, de qualquer forma, mesmo que não fosse selecionado para o jornal, iria ser exposto para que qualquer pessoa da comunidade da escola o pudesse ler.

Como já era esperado, esta foi uma estratégia que funcionou muito bem, tendo o resultado final excelentes textos, pois todos os alunos, sem exceção se esforçaram por fazer um bom trabalho. Esta atividade envolveu toda a comunidade envolvente da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e todas as turmas participaram escrevendo, não um texto, mas uma frase sobre o que para elas era ser livre e acrósticos com a palavra LIVRE, sendo

estes, posteriormente, publicados e afixados abaixo do mural da “Liberdade” (Figura 27-b).



a) Reescrita do texto “O que é para mim ser livre”

b) Mural do Projeto “Liberdade”

Figura 27 - Produtos finais do Projeto "Liberdade"

Finalizando as atividades destinadas à promoção da escrita, os alunos realizaram com a estagiária um cartaz síntese (A6) sobre um conteúdo de gramática, nomeadamente, os graus dos adjetivos, para ficar afixado na sala de aula. Este cartaz serviu para ser copiado e ficar registado no caderno de casa, uma vez que a maioria deles apresentava dificuldades em reconhecer e identificar os graus dos adjetivos nas frases. Este cartaz tinha a particularidade de ter cinco lápis de cor de diferentes tamanhos e cores, e os exemplos dos graus eram todos sobre eles, de modo a facilitar a perceção dos alunos nas igualdades e diferenças que são necessárias saber para se distinguir os graus dos adjetivos. Através deste cartaz síntese, muitos dos alunos conseguiram distinguir os graus dos adjetivos, realizando o exercício na ficha de avaliação de forma correta.

Retomando a Tabela 4, pode-se observar que foram realizadas três atividades para a promoção de leitura e de escrita (A10, A15 e A24), enquadradas nos conteúdos da área curricular de Português, através da implementação de diferentes jogos lúdicos realizados pela estagiária. Piaget (2006) defendeu que a atividade lúdica é obrigatória nas atividades intelectuais da criança, defendendo que estas não são apenas atividades de diversão para gastar energia, mas meios que ajudam e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Este pedagogo afirmava, ainda, que “os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil” (Piaget, 2006, p.160).

Neste sentido, optamos por implementar estes jogos por existir na turma seis alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, os alunos G, H, I, J, K e M, sendo o jogo um recurso facilitador, bem como uma mais-valia na compreensão de diferentes conteúdos pedagógicos. Assim, o jogo dos dados (A10) consistiu num exercício prático de consolidação do modo indicativo dos verbos. Este era composto por dois dados de seis faces de cores diferentes, um deles continha a pessoa e o número e o outro os quatro tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), sendo que dois dos tempos verbais apareciam duas vezes (pretérito perfeito e pretérito imperfeito) de modo a preencher as seis faces do dado. Fazia também parte do jogo uma sacola com cartões com verbos regulares e irregulares. Este jogo consistiu em os alunos lançarem os dois dados, em simultâneo, e retirarem um cartão da sacola, realizando, posteriormente, o exercício de conjugarem corretamente o verbo que lhes tinha saído na sacola considerando a pessoa, o número e o tempo verbal que indicados nas faces dos dados, elaborando uma frase conjugada com a forma verbal correta (Figura 28).

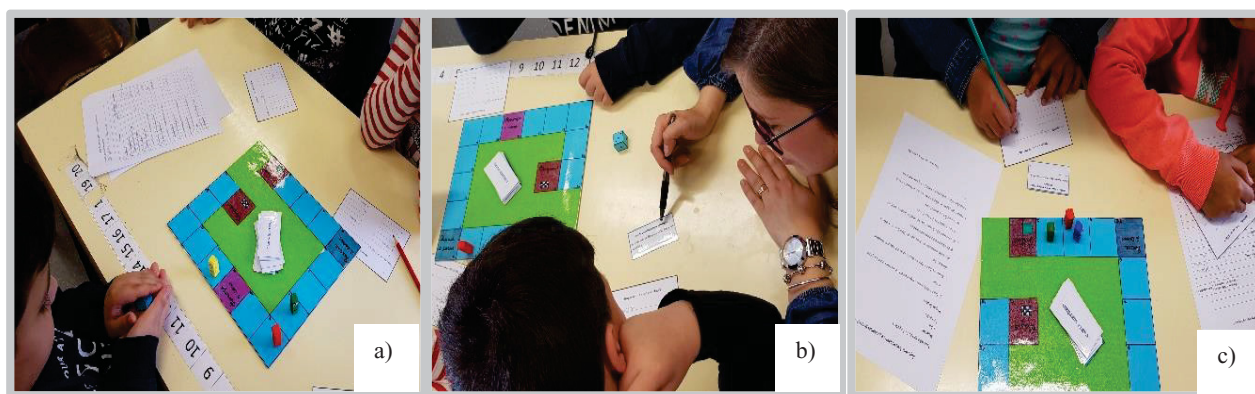


Alunas F e M elaborando a frase conjugada

Figura 28 - Implementação do jogo dos dados

Para se proceder à correção das frases, cada aluno leu o que lhe saiu nos dados e na sacola e leu a sua frase. Os restantes colegas da turma corrigiram a frase e a conjugação verbal. Esta atividade lúdica foi elaborada para se tentar “fugir” à consolidação do conteúdo através de fichas de trabalho, correndo muito bem, uma vez que todos os alunos, sem se aperceberem, praticaram bastante o exercício da conjugação dos verbos, não só pela realização da sua frase, como pela correção da frase que os colegas tinham realizado.

No mesmo seguimento, o jogo de tabuleiro (A15) foi realizado como forma de consolidação de um conteúdo gramatical sobre os determinantes e pronomes possessivos. Para tal, a estagiária inventou um jogo de tabuleiro e realizou quatro tabuleiros para que a turma fosse dividida em três grupos de três elementos e um grupo de quatro elementos para jogarem de forma didática e interativa, porque a mesma necessita da utilização de atividades realizadas em pequeno grupo, pois muitos alunos apresentam dificuldades em realizar aprendizagens em grupo. Neste jogo, os alunos tinham de seguir as regras do jogo (Figura 29-a), através do qual praticavam de forma inconsciente o treino da leitura, por via das perguntas do jogo (Figura 29-b), bem como do treino da escrita na redação das respostas (Figura 29-c). Deste modo, a realização deste jogo em grupo permitiu a participação ativa de todos os alunos, bem como a socialização entre os mesmos.



a) Lançamento do dado

b) Leitura das perguntas do jogo

c) Escrita das respostas do jogo

Figura 29 - Implementação do jogo dos determinantes

Através deste jogo, a estagiária verificou que, inicialmente, alguns dos alunos ainda não sabiam distinguir os determinantes de pronomes e com a prática terminaram o jogo a sabê-los distinguir, sendo um sucesso a sua implementação.

Por último, o jogo “Bingo ortográfico” (A24) foi realizado pela estagiária, com o propósito de trabalhar exercícios de ortografia com os alunos, uma vez que a maioria da turma, ou seja, não só os alunos que estavam sinalizados com dislexia, disortografia e disgrafia, apresentavam dificuldades na escrita correta de muitas palavras. Para jogarem a estagiária distribuiu um cartão de jogo a cada aluno, composto por seis palavras, onde após o sorteio de diversas letras (figura 30-a) os alunos corresponderam e completaram as suas palavras (Figura 30-b). O primeiro aluno que preencheu o cartão corretamente, depois de corrigido (Figura 30-c), fez bingo.



a) Sorteio das letras

b) Aluna K a completar as palavras

c) Correção do cartão do bingo do aluno E

Figura 30 - Implementação do jogo do bingo ortográfico

Na correção dos cartões do jogo do bingo a estagiária percebeu-se de que muitos alunos trocaram o -lh com o -nh e os -s com os -c. Assim, de modo a praticarem mais as palavras que apresentaram mais dificuldades, os alunos construíram frases com estas palavras, para praticarem a sua escrita.

Para além destes três jogos trabalharem conteúdos gramaticais da unidade curricular de português, promoveram a leitura e a escrita aquando da leitura das perguntas e escrita das respostas.

Na mesma linha de pensamento, trabalhamos estes dois processos aquando da realização de uma das ofertas para o Dia da Mãe (A17), através da expressão oral de uma mensagem que os alunos escreveram para a mãe, e da compreensão oral do texto “A Maior Flor do Mundo” (A22), após o exercício de leitura da obra.

Analisando uma vez mais a Tabela 4, verifica-se que, das vinte e sete atividades realizadas na prática pedagógica, sete atividades foram realizadas em articulação com outras áreas curriculares, sendo elas a área da Matemática (A2), a área do Estudo do Meio (A3, A8, A9, A14), da área da Cidadania (A5), o domínio de Expressão Musical (A23) e o domínio de Expressão Físico-Motora (A9).

As atividades referidas anteriormente para além de trabalharem conteúdos das áreas curriculares em questão, promoveram comportamentos leitores e escritores:

- na realização da leitura de problemas matemáticos e escrita da resposta destes mesmos problemas (A2), no que concerne à área curricular da Matemática;
- na leitura de protocolos de experiências científicas e escrita das respostas desses mesmos protocolos (A3), na escrita de características da costa, no caderno (A8) e na realização de cartazes síntese para apresentação à turma (A14), no que diz respeito à área curricular de Estudo do Meio;

- na leitura de perguntas e escrita de respostas de uma atividade motora de estafetas sobre os aspetos e sinalização da costa (A9), na simbiose das áreas curriculares de Estudo do Meio e do domínio da Expressão Físico-Motora;

- no diálogo e escrita de texto sobre os aspetos principais das características sociais (A5), quanto à área de Cidadania;

- e, por último, uma atividade de exploração e interpretação de texto do Hino do Senhor Santo Cristo dos Milagres, no que se refere à área de expressões, no domínio de Expressão Musical (A23).

Neste seguimento, podemos concluir que, como já referimos anteriormente, a leitura e a escrita são atividades essenciais e imprescindíveis nas aprendizagens de todas as áreas de conhecimento.

2.2. As aprendizagens dos alunos

Tal como ocorreu no nível de ensino anterior, ao longo do Estágio Pedagógico II, foram evidenciadas evoluções nos alunos, no âmbito da leitura e da escrita.

Seguindo a mesma linha, é importante referir que foram utilizados diversos materiais, neste nível de ensino, para dinamizar as aulas, entre as quais podemos mencionar materiais como: jogos de tabuleiro, jogos de dados e jogo do bingo ortográfico, vídeos atendendo às temáticas em abordagem, um Big Book interativo sobre os verbos, recursos de apoio à abordagem de conteúdos matemáticos, objetos para a concretização de experiências na abordagem de conteúdos de estudo do meio, concretização de vinhetas para o caderno para todas as áreas de conteúdo com as informações mais relevantes, suportes escritos com informações sobre conteúdos abordados, entre outros.

Relativamente à leitura, ao longo do estágio pedagógico, foi possível verificar que praticamente todos os alunos melhoraram a sua capacidade leitora, destacando-se os alunos A, C, I, L e M. Em contrapartida, os alunos G, J e K ainda apresentavam, no final, algumas dificuldades na leitura, nomeadamente, na descodificação de muitas palavras e numa leitura muito silábica.

Para além disso, foi notório um despertar do gosto pela leitura, uma vez que os alunos estavam constantemente a pedir se podiam ler os enunciados, os exercícios, entre outros, o que não acontecia, no início do estágio.

No que concerne à escrita, ao longo de todas as atividades implementadas foi possível verificar que todos os alunos apresentaram melhorias na sua capacidade de

escrita, evidenciando-se alguns dos alunos que apresentavam dislexia, nomeadamente, os alunos A e I.

Estas melhorias foram possíveis através do exercício contínuo de escrita com algumas estratégias para simplificá-la e despertar interesse nos alunos, particularmente, delinear uma estratégia antes de iniciar a escrita, de modo a organizar as ideias sobre o assunto, estruturar o texto de forma simples, contendo em cada parágrafo apenas uma ideia, escrever parágrafos curtos para não complicar o processo de escrita e realizar o exercício de leitura do que estão a escrever várias vezes, para que não se percam nas suas ideias.

Também foi possível verificar que os três jogos implementados, apesar de terem como foco trabalhar conteúdos gramaticais da unidade curricular de Português, foram essenciais para promover subentendidamente a leitura e a escrita aquando da leitura das perguntas e escrita das respostas, visualizando-se de jogo para jogo, uma vez que estes foram implementados em diferentes momentos do estágio pedagógico, uma evolução no que diz respeito à vontade e à facilidade de lerem as perguntas e escreverem as respostas, dado que, na implementação do primeiro jogo, os alunos dependeram muito da ajuda da estagiária para a leitura e posterior entendimento das regras do jogo, bem como apresentavam-se inseguros no processo de escrita, perguntando muitas vezes como se escrevia diversas palavras, enquanto que na implementação do último jogo, os alunos já realizaram a leitura das regras de forma autónoma, não sendo necessário uma leitura em grande grupo.

Em síntese...

Em traços gerais, a implementação das atividades e consequente estratégias desenvolvidas nas práticas pedagógicas objetivaram o desenvolvimento da leitura e da escrita, em estreita articulação com as demais áreas curriculares, onde se teve sempre em consideração as características, no que diz respeito aos interesses e necessidades das crianças e dos alunos.

Comparando as atividades concretizadas nos dois níveis de ensino, foi verificável que na Educação Pré-Escolar, a promoção da leitura e da escrita foi realizada através de atividades em articulação com as diferentes áreas de conteúdo, sendo que apenas foi trabalhada de forma exclusiva aquando da implementação dos dois recursos didáticos construídos pela estagiária e na visita de estudo de levantamento de letras,

palavras e números, enquanto que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico o mesmo não se verificou, sendo que as atividades foram praticamente todas realizadas tendo em conta exclusivamente a leitura e a escrita, onde apenas sete atividades foram em articulação com as restantes áreas de conteúdo.

Todas as atividades desenvolvidas originaram repercussões positivas, evidenciando-se o aperfeiçoamento da escrita do nome e da leitura imagética, no que concerne às crianças da Educação Pré-Escolar e melhoramento da leitura e escrita de textos, no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Simultaneamente, as aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita potenciaram a apropriação de saberes alusivas às distintas áreas de conteúdo, cooperando neste sentido para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e dos alunos.

Capítulo IV – Conclusões

Para terminar, neste capítulo pretende-se apresentar as reflexões, limitações e sugestões sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos em contexto Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, aquele que foi planeado e realizado com vista a proporcionar ambientes leitores e escritores nas crianças e alunos.

Neste sentido, iremos partir dos objetivos delineados para este Relatório de Estágio, considerando-se que estes foram atingidos, à exceção do último objetivo, que apenas foi alcançado no contexto de Educação Pré-Escolar.

No que comporta ao primeiro objetivo, *descrever a prática pedagógica concebida e implementada nos Estágios Pedagógicos I e II, aprofundando o trabalho concretizado no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita*, ao longo de todo o Relatório, em ambos os níveis de ensino, foi realizada a descrição de todos os trabalhos que procuraram promover e desenvolver aprendizagens significativas de leitura e escrita. Neste sentido, no decorrer das práticas pedagógicas, existiu a preocupação de entender quais os conhecimentos prévios das crianças e dos alunos, para que os trabalhos desenvolvidos fossem implementados segundo as suas necessidades e interesses, uma vez que, para uma aprendizagem significativa e eficaz no domínio da leitura e da escrita, é essencial ter sempre em consideração as características dos grupos.

Em relação ao segundo objetivo, *refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre as práticas pedagógicas implementadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, é importante começar por referir que as práticas pedagógicas, em ambos os níveis de ensino, foram pautadas pela realização de planificações, com reflexões após as intervenções. Neste contexto, as planificações foram muito importantes, dado terem permitido orientar a ação, bem como experimentar cenários de intervenção. Nessa medida, as planificações foram flexíveis e abertas, tendo sido encarados como aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional e pessoal da estagiária todos os momentos em que as suas implementações se concretizaram. Neste processo foi fundamental refletir não apenas sobre o processo de crescimento pessoal e profissional da estagiária, mas também sobre as aprendizagens das crianças e dos alunos, no que se refere ao seu desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Por outro lado, ao longo do Relatório de Estágio, fomos dando conta de todo o trabalho desenvolvido, perspetivando não apenas as práticas pedagógicas direcionadas para a

temática em apressado, mas oferecendo, simultaneamente, uma visão do trabalho que, articuladamente, foi concretizado em outras áreas.

Nesta linha de pensamento, a consecução do objetivo *analisar o trabalho desenvolvido no âmbito da leitura e da escrita, de forma a compreender quais as estratégias pedagógicas mais pertinentes adequadas ao grupo*, foi fundamental para potenciar o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita. Ao longo do relatório foram evidenciadas todas as estratégias pedagógicas implementadas, bem como as mais eficazes, nos diversos trabalhos desenvolvidos, em ambos os Estágios Pedagógicos. Assim sendo, o trabalho desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar teve por base as necessidades das crianças, bem como os conteúdos que tinham de ser abordados ao longo do período, tendo em conta e respeitando as características do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, seguido pela Educadora Cooperante. Neste seguimento, o trabalho desenvolvido possibilitou momentos interessantes e favoráveis à emergência da leitura e da escrita. As estratégias utilizadas, neste nível de ensino, foram diversificadas, destacando-se como as mais eficazes a utilização de pictogramas para a leitura e aprendizagem de músicas, o incentivo das crianças trazerem um brinquedo/objeto preferido ou histórias/aventuras que já viveram com os pais, de modo a estimular a participação das crianças no quadro “Mostrar, contar e escrever”, o trabalhar com as crianças em grupos heterogéneos e a realização de trabalhos propostos pelo grupo de crianças. Por outro lado, apesar de a Professora Cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico não seguir um modelo pedagógico específico, o trabalho por ela desenvolvido apoiava-se na valorização das interações diárias e no aproveitamento das oportunidades. Por sua vez, as estratégias usadas neste ciclo foram igualmente variadas e tiveram em conta a turma, sendo as mais pertinentes a realização de leitura colaborativa ou compartilhada de textos, e as propostas de escrita de textos, tendo em conta a exploração dos sentimentos, dos gostos dos alunos e a consolidação de conteúdos através de jogos interativos.

Relativamente ao objetivo *analisar a evolução dos comportamentos leitores e escritores dos grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre o início e o fim dos períodos de investigação pedagógica*, a sua concretização permitiu perceber se, através da implementação dos trabalhos e das estratégias, foi possível verificar alguma evolução/melhoria, ou não, nos processos de leitura e escrita, por parte das crianças e dos alunos. No contexto de Educação Pré-Escolar, foi possível verificar que as crianças B (6anos), L (4 anos) e M (4 anos)

evoluíram no que diz respeito à escrita do seu nome, sendo essa evolução mais significativa nas duas últimas, cuja escrita inicial se caracterizava por ser do tipo garatuja, evoluindo para uma escrita onde eram utilizadas algumas letras dos seus nomes. Relativamente ao processo de leitura, as crianças E (5 anos) e F (5 anos) evoluíram na leitura imagética de histórias. Por outro lado, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreram melhorias na escrita de textos com menos erros ortográficos dos alunos A (10 anos) e I (10 anos), e os alunos A(10 anos), C (10 anos), I (10 anos), L (10 anos) e M (10 anos) melhoraram a sua capacidade leitora.

Por fim, o objetivo *desenvolver a comunicação entre a escola e a família dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir de uma reflexão sobre as implicações pedagógicas dos mesmos* assumiu, de igual modo, ser um dos objetivos importantes do Relatório, uma vez que achamos que é essencial para se conseguir concretizar uma aprendizagem positiva, que os pais/encarregados de educação e família se envolvam e participem na concretização de atividades. Desta forma, na Educação Pré-Escolar, tivemos duas mães na sala de aula, uma foi falar da sua profissão (enfermeira) e a outra contar uma história ao grupo. Ainda, a estagiária foi informada de que foi uma irmã à sala para contar uma história, após a finalização do estágio pedagógico. Do mesmo modo, tivemos em consideração a importância da comunidade da escola nas aprendizagens das crianças e convidamos dois assistentes operacionais da escola para irem falar da sua profissão, sendo que um falou da sua atual profissão e o outro da profissão que tinha antes de ser assistente operacional (agente de turismo). Foi realizada ainda, uma festa de Natal de sala para os pais/encarregados de educação e família, com o intuito das crianças apresentarem uma parte dos trabalhos e atividades realizados ao longo do período, tendo as crianças um papel ativo na concretização e apresentação da festa. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de realizarmos duas tentativas, não conseguimos alcançar este objetivo pela indisponibilidade dos pais/encarregados de educação. Todavia, tal como ocorreu no contexto de Educação Pré-Escolar, demos importância à comunidade da escola e realizamos um projeto, onde as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico participaram, com diferentes produções textuais, para um mural que foi afixado à entrada da escola.

Para realizarmos uma avaliação com mais atenção e precisão das crianças e dos alunos, necessitávamos de mais tempo de observação na prática pedagógica.

Relativamente a pressões sentidas, a estagiária pensou que não estaria à altura das reais necessidades das crianças e dos alunos, uma vez que sentiu, por vezes,

principalmente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, falta de tempo para elaborar atividades mais dinâmicas e interativas, bem como para ler bibliografia da especialidade com o objetivo de adequar a prática às necessidades das crianças e dos alunos. Ainda no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o facto de a Professora Cooperante por vezes questionar estratégias e atividades desenvolvidas pela estagiária que colocavam os alunos como foco da sua aprendizagem, fez com que a observação da evolução dos processos de leitura e de escrita se tornasse mais difícil. Apesar disso, a estagiária, ao sentir-se preocupada com estes importantes factos, empenhou-se ainda mais nas suas práticas pedagógicas, rentabilizando todos os momentos em prol da promoção da leitura e da escrita, enriquecendo, deste modo, a sua experiência profissional para futuros desafios. Contudo, a limitada duração do estágio não possibilitou dar seguimento ao trabalho desenvolvido, ficando a vontade de concretizar novas dinâmicas e de observar a evolução e o crescimento das crianças e dos alunos.

No que concerne à elaboração do presente Relatório, salientamos que as dificuldades sentidas se deveram à inexperiência na realização de um trabalho desta natureza, bem como nas dúvidas e incertezas em escolher os aspetos mais significativos da prática pedagógica no que concerne ao domínio da leitura e da escrita.

Num olhar mais pessoal e profissional, este trabalho possibilitou a evolução da estagiária na sua formação, alertando para a importância de estar atenta e pronta para conhecer as características das crianças e dos alunos, acreditando nas suas capacidades e dando o acompanhamento necessário na superação das suas dificuldades. Do mesmo modo, permitiu verificar a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, com vista à adequação e à melhoria pedagógica.

Referências Bibliográficas

Alves Martins, M.; Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita – Percursos de Investigação. *Análise Psicológica*, 2, 135-143.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brakling, K. (2004). *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini.

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Feliciano, R. (2017). *O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na promoção da compreensão leitora numa abordagem transversal*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Faculdade de Ciências Sociais Humanas.

Corrêa (2006). *O que é a escrita? Nunca tinha pensado sobre isso*. *Linguagens & Cidadania*, 8 (2), 1-10. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28346/pdf>.

Formosinho, J.; Brown, B.; Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Galliano, A. G. (1979). *O Método Científico: Teoria e Prática*. São Paulo: Habra.

Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 314-326. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

- Gómez, G.; Flores, J.; & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2.ª ed.). Espanha: Ediciones Aljibe.
- Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. 1.ª edição. Viseu: Psicosoma.
- Lopes, J.; Miguéis, G.; Dias, J.; Russo, A.; Barata, A.; Lopes, T.; & Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. 1.ª edição. ASA Editores, S.A.
- Machado, L. (2008). A Linguagem Escrita. *Formação e Contributo*, 83, 29-33.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. 1.ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mello, S. (2010). Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*, 10, 329-343.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, C. (2017). *Motricidade fina de crianças em idade Pré-Escolar*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar. Almada: Escola Superior de Educação de Jean Piaget.
- Oliveira, M. (2013). A Formação de Valores no Ambiente Escolar. *Unoesc e Ciência – ACHS*, 4, 19-30.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Portoalegre.

Pereira, I. (2016). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola de Educação de Lisboa

Pereira, S. (2016). *Promoção da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desafios e Estratégias*. Tese de Mestrado em Psicologia. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Piaget, J. (2006). *Psicologia e Pedagogia*. Edição 01-2006. Editora: Forense Universitária. Lisboa.

Pinto, J. (2017). *Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (1ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Rebello, B. (2014). *Visitas de Estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Remédios, J. (2014). *O Papel do educador no modelo curricular do movimento da escola moderna: reflexão em torno da construção da prática profissional supervisionada*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, M. (2012). *O Contributo do jogo dramático no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Santos, A.I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111. ISSN 2182-8369.

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Silva, J. (2011). Discutindo sobre a leitura. *Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras*, 1, 22-23.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Simões, M. (2015). *O Desenvolvimento da Comunicação Oral no Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Departamento das Ciências da Educação.

Tavares, A. (2015). *A exploração de materiais na creche e jardim de infância*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto – Lei n.º 241/2001. Diário da República. I Série A. 201 (2001-08-30). p.5572-5574).

Apêndices

Apêndice A - Dramatização da história “Lili e o jogo das profissões”



Figura 1 – Dramatização da história com objetos da sala



Figura 2 – Dramatização da história com objetos da sala



Figura 3 – Dramatização da criança C



Figura 4 – Dramatização da criança M

Apêndice B - Projeto “Orelhas de borboleta”



Figura 1 – Ilustração em grupos heterogêneos



Figura 2 – Escrita do texto da história

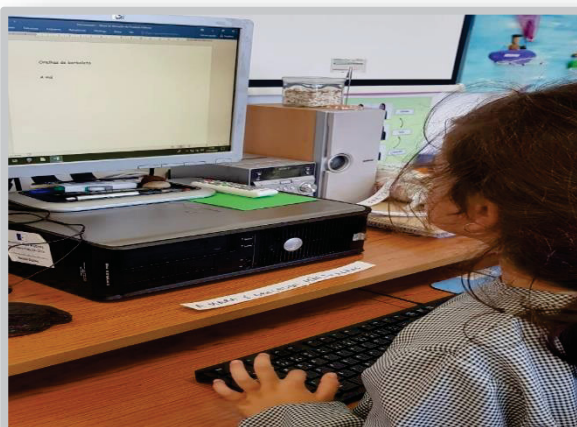


Figura 3 – Escrita do texto da história no computador

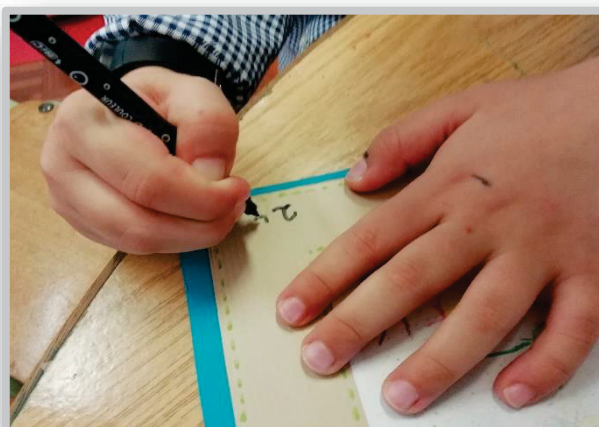


Figura 4 – Paginação do livro



Figura 5 – Capa do livro



Figura 6 – Contracapa do livro

Apêndice C - Escrita do nome da profissão

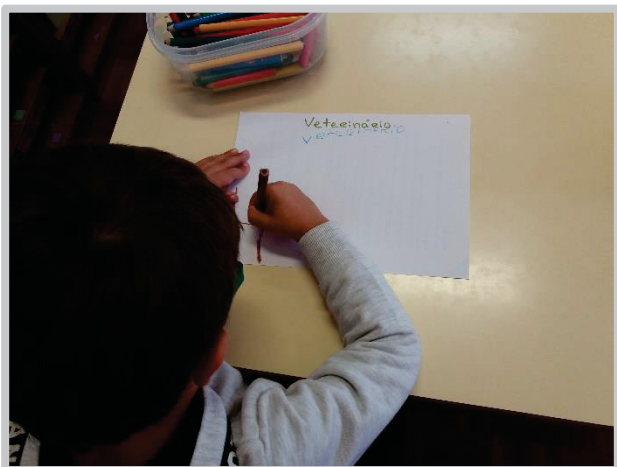


Figura 1 – Escrita da criança D

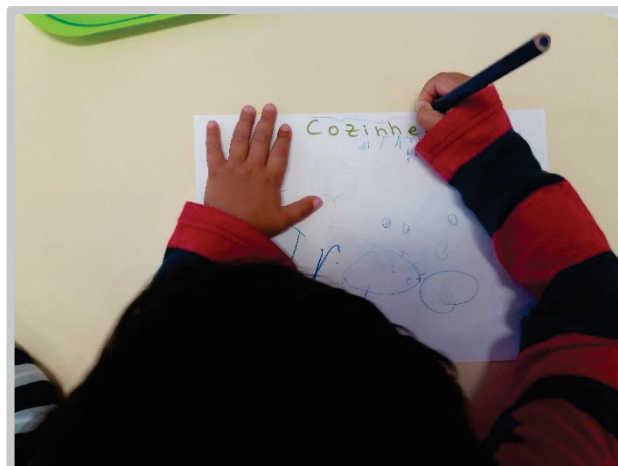


Figura 2 – Escrita da criança A



Figura 3 – Escrita da criança N

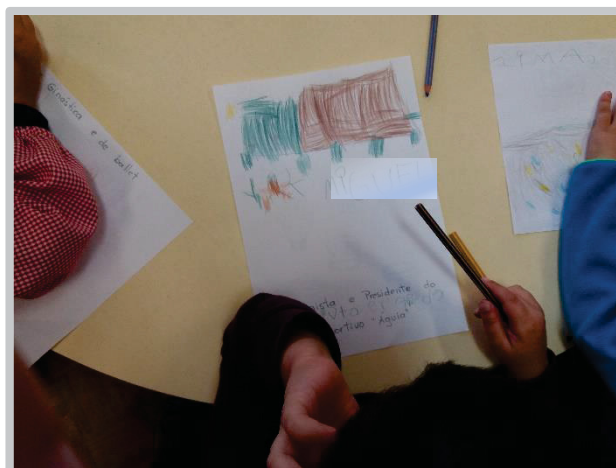


Figura 4 – Escrita da criança C

Apêndice D - Festa de Natal com os pais/Encarregados de Educação



Figura 1 – Apresentação de trabalhos na festa de natal aos pais/Encarregados de Educação



Figura 2 – Apresentação da música dos banjos na festa de natal dos pais/Encarregados de Educação



Figura 3 – Aula de Yoga lecionada pela criança C na festa de natal dos pais/Encarregados de Educação



Figura 4 – Apresentação da "Galeria de Arte" na festa de natal dos pais/Encarregados de Educação

Apêndice E - Escrita do nome nos desenhos do dia Mundial da Alimentação



Figura 1 – Desenho e escrita da criança O



Figura 2 – Desenho e escrita da criança A



Figura 3 – Desenho e escrita da criança E



Figura 4 – Desenho e escrita da criança C



Figura 5 – Desenho e escrita da criança I



Figura 6 – Desenho e escrita da criança K

Apêndice F - Apresentação de trabalhos



Figura 9 - Apresentação da criança A



Figura 10 - Apresentação da criança B



Figura 11 - Apresentação da criança C

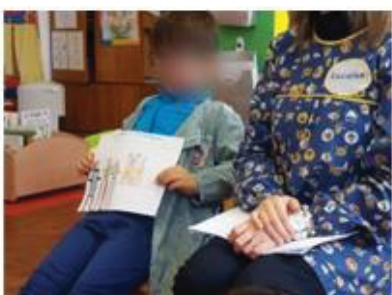


Figura 12 - Apresentação da criança D



Figura 13 - Apresentação da criança E



Figura 14 - Apresentação da criança F



Figura 15 - Apresentação criança G



Figura 16 - Apresentação da criança H



Figura 17 - Apresentação da criança I



Figura 18 - Apresentação da criança J



Figura 19 - Apresentação da criança K



Figura 20 - Apresentação da criança L



Figura 21- Apresentação da criança M



Figura 22 - Apresentação da criança N



Figura 23 - Apresentação da criança O



Figura 24 - Apresentação da criança P



Figura 25 - Apresentação da criança Q



Figura 26 - Apresentação da criança R

Apêndice G - Comunicações de trabalhos



Figura 1 – Construção da criança B (6anos)

“Eu fiz aqui uma vaca, que é o animal do Jonas e eu fiz aqui a mãe do Jonas. Ele é um extraterrestre, a fingir. Eu fiz os olhos para fazer assim. Fiz uma vaca porque era o animal da mãe do Jonas. A vaca é amarela e a mãe do Jonas também”.

(Relato da criança B)



Figura 2 – Construção da criança I (5anos)

“A casa dos animais. Eu fiz aqui a galinha, que ela canta sempre para eles acordarem e também fiz aqui os os os três que tavam aqui e também fiz aqui a porta e fiz aqui a gaveta que é da mãe deles e também fiz isso que está meio solto, o sofá e também pôs aqui um touro que se chama Miguel e o outro Martim e também fiz aqui a cama deles e eu fiz aqui uma plaquera e aqui foi uma coisa para a galinha se pendurar e aqui foi a mangueira que quem é o ladrão que vir ela aboa a água para ela se defender”.

(Relato da criança I)

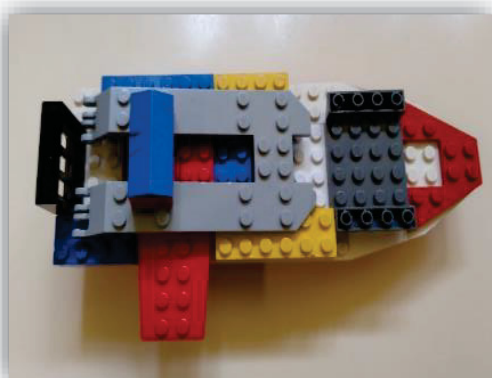


Figura 3 – Construção da criança K (4anos)

“Eu fiz essa coisa, eu fiz isso foi para os peixes grandes não entrarem. Isso é cinzento e tem uma luz para ver os peixes. Tem um quarto para ver os peixes e eu fiz essa coisa dos peixes, um baldeão, um bidão para pôr os peixes, se ele pular aqui ele vai para dentro daqui e eu consigo abrir. E também eu fiz isso, que é para pintar que é vermelho. O nome do meu barco é aaa..aaa... afundado do mar. E também fiz essa coisa para ir para o fundo, uma peça do fundo para pegar nos peixes. E também consigo desmontar isso para cair para o mar para buscar um peixe aqui e depois fica sempre lá e eu ponho isso e ele alevante e o senhor põe aqui no bidão”.

(Relato da criança K)



Figura 4 – Construção da criança F (5anos)

“O nome da minha casa é aamm...aamm... casa da comida. Ela tem aqui um tapete para tapar uma parte do sofá e aqui uma parte da comida e também tem aqui a casa de banho, o sofá e aqui são as cadeiras, uma mesa, aqui a cama, aqui o lava-loiças, o fogão e isso aqui é uma coisa para pôr as gavetas, mas eu quis por aqui e também eu pôs aqui o coiso do chá e aqui está fazendo um molho da comida e aqui a sanita e as coisas para lavar às mãos, sabonete e esse é o shampoo.

(Relato da criança F)



Figura 5 – Construção das crianças B (6anos), C (6anos) e D (6anos)

“Tem aqui uma pistola que está com vigilância e esse senhor está a tomar conta das pistolas todas, mas só tem duas, essa também é pistola, mas só que é invisível e isso aqui é uma bomba”.

(Relato da criança B)

“Aqui nós pusemos os animais, aqui nós fizemos uma jaula para os animais, mas nós ainda precisamos de pôr duas portas para o mais pequenino não fugir e os grandes não fogem que eles não conseguem passar para aqui, mas o pequenino consegue fugir. Tem aqui um porco, uma vaca e um porco”.

(Relato da criança D)

“Dentro da casa tem um cavalo, um cavalo, uma cabrita, um dinossauro. Aqui tá uma cabrita, um cavalo, um cavalo, uma cabra, um porco, aqui estão os porcos”.

(Relato da criança B)

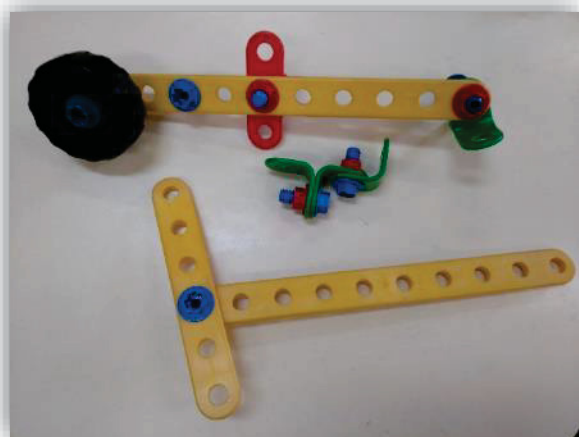


Figura 6 – Construção da criança C (6anos)

“Isso aqui é uma bomba de explodir nas minas e isso aqui é uma roda que faz as minas quando não estão boas, agente amanhã com cimento, com essa roda. Isso aqui é tipo aquelas pás que agente bate na mina”.

(Relato da criança C)



Figura 7 – Desenho da criança O (3anos)

“Isso aqui é uma porta e isso aqui é uma janela. Isso aqui é a cabeça e depois eu fiz assim a cabeça de um animal, esse, é uma vaca e esse é uma vaca também que está a fazer barulhos. Aqui eu fiz uma coisa, eu fiz também uma carinha aqui e uns olhinhos”.

(Relato da criança O)



Figura 8 – Desenho da criança C (6anos)

“Padrão do muro. Eu fiz aqui várias cores seguidas, e aqui esse senhor vai saltar essas cores todas sozinho. Tem várias cores repetidas, preto, azul, cor de pele, preto, azul, cor de pele, preto, azul, cor de pele, preto, acaba no preto. Se viesse mais uma cor era azul”.

(Relato da criança C)

Apêndice H - Opinião das crianças sobre o Pai Natal, o trenó e as renas

O Pai Natal não pode entrar na água porque perde os poderes de magia. Ele consegue sentir que os meninos estão a dormir, mas ele é muito tímido e ninguém pode saber que ele dá os presentes. E isto é a magia do natal!

(Criança B - 6 anos)

Eu já vi no computador o Pai Natal a falar. Ele faz a magia de pôr as renas a voar.

(Criança I - 5 anos)

O Pai Natal abre o botão do trenó e aciona as cordas mágicas que põem as renas a voarem. Acho que o Pai Natal não é assim tão tímido, pois ele aparece na casa da minha avó...

(Criança D - 6 anos)

O Pai Natal tem um relógio mágico que faz parar o tempo para conseguir ir a todas as casas.

(Criança B - 6 anos)

O trenó do Pai Natal não tem magia, mas sim as renas do Pai Natal é que são especiais.

(Criança H - 5 anos)

O Pai Natal dá presentes aos meninos e as renas param nas casas e entram lá dentro.

(Criança M - 4 anos)

As renas não fogem do trenó, sabias Martim?

(Criança H - 5 anos)

No Polo Norte é muito calor!

(Criança L - 4 anos)

É frio! Por isso é que o menino Jesus deu aquela barba grande ao Pai Natal, para o agasalhar.

(Criança C - 6 anos)

O Pai Natal anda nas renas que têm as hastes vermelhas e o nariz vermelho.

(Criança F - 5 anos)

As renas entram dentro de casa e só saem quando o Pai Natal precisa de se ir embora.
Elas precisam de comer e de dormir.

(Criança de 3 anos)

Eu, ontem, vi o Pai Natal no Parque Atlântico. Ele tinha roupa vermelha e barba branquinha. O meu irmão não chorou.

(Criança P - 3 anos)

O Pai Natal tem uma mala vermelha com fotos dos meninos.

(Criança E - 5 anos)

O Pai Natal está no livro.

(Criança Q - 3 anos)

O Pai Natal estava na Casa Cheia e arranjou bombons para mim.

(Criança N - 3 anos)

O Pai Natal, no Natal, vai oferecer um tablet. Eu gosto do Pai Natal porque dá prendas!

(Criança G - 5 anos)

Para mim, não é só prendas. Ele dá muito amor aos meninos, a toda a gente, aos animais, a todas as renas e veados, tigres, leões, ursos leopardos, chitas... mas tem de ter cuidado para não se arranhar! Tem de ser devagar!

(Criança C - 6 anos)

Apêndice I - Resultado final da visita de estudo de levantamento de palavras, letras e números

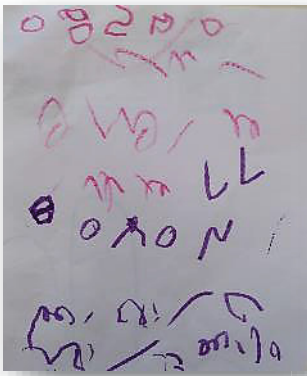


Figura 1 - Criança A (6 anos)



Figura 2 - Criança B (6 anos)

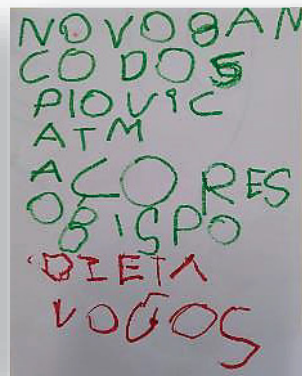


Figura 3 - Criança C (6 anos)

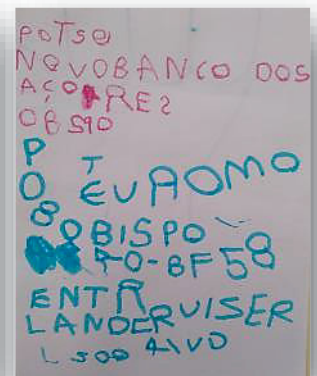


Figura 4 - Criança D (6 anos)

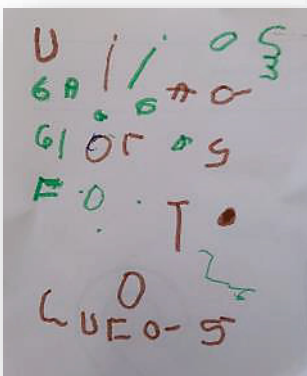


Figura 5 - Criança E (5 anos)

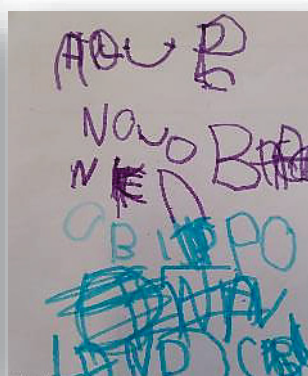


Figura 6 - Criança F (5 anos)

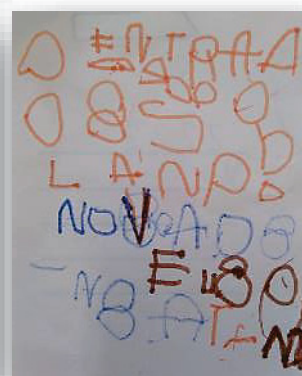


Figura 7 - Criança G (5 anos)

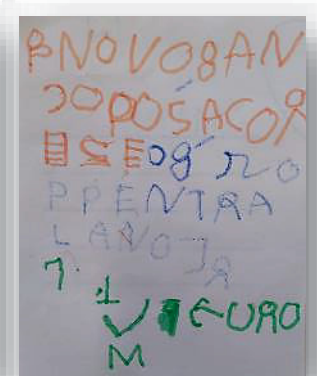


Figura 8 - Criança H (5 anos)

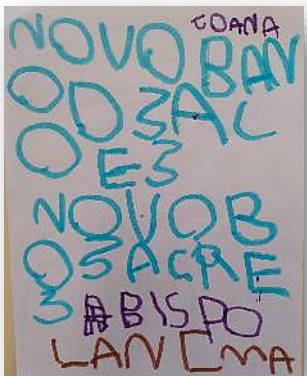


Figura 9 - Criança I (5 anos)

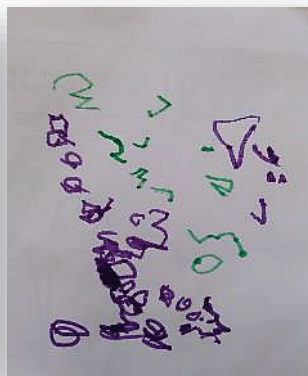


Figura 10 - Criança L (4 anos)

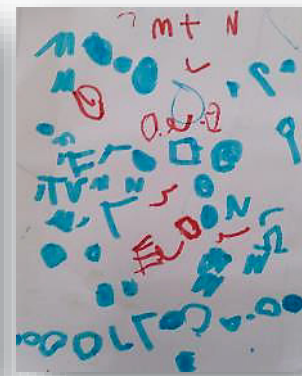


Figura 11 - Criança M (4 anos)



Figura 12 - Criança N (3 anos)

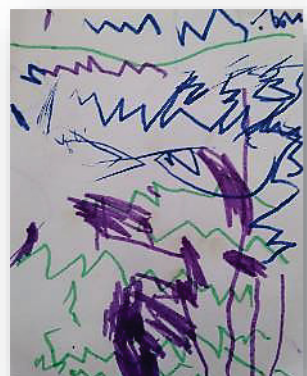


Figura 13 - Criança O (3 anos)



Figura 14 - Criança Q (3 anos)



Figura 15 - Criança R (3 anos)

Apêndice J - Reconto, através da representação gráfica, da primeira visita de estudo



Figura 1 – Elaboração do reconto do percurso da visita de estudo



Figura 2 – Elaboração do reconto do percurso da visita de estudo



Figura 3 – Elaboração do reconto do percurso da visita de estudo

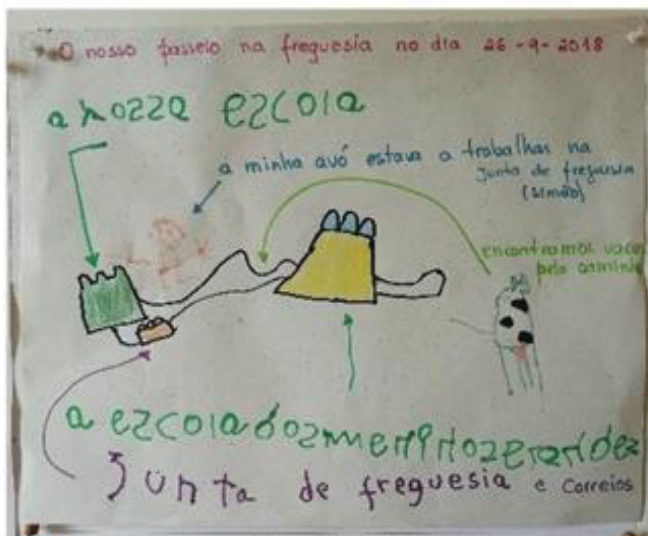


Figura 4 – Representação gráfica da visita de estudo

Apêndice K - Reconto, através da representação gráfica, da terceira visita de estudo



Figura 1–Elaboração do reconto do que mais gostaram do presépio



Figura 2–Elaboração do reconto do que mais gostaram do presépio



Figura 3– Representação gráfica da criança A (6 anos)



Figura 4– Representação gráfica da criança B (6 anos)



Figura 5– Representação gráfica da criança C (6 anos)



Figura 6– Representação gráfica da criança D (6 anos)



Figura 7– Representação gráfica da criança E (5 anos)



Figura 8– Representação gráfica da criança F (5 anos)



Figura 9– Representação gráfica da criança G (5 anos)



Figura 10– Representação gráfica da criança H (5 anos)



Figura 11– Representação gráfica da criança I (5 anos)



Figura 12– Representação gráfica da criança J (4 anos)



Figura 13– Representação gráfica da criança K (4 anos)

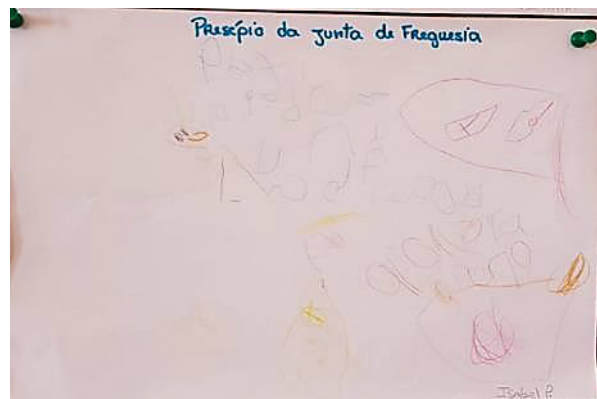


Figura 14– Representação gráfica da criança L (4 anos)



Figura 15– Representação gráfica da criança M (4 anos)



Figura 16– Representação gráfica da criança N (3 anos)

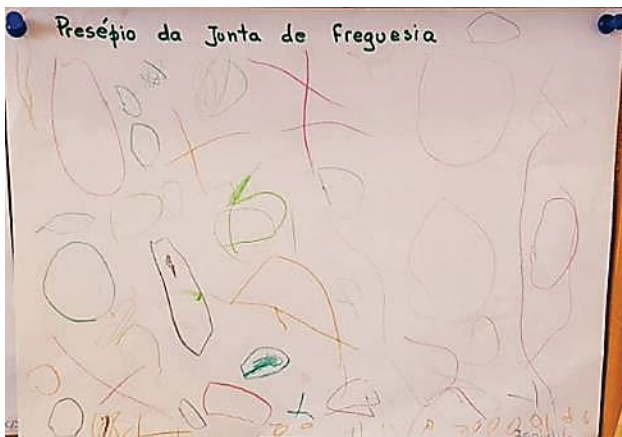


Figura 17– Representação gráfica da criança O (3 anos)



Figura 18– Representação gráfica da criança P (3 anos)



Figura 19– Representação gráfica da criança Q (3 anos)



Figura 20– Representação gráfica da criança R (3 anos)

Apêndice L - Reconto de histórias



Figura 1 – História “Pequeno ou Grande?”



Figura 2 – Criança D a recontar a história

“Pequeno ou grande? Mham, mham, comi peixinhos, mham, mham, ele encontrou mais peixes e queria-lhes comer. Depois tem mais peixes para comer, mham, mham. Depois deu um pulo e partiu um parque de brincar tão pequenininho e depois encontrou um tesouro, mas ele não queria saber, queria era comer os peixes, mham, mhamm... mham, mhamm mais, mais, ueiii sou tão pequenino”.

(Reconto da criança D)



Figura 3 – Criança K a recontar a história

“O peixe comeu sem parar. Ele estava mais grande, ele queria comer todos, sem parar. Os peixes estavam sempre sem parar, mas o peixe queria comer os peixes todos sem parar. Cada vez maior, ele deu um salto e fez um buraco e partiu o buraco, e partiu o buraco e fez uma estrela. Também encontrou, o peixe encontrou um tesouro e queria comer os peixes todos e ele não queria saber das coisas do mar mais grandes, as coisas do mar. E ele ficou pequenino e triste”.

(Reconto da criança K)



Figura 4 – Criança B a recontar a história

“O peixe começou a comer, deu um salto e fez um buraco no barco e até vejo uma estrela. O peixe viu um tesouro muito valioso, mas ele não quis saber, ele tinha era fomes, ele tinha muita fome, quase ia morrendo de fome. Depois ele ficou mais grande, a bota saiu do cano da pesca e tinha muitas coisas valiosas de baixo do mar, viu umas mãos e o peixe já era muito pequeninoooo que até parecia um bebé, bebé balão. Mas quando ele estava sozinho parecia mais grande, cada vez mais grande, depois até as mãos aparecerem, ele estava muito pequenininho, porque apareceu um homem”.

(Reconto da criança B)



Figura 5 – História "Será... uma rã?"



Figura 6 – Criança H a recontar a história

“Será uma rã? Nãooo...Será um dinossauro? Nãoo...É uma tartaruga. Será uma lagarta? Nãoo... ou será um dinossauro? Nãooo.. ou será um crocodilo? Simmm.

(Reconto da criança H)

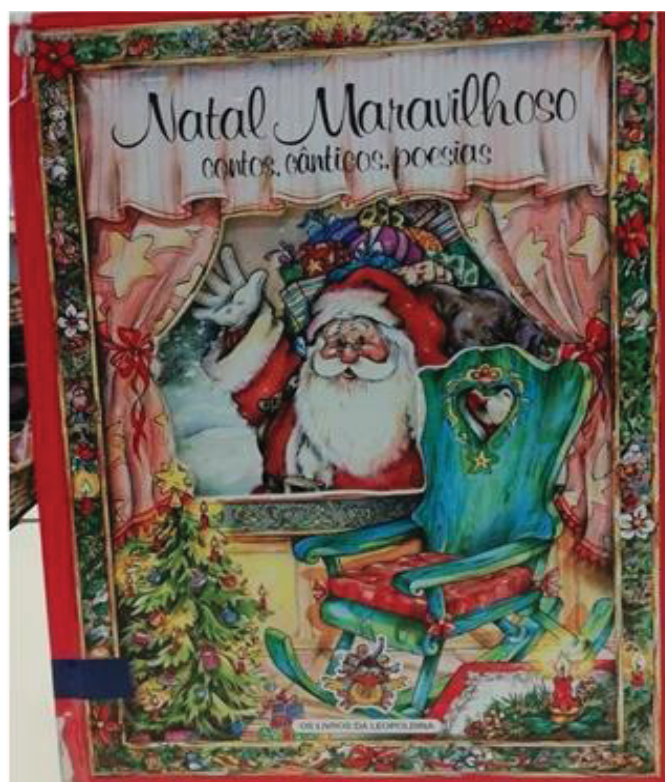


Figura 7 - História "Natal Maravilhoso"



Figura 8 - Reconto da história pelas crianças A (6anos) e C (6anos)

“Vocês podem ver isso são bonecas, vocês conseguem ver isso, tem muitas árvores. As perguntas são para o fim. Vocês podem ver os bailarinos. Olha para essas bolachas. Vocês podem ver bonecos de pintar, é tão giro. Vou chamar o Miguel para ajudar a contar a história”. **(Reconto da criança A)**

“Era uma vez um monte de coisas que pareciam um tornado dos aviões e brinquedos, coroas, trenós, pessoas e tudo mais, igrejas, casas e veados. Mas tudo aquilo que tava ali transforma-se em bonecos, pai natal, ursos, vários bonecos. Depois transformaram-se em moedas, doces e bonecos e frutas e sumos, crachás, sinos, ahmm, pimentão, laranja, maçã. Depois transformaram-se em lindos presentes, numa árvore de natal para os meninos, para o pai natal entregar em casa dos senhores e senhoras e meninas e meninas. A lua da noite apareceu e iluminou casas, igrejas, um monte de coisas que cheias de neve estavam, árvores de neve. **(Reconto da criança C)**

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal