



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
*CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Ver, ouvir, sentir e experimentar a Escrita: Estratégias de Promoção  
da Escrita Funcional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Relatório de Estágio

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

Mestrando: Elisabete Leonardo Nunes Jesus

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2014

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Elisabete Leonardo Nunes Jesus**

**Ver, ouvir, sentir e experimentar a Escrita: Estratégias de Promoção  
da Escrita Funcional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

*“Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades  
para a sua produção ou a sua construção.”*

Freire (1996)

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho representa um enorme marco na minha vida pessoal e profissional que só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que estiveram presentes nos momentos de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de alegria, a quem agradeço:

Em especial, ao meu marido, minha vida, pela sua paciência e pelo seu apoio moral e incentivos nos bons e maus momentos.

Aos meus pais pela educação e amor que sempre me deram, mas também pela sua paciência e dedicação com que me apoiaram.

À minha filha por ter suportado a minha indisponibilidade e as minhas ausências.

À Professora e orientadora Ana Isabel dos Santos Silva, pelo saber, disponibilidade, pelas palavras de incentivo e pelas importantes sugestões que sempre me prestou.

À educadora Lina Mendes e à professora Ângela Costa, pela forma como me acolheram nas suas salas e pela disponibilidade para ajudar e aconselhar.

Às minhas amigas e companheiras de curso Mónica Rodrigues e Teresa Aguiar pelas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos, pelos momentos bons e sobretudo pelos encorajamentos na hora de desânimo.

E principalmente às crianças que me ajudaram a evoluir enquanto futura profissional de educação, nomeadamente à sala A de Educação Pré-Escolar da escola EB/JI de São Mateus da Calheta (2012/2013) e à turma do 2º ano da Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos (2013/2014).

A todos MUITO OBRIGADO!

## RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente relatório de estágio, tendo em conta a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema escolhido foi a linguagem escrita funcional. Esta escolha sucedeu-se em consequência de um trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Didática de Língua Portuguesa, durante a Licenciatura em Educação Básica, e também porque a funcionalidade da escrita é fundamental para o processo de alfabetização.

A linguagem escrita é um instrumento ao serviço da humanidade e como tal cabe à família e à escola proporcionarem um ambiente propício. Deste modo, o educador/professor e os pais deverão desenvolver estratégias que desenvolvam o gosto pela escrita.

No processo ensino/aprendizagem da escrita, a descoberta da sua funcionalidade pela criança é um aspeto crucial, pois permite-lhe reconhecer a sua importância.

As finalidades deste relatório são a de relatar e refletir as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da linguagem escrita funcional nos dois níveis de ensino anteriormente referidos.

O trabalho realizado durante esta prática pedagógica permitiu desenvolver algumas estratégias de promoção da escrita funcional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas revelaram-se fundamentais para a aprendizagem das diferentes funcionalidades da linguagem escrita.

Através da realização desta prática pedagógica constatamos que as crianças, recorrendo a situações do dia-a-dia, conseguem mais facilmente assimilar as diferentes funções da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; linguagem escrita; linguagem escrita funcional.

## **ABSTRACT**

The present internship report was accomplished in the context of a Masters in Pre-school and Elementary School Education, taking into account the pedagogical practice developed in the contexts of Pre-School and Elementary School Education.

The theme that was chosen was functional written language. This choice occurred in consequence of an assignment developed in the context of the subject of Didactics of Portuguese Language, while working on a Degree in Basic Education, and also because the functionality of writing is fundamental for the literacy process.

Written language is an instrument in the service of humanity and as such it is up to the family and the school to provide an enabling environment. Thus, the teacher and the parents should develop strategies that develop a taste for writing.

In the teaching/learning process of writing, the discovery of its functionality by the child is a crucial aspect, because it allows the child to recognize its importance.

The purpose of this report is to describe and reflect the educational practices developed in the context of functional written language in the two levels of education previously mentioned,

The work performed during this pedagogical practice allowed the development of some strategies that promote functional writing in Pre-School and Elementary School Education. These were shown to be fundamental to learning the different functionalities of written language.

Through the performance of this pedagogical practice we found that children, falling back on day-to-day situations, can more easily assimilate the different functions of written language.

Key-words: Pre-School Education, Elementary Education, written language, functional written language

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA.....	3
1. A linguagem escrita.....	3
2. A escrita funcional e a sua importância.....	7
3. A importância da Família no desenvolvimento da escrita funcional.....	11
4. A Escola e a escrita funcional.....	13
4.1 O papel do educador e do professor no desenvolvimento da escrita funcional.....	18
CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO.....	24
1. Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	24
1.1 A Educação Pré-Escolar.....	24
1.1.1 Caracterização do meio.....	24
1.1.2 Caracterização da escola.....	25
1.1.3 Caracterização da sala.....	26

1.1.4	Caracterização das crianças.....	30
1.2	O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	31
1.2.1	Caracterização do meio.....	31
1.2.2	Caracterização da escola.....	32
1.2.3	Caracterização da sala.....	33
1.2.4	Caracterização das crianças.....	38
2.	Organização da Intervenção.....	40
3.	Objetivos.....	41
4.	Instrumentos de avaliação e sistematização da intervenção.....	41
CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS.....		44
1.	Educação Pré-Escolar.....	44
1.1	Reorganização do espaço da sala.....	44
1.2	“Ver e ouvir” a escrita.....	47
a)	Visita de estudo - “A casa dos meninos”.....	47
b)	A visita de estudo ao Museu de Angra do Heroísmo.....	49
1.3	“Sentir e experimentar” a escrita.....	51
c)	O Projeto “As Tradições” e a elaboração do convite para os pais.....	51
1.4	“Experimentar” a escrita.....	54
d)	A elaboração do cartaz “A casa dos meninos”.....	54
e)	Construção da árvore genealógica.....	55

f) Elaboração do cartaz “Regras de Segurança Rodoviária”.....	57
2. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
2.1 “Ver e ouvir” a escrita.....	61
a) A validade dos alimentos .....	61
b) Os números na vida da Leonor.....	62
c) Os provérbios de São Martinho.....	63
d) Momento “Os livros e a leitura”.....	64
2.2 “Sentir e experimentar” a escrita.....	65
e) O jornal “A Turma do 2º ano” .....	65
f) A apresentação de projetos.....	68
g) Conselho de Cooperação Educativa.....	70
h) Diário de Turma.....	71
 CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL E CONCLUSÕES .....	75
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da sala A de Educação Pré-Escolar da EB/JI de São Mateus da Calheta.....	26
Figura 2: Mapa da sala do 2º ano da EB/JI de São Bartolomeu dos Regatos.....	34
Figura 3: Presença da linguagem escrita – sinal vertical STOP.....	48
Figura 4: Presença da linguagem escrita – coreto.....	48
Figura 5: Presença da linguagem escrita – paragem de veículos de transporte coletivo de passageiros.....	49
Figura 6: Realização do livrinho.....	50
Figura 7: Visita à exposição de vestuário antigo .....	50
Figura 8: Presença da linguagem escrita - expositor.....	50
Figura 9: Elaboração do livro “As Tradições” .....	52
Figura 10: Escrita das legendas do livro “As Tradições”.....	52
Figura 11: Colagem das imagens do livro “As Tradições”.....	52
Figura 12: Elaboração do convite para os pais.....	53
Figura 13: Convite para os pais.....	53
Figura 14: Elaboração do cartaz “A casa dos meninos” .....	54
Figura 15: A escrita do nome e da morada no cartaz “A casa dos meninos”.....	54
Figura 16: Árvore genealógica.....	56
Figura 17: Elaboração da árvore genealógica .....	56
Figura 18: Cartaz “Segurança Rodoviária”.....	57
Figura 19: Pesquisa na internet.....	57
Figura 20: Identificação dos prazos de validade.....	61
Figura 21: Cartaz de validade dos alimentos.....	61
Figura 22: Situações do quotidiano com a presença escrita dos números.....	62
Figura 23: Atividade com os provérbios de São Martinho .....	63
Figura 24: Momento “Os livros e a leitura”.....	64
Figura 25: O Jornal “A Turma do 2º ano”.....	65
Figura 26: Texto “As caturras do Dário”.....	66
Figura 27: Texto “Construção dos marcadores”.....	67
Figura 28: Apresentação do projeto recorrendo a diaporama.....	69

Figura 29: Apresentação do projeto recorrendo a cartaz.....	69
Figura 30: Conselho de Cooperação Educativa.....	70
Figura 31: Diário de Turma.....	71
Figura 32: Registo no Diário de Turma.....	71

## INTRODUÇÃO

Com o presente relatório de estágio, elaborado no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se refletir sobre a prática de intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em torno da temática “Ver, ouvir, sentir e experimentar a Escrita: Estratégias de Promoção da Escrita Funcional”.

A opção por um trabalho mais sistemático no âmbito da linguagem escrita deve-se à importância de promover a aquisição de aspetos funcionais da linguagem nas crianças desde muito cedo, isto é, levar a criança a compreender o que é ler e escrever, bem como a sua função, o seu sentido e a sua importância, que, por sua vez beneficiará o desenvolvimento da criança no que respeita ao interesse, ao desejo e à vontade pela aprendizagem da linguagem escrita.

Outra razão pela qual se verificou esta escolha foi o facto de as crianças da sala de aula do Ensino Pré- Escolar, onde se realizou uma parte do estágio, terem pouco contacto com este aspeto da linguagem e da escrita, desta forma promoveu-se o desenvolvimento da escrita de todas as crianças.

Apesar de o tema escolhido ser a escrita funcional, não podemos esquecer estes dois conceitos, escrita e leitura, pois estão interligados.

“Sendo assim, fará sentido que, de uma forma integrada e logo a partir do pré-escolar, a criança possa ter acesso a processos de aprendizagem da leitura e da escrita de forma funcional, ligada a situações que lhes dê prazer. (...) Desta forma, a criança irá estar preparada para, quando começar a sua escolaridade, começar a ler e a escrever identificando com mais facilidade as várias palavras e conhecendo já diversas fontes e materiais de escrita” (Pessanha, 2001, p. 85). Deste modo, e se o educador seguir o que nos diz Pessanha estará a promover a literacia emergente, isto é, a promover um processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, leitura e da escrita em idade pré-escolar, baseado em experiências, práticas e interações positivas com a escrita.

Neste sentido é importante salientar que a funcionalidade da escrita “é fundamental para o processo de alfabetização”, dado que “a escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas

sociais e culturais específicas. Aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando se utilizam a leitura e a escrita em contextos de comunicação” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 48).

Este documento está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “Revisão Teórica da Literatura” é dedicado à apresentação de conceitos fundamentais para este trabalho, tais como a linguagem escrita; a linguagem funcional e a sua importância; a importância da família e da escola no desenvolvimento da escrita funcional e o papel do educador e do professor no desenvolvimento da linguagem funcional. Esta abordagem serviu de base para a prática pedagógica desenvolvida.

O terceiro capítulo prende-se com a organização metodológica da intervenção, e, como o próprio nome indica, contempla toda a intervenção pedagógica desenvolvida. Assim, neste capítulo apresentaremos a caracterização dos contextos de intervenção, os respetivos objetivos, a organização da intervenção, os instrumentos de avaliação e a respetiva sistematização da intervenção.

O quarto capítulo refere-se às estratégias de intervenção implementadas no âmbito da escrita funcional na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

E por último, o quinto capítulo refere-se às reflexões finais e às conclusões.

## CAPÍTULO I - REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

### 1. A linguagem escrita.

Educar a criança a nascer neste século XXI obriga-nos a todos, como educadores conscientes, a repensar cada um dos passos pertencentes à educação anterior ao ensino formal. Não se vai tratar de pensar só na autonomia da criança, na sua concentração, na sua psicomotricidade ou no seu nível cognitivo: urge dar à linguagem o lugar preponderante que bem merece e que, por de mais, tem sido negligenciado até hoje (Rigolet, 2000, p. 99).

A linguagem é o sistema através do qual o homem comunica as suas ideias e os seus sentimentos, quer seja através da fala, quer seja através da escrita ou de outros signos convencionais.

Na linguagem do quotidiano, o homem faz uso da linguagem verbal e não-verbal para comunicar. A linguagem verbal integra a fala e a escrita. Todos os outros recursos de comunicação como imagens, desenhos, símbolos, músicas, gestos, tom de voz, etc., fazem parte da linguagem não-verbal.

A fala e a escrita são dois meios de comunicação distintos. A escrita representa um estágio posterior da linguagem. A fala é mais espontânea, abrange a comunicação linguística em toda a sua totalidade. A linguagem escrita não é apenas a representação da língua falada, mas sim um sistema mais disciplinado e sólido. No entanto, “durante muito tempo considerou-se que a leitura e a escrita eram dois aspectos opostos da linguagem, ou então duas interpretações da comunicação por meio da linguagem” (Rebelo, 1990, p. 95).

A linguagem escrita surge como consequência da necessidade do contacto e do conhecimento entre as diferentes comunidades. Este tipo de linguagem é encarada como um processo cognitivo e como uma prática social e cultural que muito contribui para o sucesso da aprendizagem. Segundo Rebelo (1998):

diversos linguistas e psicólogos sustentam que a aprendizagem da linguagem oral facilita a aprendizagem da linguagem escrita, no entanto a mensagem escrita não estabelece correspondência directa com os sons da fala. Os aspectos

que resultam na diferença entre a escrita e a fala são o produto de um complexo conjunto de factores que implicam situações diferentes durante a emissão. Mas não só, pois também as condições psicológicas, sociais e intelectuais fazem parte desse conjunto de factores. Na fala, a criança liga-se directamente à acção, enquanto que, na escrita, se gera uma distanciação entre o sujeito e o objecto real (p. 93).

Podemos então afirmar que escrever não é simplesmente representar os sons que produzimos, e que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita em diferentes aspetos. Tal como refere Carvalho (1999), “escrever não é meramente transformar em símbolos gráficos os sons que produzimos quando falamos, que linguagem oral e linguagem escrita são diferentes quer no aspecto físico, quer na situação de produção, quer ainda nas funções que desempenham, e que essas diferenças têm reflexos aos níveis da forma, do conteúdo, da estrutura, da organização do discurso” (p. 21).

Na opinião de Curto, Morillo & Teixidó (2008), “ (...) leitura e a escrita são instrumentos, técnicas, para conseguir algo. Ao ler e ao escrever, a pergunta importante é *para quê?* Lemos e escrevemos para ter prazer, para lembrar, para aprender, para nos informarmos, para nos comunicarmos, para nos expressarmos, etc.” (p. 84).

Assim podemos afirmar, e de acordo com Alves Martins & Niza (1998), que existem seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar:

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

Deste modo, a leitura e a escrita permite-nos lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar, comunicar, partilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos, estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos, aprender como se fazem coisas, etc.

Todas estas intenções ou finalidades com que usamos a linguagem escrita determinam também modos específicos de escrever e ler (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 69).

A leitura e a escrita não são competências que se aprendam por *vias travessas*; pelo contrário, estas devem ter “vida própria”, no entanto exigem uma intervenção programada (Pereira, 2008, p. 42).

E como tal, a escrita vai sendo assimilada, isto é,

o conhecimento do mundo da linguagem escrita não é adquirido pela criança de um dia para o outro; antes integra um processo extenso e complexo. A entrada na escola dos “grandes” não coincide com a entrada na razão gráfica, pois as crianças acedem a este mundo desde muito cedo, quando interagem com textos, livros, revistas em sua casa e na rua e, assim, através dessa interacção, vão (re) construindo uma representação desse mundo escrito (Ministério da Educação, 1998, p. 84).

Assim sendo, e ao contrário do que acontece com a linguagem oral cuja aquisição se processa desde muito cedo no meio em que a criança está inserida, a capacidade de comunicar por escrito surge mais tarde, normalmente a partir da sua entrada no contexto mais formal da escola. Tendo isto em conta, Delgado-Martins (1992, 1996) considera que, no que se refere à escrita, em vez de aquisição será mais adequado falar em aprendizagem. Esta autora refere um fator que desempenha um papel importante no desenvolvimento da capacidade de escrever, concretamente o contacto com materiais escritos no dia-a-dia.

Este aspeto já tinha sido posto em destaque por Ferreiro e Teberosky (1986, in Carvalho, 1999, p. 71), que demonstram que esta iniciação formal à escrita pode ser mais ou menos difícil em função do contacto prévio que a criança tiver com a linguagem escrita.

Tal como Rebelo (1990), gostaríamos de ressaltar que a aprendizagem da escrita é uma operação complexa, porque as crianças empenham a totalidade da sua experiência e saberes anteriores. A realização do ato da escrita vai exigir muito da criança, uma vez que esta se encontra habituada ao mundo da oralidade, pelo que “para passar da oralidade à escrita, terá de reorganizar toda a sua experiência verbal, o que não é fácil” (p. 102).

Deste modo, a aprendizagem da escrita é realizada em interação com os adultos e com outras crianças, isto é, em interação social. Desta forma, Rigolet (2000), afirma que

é primordial atribuir à linguagem oral a importância que representa: sem uma correcta compreensão desta linguagem oral como sem a sua inteligível e fluente expressão, a criança pequena não disporá de um precioso instrumento capaz de a introduzir progressivamente no domínio do raciocínio abstracto e na esfera psicossocial alargada do relacionamento com os outros. Da mesma forma ainda, sem um razoável domínio da sua língua materna, a criança será incapaz de entrar na linguagem escrita (p. 99).

A leitura e a escrita são realmente duas atividades diferentes com características próprias, não se podendo considerar que a escrita é um simples decalco da fala ou que ler é semelhante a escrever (Rebelo,1990, p. 96).

A mesma autora salienta que atualmente a criança necessita de muito estímulo no contacto com a linguagem e do apoio de um adulto ou de outra criança mais competente. Neste sentido, “o ambiente onde ocorrem as primeiras vivências escolares é muito importante para [a criança] e irá condicionar todas as suas aquisições” (p. 102).

A aprendizagem da linguagem escrita é fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança, porque “a criança se constrói como ser humano, apropriando-se activamente do mundo exterior, porque a linguagem intervém nesta construção, tendo um papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito” (Rebelo, 1990, p. 67).

Em suma, a linguagem “não é um simples instrumento mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, dos pensamentos: antes, organiza-os; também não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e de construção da própria realidade”, [isto porque] “sabemos como o saber escrever é determinante na apropriação de qualquer conhecimento e, daí, o peso assumido pelo domínio deste saber complexo” (Pereira, 2008, p.12).

## **2. A escrita funcional e a sua importância.**

A escrita é sem dúvida, uma das grandes invenções até hoje. Esta surgiu a partir da necessidade que o Homem sentiu de registar, recolher dados entre os diferentes povos da civilização. Tal como salienta Perera (1984, in Carvalho, 1999, p. 50), a escrita terá nascido para fazer face à necessidade humana de guardar informação, e associa primordialmente este modo de comunicação ao registo de factos, ideias e informação, enquanto à linguagem oral atribui, para além do seu papel informativo, a função de estabelecer e manter relações humanas.

Deste modo, e segundo Besse (1995, in Mata, 1997, p. 4),

a escrita é essencialmente um meio de comunicação diferido, no espaço e no tempo. No espaço, quando se escreve ou lê uma mensagem para alguém ou de alguém que não está fisicamente presente no momento. No tempo, quando se relê qualquer mensagem por nós escrita noutra momento, ou quando se lê uma mensagem diferida de alguém.

Podemos então afirmar que escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. Mas até chegar a este ponto será preciso percorrer um longo caminho.

Este longo caminho a percorrer inicia-se muito antes de as crianças frequentarem a escola, pois estas confrontam-se naturalmente com vários tipos de linguagem escrita no mundo em que vivem. Na opinião de Hall (1987), a aprendizagem da língua escrita é um processo social influenciado por uma procura de sentido, que se inicia muito cedo e onde a criança deve envolver-se e ter um papel na organização e no controlo deste processo. Assim sendo, cada vez mais começa-se a tomar perceção que esta aprendizagem não pode nem deve fugir às regras e às características das várias aprendizagens que a criança faz nas diferentes faixas etárias. Deste modo, há que potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar e a utilização quotidiana e funcional da linguagem escrita, porque segundo Ferreiro e Teberosky (1986, in Carvalho, 1999, p. 71) “este contacto que a criança tem com a escrita parece

constituir um factor determinante do sucesso na iniciação formal à escrita no momento da sua entrada na escola”.

Deste modo, a escrita, não deve ser considerada como um simples instrumento de aprendizagem escolar, mas como um produto cultural, que facilita a exploração na sala de aula de diferentes portadores de textos.

Verifica-se em alguns estudos que a prática da escola por vezes distancia-se da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade. Confirmando esse raciocínio Vygotsky (1991) afirma que

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (p. 70).

É importante referir que a criança no seu dia-a-dia interage com diferentes formas de escrita, apercebendo-se que quando se escreve é para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registar informações, bem como para obter informações e procurar entretenimento.

Assim sendo, as crianças estão expostas de diferentes formas a situações em que a linguagem escrita está presente, interagindo com outras crianças, e especialmente com os adultos. Tal como defende Pessanha (2001), “ (...) as vivências e as situações a que as crianças estão expostas desenvolvem conhecimentos e capacidade de literacia, de forma espontânea e inesperada, constituindo uma forma prematura de conceptualizar o desenvolvimento da literacia. (...) É através destas experiências e vivências sociais frequentes no dia-a-dia, tais como: ouvir contos e histórias infantis, presenciar situações de leitura e de escrita, ver os pais e os irmãos a ler, observar diariamente profusão de materiais escritos e impressos em exposição e presentes no meio envolvente” (p. 79), que a criança descobre a existência da leitura e da escrita. Deste modo, a criança começa a compreender e a formar concepções sobre a linguagem escrita que encontra no meio envolvente, nomeadamente sobre a sua funcionalidade. Estas concepções têm um papel muito importante na futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Algumas crianças que estão inseridas num meio onde a escrita assume um papel precioso, quando chegam à escola já tiveram várias experiências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita. Deste modo, estas crianças começam a construir o seu projeto de leitor/escritor mais cedo. Por sua vez, outras crianças por não terem tido as mesmas oportunidades, não interiorizaram o sentido da linguagem escrita, nem começaram a construir o seu projeto de leitor/escritor. Contudo, quando o projeto de leitor/escritor já foi construído, o desejo e a vontade de aprender a ler e a escrever variam consoante as práticas culturais do meio envolvente da criança.

As diferentes descobertas da funcionalidade da escrita são fundamentais para o processo de alfabetização, pois impulsionam a construção deste projeto pessoal de leitor/escritor. A importância do projeto pessoal de leitor/escritor prende-se com fatores motivacionais, uma vez que a forma como as crianças pensam sobre si enquanto leitoras/escritoras, e sobre as tarefas e as atividades de leitura/escrita, irão influenciar o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem que lhes serão propostas no meio escolar. Sendo assim, é fundamental que as crianças tenham um contacto regular com os adultos que leem e que escrevem para que a criança descubra a importância desta aprendizagem.

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita e o interesse pela sua aprendizagem dependem então da qualidade, do valor e da frequência das diferentes e diversas experiências de contacto com situações de leitura e escrita que a criança vivencia. É também através destas diferentes experiências que será determinada a relação que as crianças irão estabelecer com a sua aprendizagem. Tal como o Ministério da Educação (1998) defende “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (p. 32). Na mesma linha de pensamento, Carvalho (1999) refere que “associado à valorização da linguagem escrita está, naturalmente, o maior contacto com ela, proporcionado pelo meio em que se está inserido, que faz com que uma criança, mesmo antes de, pela entrada na escola, sofrer uma iniciação formal a esta nova realidade, se questione acerca dela e levante hipóteses acerca do seu funcionamento, num processo que, constitui um factor determinante na sua aprendizagem” (p. 21).

A escrita passará a ter uma funcionalidade a explorar a partir do momento em que as crianças evidenciam interesse e vontade. E como tal o jardim-de-infância e a

escola assumem um papel importante ao nível da apropriação dessa funcionalidade da linguagem.

Assim sendo, é necessário contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, independentemente da idade, porque ao explorar diferentes funções da leitura e da escrita, iremos fomentar a reflexão e a utilização das diferentes formas de escrita e diferentes tipos de leitura (Mata, 2006, p. 70).

Segundo as suas investigações, Mata concluiu que devemos agir genuinamente com a escrita, porque esta faz parte do nosso dia-a-dia, não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e algo muito técnico, difícil e que tenha pouco a ver com a escrita no mundo real.

Como já foi referido anteriormente, o interesse que a criança demonstra pela linguagem escrita, varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de escrita que são desenvolvidas por quem convive diretamente com a criança. Deste modo, a criança vai-se apropriando das diversas funções que a escrita pode adotar e passa a conhecer que cada uma delas corresponde a um suporte específico, com o seu próprio conteúdo e função.

Para Moniz (2009), a criança aprende através de conhecimentos que lhe são transmitidos e tem um papel ativo e participante, num meio em que a linguagem escrita é um instrumento cultural. Tal como observa e pensa sobre muitos aspetos do meio envolvente, também acontece o mesmo com a linguagem escrita. Ela observa e reflete, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica (p. 80).

Na opinião de Cabral (2001), “o contacto da criança com diversos instrumentos de escrita dar-lhe-á uma visão alargada da evolução desta forma de comunicação, bem como a importância que ela tem na história da Humanidade”, visto que a linguagem escrita tem diferentes funções que já foram referidas anteriormente.

A importância que a linguagem escrita assume para a criança irá depender do meio em que esta está inserida, bem como do contato e da interação que é estabelecido com os diferentes utilizadores desta linguagem.

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

Em suma, a alfabetização, isto é, a aprendizagem da escrita e da leitura entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola, dado que “vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem

permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que as rodeia. Tais interações começam muito antes da entrada para a escola” (Ministério da Educação, 1998, p. 82).

### **3. A importância da Família no desenvolvimento da escrita funcional**

A família poderá ser definida como um conjunto de pessoas, normalmente ligadas por um grau de parentesco e que formam um grupo social. É pois, no seio da família, que criança obtém a sua base emocional e educacional que acompanhará toda a sua vida.

Como tal, a família também tem um papel importante no desenvolvimento da alfabetização, ou seja, o desenvolvimento da linguagem escrita no seio familiar é algo complexo, visto que pode ter origens diversas, ser estimulada quer por membros da família, quer por elementos exteriores. Deste modo, as finalidades são diversas porque respondem às diferentes necessidades e vivências de cada família. O desenvolvimento da linguagem escrita tem um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família.

A ideia de que um ambiente rico em literacia na família influencia as interações estabelecidas, os contactos e hipóteses de exploração da literacia por parte das crianças e até mesmo os comportamentos e ações que esta desenvolve, é partilhada por vários autores.

Como refere Mata (2012), os pais podem desempenhar quatro tipos de papel: oportunidades, reconhecimento, interações e modelos.

Quanto ao papel de oportunidades, os pais têm um papel fundamental, pois proporcionam aos filhos o contacto com materiais escritos que existem em casa, quando leem histórias, quando os levam às bibliotecas, ou quando possibilitam a oportunidade de as crianças possuírem livros e materiais para explorarem a escrita.

No que se refere ao reconhecimento, à compreensão e à valorização das evoluções das crianças são fundamentais para que todo o processo de aprendizagem decorra de forma sustentada, isto é, facilitando a continuidade e o envolvimento nas atividades.

As características das interações entre pais e filhos são essenciais, porque as orientações, as explicações e os apoios que dão são fundamentais na mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita.

Finalmente, os pais são considerados modelos de literacia, na forma como usam a linguagem, bem como nas suas atitudes face à mesma.

Segundo os diferentes estudos já realizados neste âmbito, podemos destacar a importância de as famílias envolverem precocemente as crianças em atividades que ocorrem genuinamente no seu quotidiano e onde a escrita está presente de forma contextualizada e significativa. Consequentemente, estas atividades parecem facilitar a compreensão das funções e utilidades da escrita, e também a apropriação de convenções e princípios subjacentes ao sistema da escrita (Mata, 2012, p. 225).

Segundo os resultados do estudo realizado por Mata (2012), os pais têm um papel marcante na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo quando não desenvolvam atividades muito organizadas, nem direcionadas para o ensino. Os usos que fazem da leitura e da escrita será um excelente instrumento para que as crianças contactem e compreendam o funcionamento da linguagem escrita, as suas convenções e as suas características.

A aprendizagem que é feita na família e na escola deverá fazer sentido para a realidade da criança. Esta aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que se inicia logo que a criança nasce, o seu sucesso dependerá, em parte, da ação intencional da família. Nesse sentido, são apresentadas algumas estratégias para a família na promoção da literacia:

- Proporcionar vivências e experiências diversificadas no âmbito da linguagem e da escrita;
- Dialogar com as crianças e mostrar interesse em ouvi-las;
- Estimular a aprendizagem de conhecimentos básicos (vocabulário, nomes das cores, letras do alfabeto, profissões, vestuário, etc.);
- Facultar o contato precoce com os livros;
- Promover atitudes de valorização da leitura e da escrita (ser leitor/exemplo, escrever recados, etc.);
- Oferecer um ambiente rico em literacia.

Em suma e segundo Mata (2012), “constata-se o potencial que as práticas de literacia familiar parecem ter no desenvolvimento das atitudes das crianças, mas

também na apropriação das convenções da escrita e na compreensão das suas utilizações e funções” (p. 220).

#### **4. A Escola e a escrita funcional**

Nos últimos anos, tem-se verificado uma mudança na forma como a escola encara a apropriação da linguagem escrita. A escrita era considerada uma atividade individual, por diversos autores, esquecendo que esta é o fruto do esforço coletivo da humanidade cuja função é social, tal como expressa Fijalkow (1987, in Alves Martins & Niza, 1998, p. 22), “a psicologia da leitura e da escrita não pode ser limitada à psicologia do homem isolado: o desenvolvimento do conhecimento infantil neste domínio tem de ser construído através da interação social”.

Sendo a escrita uma das principais ferramentas de comunicação da humanidade, esta tem sido objeto de uma vasta bibliografia. Segundo Cabral (2001), o ato da escrita é

um processo de construção do pensamento em que se estabelecem com a Língua relações de várias naturezas: comunicativa, de todas a mais evidente e comum, lúdica, poética, ficcional, etc... [...] Na realidade, são estas relações que facilitam a expressão do mundo pessoal, das ideias e dos sentimentos, em suma, da especificidade de cada um face ao mundo em geral e à realidade linguística em particular (p. 8).

Deste modo, a escrita deve ocupar um espaço primordial no vasto mundo das atividades da criança, que deverá ser motivada para a escrita, porque para um grande número de crianças escrever é uma tarefa difícil, pouco aliciante e gratificante. Para que tal situação se modifique há que investir, nesta atividade, trabalho, paciência e dedicação (Cabral, 2001, p. 9). Neste sentido, a escola tem um papel importante, pois “a escola é o lugar das primeiras experiências sociais das crianças. Na escola irá aprender a ler e a escrever, saberes estes que lhe vão possibilitar adquirir uma outra consciência da língua e a apropriação de novos conhecimentos (Rebelo, 1990, p. 101).

Contudo, todo o processo da aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da escolaridade, porque muito antes da entrada para a escola, as crianças tentam imitar a

escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras ou sequências de letras a que atribuem significados. Do mesmo modo, as crianças, desde muito cedo, interrogam-se e colocam hipóteses sobre o mundo que as rodeia, isto é, refletem sobre os objetivos e a natureza da linguagem escrita. Tal como afirma o Ministério da Educação (1988), “a estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita” (p. 32).

Os primeiros contactos das crianças, ainda que de formas diversas, com a linguagem escrita têm um papel muito importante, tal como nos diz o Ministério da Educação (1998), “estes primeiros contactos têm um papel muito importante na relação que as crianças vão estabelecer com a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 32).

Segundo os mesmos autores, inicialmente as crianças consideram a linguagem escrita uma forma de representar a realidade, tal como o desenho e as imagens, ou seja, para elas a linguagem escrita não representa a linguagem oral, isto é, para as crianças, a escrita representa os objetos, as pessoas, os animais e não a designação dos objetos, das pessoas ou dos animais.

Entre os vários princípios sobre o funcionamento da linguagem escrita que as crianças vão desenvolvendo incluem-se os princípios funcionais. Estes vão-se desenvolvendo à medida que a criança usa a escrita e vê a escrita que os outros usam na vida diária.

De acordo com Martins e Niza (1998), as descobertas sobre a funcionalidade da linguagem escrita realizadas pelas crianças são essenciais para o processo de alfabetização. Estas descobertas, conjuntamente com a atribuição de sentidos e de razões para aprender a escrever, dão forma ao projeto pessoal de leitor/escritor.

A construção e o desenvolvimento deste projeto pessoal de leitor/escritor, bem como o interesse pela linguagem escrita, vão depender da qualidade e da quantidade de interações com a escrita que sejam propiciadas à criança. Consequentemente, a família e o educador/professor desempenham um papel crucial.

Na opinião de Horta (2006), existem duas realidades distintas no que se refere aos primeiros contactos com a linguagem escrita, isto é, existem crianças que aquando da sua chegada à escola evidenciam experiência com diversas situações de interação com a linguagem escrita (porque em casa os pais ou os familiares lhes leem histórias, porque viram estes em contato com o código escrito – recados, listas de compras, ler revistas e jornais). Por sua vez, outras crianças não tiveram estas oportunidades, assim não tiveram a possibilidade de construir o seu projeto pessoal de leitor/escritor. “Assim,

relacionada com as oportunidades que foram concedidas à criança de interação com a escrita, está a funcionalidade atribuída por ela a este tipo de linguagem, isto é, por exemplo, que a escrita serve para trabalhar, para estudar (aprender e ensinar) e/ou para comunicar” (Oliveira, 1997, in Horta, 2006, p. 72).

Para além do conhecimento sobre a sua funcionalidade, as crianças que têm a oportunidade de interagir com diferentes suportes de escrita na sua vida quotidiana, cedo formulam hipóteses sobre a correspondência a diferentes conteúdos e mensagens escritas (Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky, 2001 in Horta, 2006, p. 73).

Na mesma linha de pensamento, Rebelo (1990) ressalta que as aprendizagens das crianças são possíveis graças às suas aquisições anteriores. Assim, a aprendizagem na escola de certos usos da linguagem vai inserir-se nas estruturas linguísticas já adquiridas pelos alunos. Mas uma aprendizagem não se fará de forma anárquica e em qualquer momento.

Cabe então ao sistema de ensino, desde a educação pré-escolar, a tarefa de aprofundar o conhecimento intuitivo que a criança tem da língua e, a partir desse conhecimento, fazer com que a sua reflexão sobre a língua progrida para estádios cada vez mais elaborados do conhecimento metalinguístico. Para que esta tarefa se cumpra, será necessária a implementação, na sala de aula, de práticas adequadas de reflexão acerca do sistema linguístico, adaptando os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos (Sousa & Cardoso, 2011, p. 146).

No ambiente escolar, a escrita tem um papel primordial, assim como na sociedade, na medida em que a “linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. É valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade” (Rebelo, 1990, p. 91).

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

Consequentemente, na “abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

Na mesma linha de pensamento, Mata (2008) afirma que

um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. Isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização (pp.46-47).

Neste sentido, e segundo o Ministério da Educação (1997), a Educação Pré-Escolar deverá proporcionar às crianças um contacto com a linguagem escrita nos seus diferentes formatos, bem como,

o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito. (...) Sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas (p. 70).

Uma vez que as crianças têm capacidade para aprender acerca da linguagem escrita desde que principiam o seu trajeto na aquisição da linguagem oral, a educação pré-escolar deverá constituir um elemento fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento destas aprendizagens que se prolongarão no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como expressa o Ministério da Educação (1997):

É actualmente indiscutível que (...) a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito (p. 65).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a linguagem funcional é um meio de preparação para a aprendizagem do Português, e, segundo o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) esta aprendizagem é uma “componente fundamental da formação escolar; (...) a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (p. 12).

É importante motivar o aluno para a leitura e para a escrita, pois “a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (Ministério da Educação, 2009, p. 12), uma vez que o Português é uma das áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, que “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares” (Ministério da Educação, 2009, p. 21).

A aquisição da escrita funcional é essencial para a aprendizagem da língua funcional, uma vez que esta “desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2009, p. 21).

Podemos então confirmar e afirmar a devida importância da continuidade do processo ensino/aprendizagem da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como da utilização funcional da escrita para incentivar a criança no mundo das letras.

De acordo com o Ministério da Educação (1988), “aprendemos, espontaneamente, muitas e importantes coisas acerca do mundo e da vida em convívio com os que nos são próximos e nos contextos da vida quotidiana. Mesmo a entrada no mundo da escrita se faz, hoje no dia-a-dia e fora da escola. Esta é, desde há séculos, a

*instituição da escrita*. Através da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona” (p. 7).

Neste sentido, Rigolet (2000) defende que é fundamental refletir sobre as melhores formas de lançar pontes entre o jardim-de-infância e a escola primária e de disponibilizar meios simples e adequados de adaptar a preparação da criança para uma vida de leitor ativo (p. 153). Assim, garantiremos uma sólida formação que será fundamental para todos os momentos da sua vida estudantil, profissional e pessoal.

A escrita desempenha um papel importante no contexto escolar, que vai muito além do âmbito da disciplina materna. De acordo com Beach e Bridwell (1984, in Carvalho, 1999, p. 80), o domínio da escrita facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas ideias, promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

Concluindo, o conhecimento da linguagem escrita deve ser sempre relevante para as crianças, sendo que o contacto com o código escrito depende das múltiplas vivências e experiências de cada uma.

Assim sendo, no meio escolar, e segundo uma das propostas de Vygotsky (1988, in Ministério da Educação, 1998, p. 13):

1. “O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura se tornem necessárias às crianças.
2. A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida.

A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.”

#### **4.1 O papel do educador e do professor no desenvolvimento da escrita funcional**

O educador/professor é um interveniente ativo responsável pelas aprendizagens das crianças. Assim sendo, e como interveniente pedagógico, o educador/professor deverá planificar a ação educativa tendo em conta o grupo de crianças, as suas

características, o ritmo de aprendizagem de cada criança, as suas necessidades e o seu ambiente familiar e social.

O educador/professor tem, então, um papel imprescindível na promoção da aquisição e desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita das crianças, capacidades que estão sempre em desenvolvimento. Contudo, este desenvolvimento deverá ser feito de uma forma intencional. “Cabe assim ao educador/professor proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (Ministério da Educação, 1997, p. 71).

Sendo assim, o educador tem um importante papel na promoção da aquisição da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar, em duas vertentes diferentes: na organização do espaço e do ambiente educativo e na sua ação direta com as crianças.

A organização de um espaço rico em linguagem escrita e a disponibilização de diferentes materiais é essencial para permitir a exploração e a descoberta espontânea e/ou orientada da escrita. Assim, as crianças começam a ver a escrita como algo que faz parte do espaço e do dia-a-dia. Este ambiente também deverá promover a aquisição e o desenvolvimento da escrita através do lúdico e da brincadeira, porque “quando a criança descobre um acontecimento de literacia através da brincadeira, desenvolve generalizações importantes no domínio da leitura e da escrita” (Neuman & Roskos, 1991, in Pessanha, 2001, p. 87).

Segundo o Ministério da Educação (1997), “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas ” (p. 69).

Na Educação Pré-Escolar, os educadores deverão adotar estratégias adequadas à abordagem da linguagem escrita aquando da interação das crianças com a linguagem escrita, pois as crianças usam a escrita com diferentes finalidades e de um modo contextualizado e natural.

Para tal, o educador deve inovar a partir das ideias das crianças, explorar o que elas sabem e dar-lhes a possibilidade de contactar com o mundo da escrita de uma forma relaxada, imaginária e enriquecedora. A abordagem à escrita na Educação Pré-

Escolar pode ser desenvolvida através de várias áreas de conteúdo que lhe são transversais.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a abordagem à escrita é desenvolvida nas diferentes áreas curriculares disciplinares e poderá ser abordada de forma interdisciplinar.

Neste nível de ensino, a escrita revela-se de extrema importância na aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim sendo, é fundamental que o professor proporcione momentos no processo ensino/aprendizagem que vão ao encontro de alguns dos objetivos gerais que destacam a importância da escrita, tal como refere o Ministério da Educação (2004), “ experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita; praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura” (p. 137) e “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso” (p. 138).

Deste modo e na opinião de Sousa e Cardoso (2011), o professor é “a peça fundamental neste processo: pelas condições que cria, pela motivação que constrói para a aprendizagem, pela avaliação contínua e sistemática que faz das aprendizagens, em suma, pelo ensino que ministra” (p. 94).

O educador/professor deverá “valorizar o trabalho escrito produzido pela criança, fazendo ressaltar aspectos relacionados como conteúdo: a originalidade, o imprevisto, a importância do assunto abordado, etc. Mas sem dúvida que a melhor forma de valorizar o que a criança escreveu é divulgar o produto escrito” (Cabral, 2001, p. 10).

Para ajudar os alunos a sistematizar os conhecimentos que vão elaborando acerca da linguagem escrita, os professores precisam de criar e de adaptar instrumentos que permitam diversificar o trabalho, para que os alunos possam trabalhar segundo os seus ritmos e necessidades de aprendizagem (Ministério da Educação, 1998, p. 338). À semelhança da necessidade de criar e adaptar instrumentos, também o professor deverá adotar determinadas atitudes para incrementar nos alunos o gosto, a participação e o interesse pela produção de escrita, tal como preconiza o Ministério da Educação (1998):

- valorizar as produções dos alunos acentuando os seus aspectos positivos;
- colaborar com os alunos no aperfeiçoamento e na reescrita do texto, não se limitando a julgar e a corrigir os textos que eles produzem.

Ajuda os alunos a:

- assumir uma atitude de respeito pela escrita dos outros;
- ter uma atitude activa na identificação de problemas;
- interessar-se pela procura de soluções para os problemas identificados (verbalizando as suas observações, formulando e apresentando hipóteses alternativas);
- confrontar as suas opiniões com as dos outros, numa atitude de permanente respeito (p. 269).

Na escola são diversos os momentos em que a escrita se torna elementar, deste modo o professor terá que utilizar diferentes estratégias para que estes momentos não sejam rotineiros, tal como afirma o Ministério da Educação (1988):

embora surjam na escola muitas ocasiões em que a produção da escrita se torna uma necessidade (escrita funcional), o professor necessita de:

- utilizar estratégias que provoquem os alunos para a experimentação de outras formas e de outros tipos de escrita, escrita criativa, escrita expositiva;
- variar as modalidades de produção, em pares, em pequenos grupos;
- encontrar com os alunos circuitos de comunicação para os escritos que eles produzem, por exemplo, leituras à turma e interturmas, jornal escolar, correspondência... (p. 304).

“É importante que o educador saiba ir ao encontro das necessidades e dos conhecimentos que as crianças possuem. É necessário procurar conhecer as características dos seus conhecimentos” (Ministério da Educação, 1988, p. 304). Daí a necessidade de aproveitar situações vividas pelas crianças para desencadear a produção de diferentes tipos de escrita- funcional, criativa, expositiva, etc., de pôr à disposição dos alunos instrumentos que convidem a escrever-agendas, cadernos, livros, cartazes, jornais, revistas, textos, máquinas de escrever, computador, para que, convivendo com a escrita, sintam a necessidade e o desejo de escrever.

De facto, as crianças, em contacto com a linguagem escrita, aprendem também muitos elementos fundamentais sobre a escrita. Sendo assim é importante proporcionar à criança, dentro e fora da escola, um espaço que motive a escrita. Compreendemos este espaço numa dimensão psicológica e numa dimensão física. A primeira, entendida como a atitude de disponibilidade do adulto face às solicitações da criança, de incentivo

à criação e sugestão de situações que conduzam à escrita, no apoio à concretização de tarefas. A segunda, é o lugar onde efetivamente a criança escreve (Cabral, 2001, p. 15).

A linguagem escrita que usamos na escola deve ser funcional, tal como expressa Curto, Morillo e Teixidó (2008),

não escrevemos e nem lemos “porque sim”, mas para resolver alguma necessidade: fazer a lista de compras, ver quem falta na aula, enviar uma carta para uma pessoa real, escrever um jornal, aprender sobre um tema, etc. Reclamar um uso funcional e comunicativo da linguagem, na escola, não deve ser interpretado num sentido restritivo e utilitarista. Também é funcional o que tem sentido, interesse e valor educativo, escrever e ler para aprender a escrever, para nos divertir, para nós mesmos, para melhorar a letra, para experimentar com a escrita e com a leitura, para aprender outras matérias, etc.

Portanto, não se trata de inventar uma linguagem-para-a-escola, mas de colocar na escola a linguagem-em-que-se-usa na sociedade. Por isso, propomos trabalhar com livros diversos, jornais e revistas, folhetos, cartazes, etc., que são encontrados em qualquer lugar (p. 84).

Aproveitar ao máximo as oportunidades que se apresentam de ler e escrever como tarefas necessárias”.

Para Sousa e Cardoso (2011), “a linguagem é central em educação: é pela linguagem que organizamos a experiência, é pela linguagem que partilhamos o que pensamos com outros, é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.111).

Assim sendo, o educador/professor deverá a partir de situações concretas e vivenciadas proporcionar momentos de estimulação que levem ao desejo da expressão escrita, utilizando e diversificando estratégias de ensino/aprendizagem.

De facto, quer a escrita seja encarada como um processo cognitivo, quer seja como uma prática social e cultural, o seu contributo é fundamental para o sucesso na aprendizagem em termos globais.

Em suma e segundo Rebelo (1990), “para aprender convenientemente a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos usados e os estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais” (p.72).

Torna-se então imprescindível ao professor desenvolver estratégias que permitam desenvolver o gosto pela escrita e, conseqüentemente, as suas competências.

## CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

### 1. Caracterização dos Contextos de Intervenção

Para melhor contextualizar a prática pedagógica utilizada nos diferentes contextos, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico, torna-se essencial realizar uma breve caracterização desses contextos, nomeadamente, do meio, da escola, da sala e das crianças.

#### 1.1 A Educação Pré-Escolar

A intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar teve lugar na sala A deste nível de ensino, na Escola EB/JI de São Mateus da Calheta.

##### 1.1.1 Caracterização do meio

O conhecimento do meio onde as crianças vivem é sem dúvida um aspeto importante no processo ensino/aprendizagem, na medida em que o meio em que as crianças se inserem influencia o seu modo de vida, tal como salienta o Ministério da Educação (1997), “a abordagem sistemática e ecológica constitui, assim uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças (p. 33). Neste sentido é fundamental que os agentes educativos conheçam o meio onde as crianças estão inseridas, pois estas são membros de uma comunidade e de uma cultura.

A escola EB/JI de São Mateus da Calheta onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I fica localizada na freguesia de São Mateus da Calheta, concelho de Angra do Heroísmo, a sul da ilha Terceira. As freguesias que circundam a mesma são: S. Pedro, Terra-Chã e São Bartolomeu. Esta é considerada uma freguesia rural constituída por 3757 habitantes.

Nesta freguesia existem várias infraestruturas e serviços, tais como: porto de pesca e estruturas anexas (lota e casa de aprestos), Serviços da Secretaria Regional dos Recursos Naturais, marina, estância balnear (Negrito), campo de futebol, Clube de Ténis, Miradouro (Chanoca), Junta de Freguesia, Casa do Povo, Colégio (A Gaivota) que integra Creche e Jardim de Infância, serviço de enfermagem, igreja, império do Espírito Santo, coreto, ermida de Nossa Senhora da Luz, farmácia, agência bancária, posto de abastecimento de combustíveis, antigo forte onde funciona uma organização não-governamental dirigida para o ambiente (G-QUESTA), restaurantes, *snack* bares, cafés, pastelaria, gelataria, peixaria, loja de artesanato, cabeleireira e estética, empresa de transportes de mercadorias, empresa de venda de carros usados, mecânico de automóveis, hospedaria, mini mercados e mercearias. A comunidade conta, ainda, com um grupo coral, escuteiros e filarmónica. Esta freguesia integra, ainda, o lugar de Cantinho que se situa na zona norte da freguesia e a população deste local dedica-se sobretudo à agricultura. Neste lugar existe uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância.

É importante salientar que a informação para a presente caracterização teve por base o Projeto Curricular de Turma da Educadora Cooperante.

Em síntese, a comunidade desta freguesia dedica-se a atividades relacionadas com a função pública, serviços e comércio, mas o sector de atividade económica predominante é a atividade piscatória devido à sua localização geográfica sobranceira ao mar.

### 1.1.2 Caracterização da escola

A escola EB/JI de São Mateus da Calheta é um dos núcleos da Escola Básica Integrada Tomás de Borba.

No ano letivo 2012/2013, a escola EB/JI de São Mateus da Calheta acolheu 132 alunos, sendo 38 pertencente ao Jardim de Infância. É constituída por cinco salas do 1º ciclo do Ensino Básico e duas salas de Educação Pré-Escolar (salas A e B).

No ano de 2010, as instalações foram totalmente remodeladas e ampliadas. Este edifício contempla vários espaços distintos: biblioteca, refeitório, ginásio, salas de apoio para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, sala de reuniões para professores, gabinete para a coordenação, arrecadações e sanitários.

O espaço exterior está protegido com vedação e tem uma zona com alguns arbustos e bancos, um pátio cimentado, uma zona com piso anti-queda e uma passagem coberta que liga o edifício das salas à biblioteca e ao refeitório. Em frente à escola existe um parque de estacionamento.

Podemos afirmar que esta escola possui boas instalações, bom mobiliário e bons equipamentos, dado que as suas instalações foram remodeladas recentemente.

### 1.1.3 Caracterização da sala

A estrutura da nossa ação educativa será válida pela intervenção efetuada na organização do espaço e nas rotinas diárias, como também, no desenvolvimento de atividades através de instrumentos e de estratégias de promoção e avaliação da ação educativa. É importante salientar que todas estas iniciativas ocorreram gradualmente e tiveram sempre o apoio da educadora da sala.

A sala A do Jardim de Infância, na qual estivemos a intervir, é bastante iluminada, arejada, possui água própria, mobiliário bastante recente, assim como alguns jogos e materiais didáticos.

Seguidamente apresentamos um mapa da sala de aula (figura 1) em questão e a respetiva legenda.

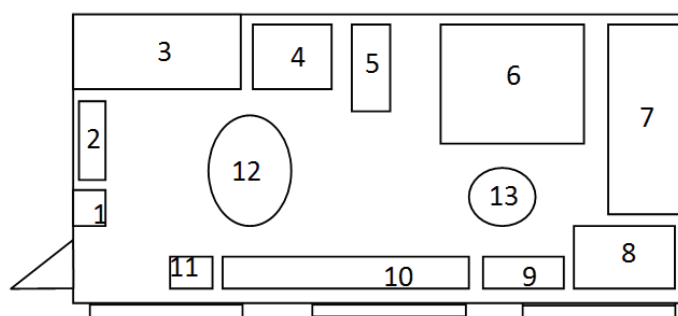


Figura 1: Mapa da sala A de Educação Pré-Escolar da EB/JI de São Mateus da Calheta

Legenda:

1. *Smartboard* e quadro branco;
2. Área do Computador;
3. Área da Higiene;
4. Área da Pintura/Moldagem;
5. Área da Biblioteca, Área da Escrita e Área da Matemática;

6. Área da Manta;
7. Armário Fixo;
8. Área da Casinha;
9. Hospital;
10. Área dos Jogos;
11. Área dos Projetos/Ciência;
12. Área de Trabalho;
13. Área de Trabalho.

Este espaço educativo encontrava-se dividido nas seguintes áreas de trabalho: área do computador, da higiene, da pintura, da manta, da casinha, do hospital, dos jogos e de trabalho. Esta descrição reporta-se ao início do nosso estágio.

No que se refere à área do computador, esta situava-se ao lado da porta de entrada da sala de aula e era constituída por dois computadores que eram utilizados para escrever no *Word*, para jogar jogos didáticos com diversos temas e para realizar pesquisas na internet.

A área da higiene que se situava ao lado da área do computador era composta por um balcão com dois lavatórios, gavetas e armários. Nestes armários eram guardados materiais recicláveis para a realização de atividades.

A área da pintura dispunha de um cavalete para duas crianças, onde estas podiam realizar algumas atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho com tintas.

A área da manta situava-se junto ao armário fixo, era constituída por diversas almofadas que eram trazidas pelas próprias crianças onde estas se sentavam em roda para ser realizado o acolhimento, para partilharem vivências, para planificar as atividades do dia e para realizarem as atividades rotineiras.

A área da casinha situava-se ao lado do armário fixo e era constituída por mobiliário de cozinha e quarto de cama. A área do hospital, que se encontrava ao lado da área de higiene, era constituída por uma mesa, uma cadeira e um banco. Estas duas áreas privilegiavam as interações sociais das crianças, bem como lhes permitiam desempenhar papéis sociais (jogo simbólico) e estimular a sua curiosidade e o seu espírito crítico, face a situações da sua vivência quotidiana.

A área dos jogos que se situava do lado direito para quem entra na sala, era composta por armários com gavetas onde estavam diversos tipos de jogos: de encaixe, construção, associação, enfiamentos, contagem, tabuleiros, puzzles, entre outros. No

entanto, no armário fixo encontravam-se outros jogos, os quais não tinham espaço na área em questão.

Por fim, a área de trabalho é constituída por várias mesas e cadeiras onde eram realizadas atividades individuais, a pares ou em grupo.

Em relação ao horário de funcionamento do Jardim de Infância, as atividades iniciam-se às 9h00 e encerram às 15h00.

Em termos de rotinas, esta sala apresenta as seguintes: sessão de expressão motora todas as segundas – feiras das 9h15 às 9h45 e às quartas – feiras das 9h30 às 10h15; por sua vez, as aulas de inglês ocorrem à quarta – feira das 11h00 às 12h00.

A rotina é um apoio de orientação indispensável, porque guia as crianças no seu dia-a-dia na instituição. Esta também pode promover a autonomia das crianças, através da utilização de instrumentos de pilotagem da ação educativa. Desta forma torna-se pertinente, referir as atividades rotineiras existentes nesta sala.

- Cantam a canção do “Bom Dia”;
- Seleccionam o “chefe” do dia;
- O “chefe” marca as presenças;
- Contagens das presenças e das faltas;
- O “chefe” identifica e marca o dia da semana;
- O “chefe” identifica e regista o estado do tempo (reinstauramos esta rotina, não necessitando de construir material, porque encontramos num armário o indispensável que pertencia à anterior educadora da sala);
- Mapa das “Atividades Autónomas” (implementamos esta rotina para ajudarmos as crianças a diversificar as áreas escolhidas no tempo de trabalho autónomo, isto é, cada criança tem que escolher a atividade que pretende realizar e registá-la neste mapa).
- O “chefe” distribui o leite e a fruta.

Algumas das atividades referidas anteriormente eram realizadas aquando da chegada das crianças à sala de aula, na área da manta. Seguidamente estas serão descritas.

No que se refere, à canção do “Bom Dia”, este era um momento orientado pela educadora em que as crianças cantavam a referida canção. Esta atividade proporcionava às crianças, um momento de desenvolvimento psicomotor, socio-afetivo e linguístico, bem como relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem.

A escolha do “chefe” do dia era uma atividade realizada em grande grupo em que o chefe do dia anterior retirava de entre os vários nomes colocados dentro de uma bolsa um nome de um colega que seria o “chefe” do dia.

Após a realização desta atividade, o “chefe” marcava no quadro das presenças, as respetivas presenças e faltas dos colegas. Posteriormente, o “chefe” fazia a respetiva contagem. Quando o “chefe” tinha dificuldades para a realização da contagem, era solicitado a ajuda de um colega.

Outra atividade realizada pelo “chefe” era a identificação e a marcação do dia da semana, pois esta atividade permite que as crianças vão construindo algumas noções matemáticas. Para realização desta atividade era utilizado um calendário sem números para que a criança identificasse e colocasse neste o número correspondente ao dia em questão. O “chefe” também era responsável pela identificação e marcação do estado do tempo.

Outra tarefa da responsabilidade do “chefe” era a distribuição das caixinhas do leite antes da ida para o recreio, bem como a distribuição da fruta antes da ida para casa. Aquando das diferentes distribuições, as crianças encontravam-se sentadas nas mesas da sala de aula.

O preenchimento do mapa das “atividades autónomas” fazia-se individualmente e cada criança tinha que escolher a atividade que pretendia realizar e registá-la neste instrumento de pilotagem. Este instrumento tinha como objetivo auxiliar a organização do grupo durante a realização das atividades.

A presença e o respetivo preenchimento dos diferentes “quadros” presentes na sala de aula, isto é, o quadro das presenças, dos aniversários, do tempo climático, das regras de funcionamento, de atividades e a identificação das diferentes áreas revelou-se importante para a familiarização com a linguagem escrita, tal como salienta Rigolet (2000), “eles constituem excelentes oportunidades para familiarizar diariamente as crianças com o vasto mundo da escrita” (p. 114). As atividades referidas anteriormente favoreceram a autonomia da criança e do grupo e permitiram uma participação democrática na vida do grupo.

#### 1.1.4 Caracterização das crianças

A caracterização que se segue é uma adaptação da caracterização apresentada no Projeto Curricular de Turma, disponibilizado pela educadora cooperante.

O grupo da Educação Pré-Escolar é constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Das vinte crianças da sala A, oito já têm experiência de Jardim-de-infância, apenas cinco estiveram o ano letivo anterior nesta sala, duas frequentaram outra sala desta mesma instituição e três crianças vieram da Instituição Particular de Solidariedade Social que existe na freguesia.

A grande maioria das crianças domina as regras de estar na sala e a rotina diária. Por vezes surgem pequenos conflitos quase sempre pela posse de objetos, mas estas situações são normais dado as crianças de três anos de idade manifestarem comportamentos egocêntricos.

Este grupo de crianças tem facilidade em estabelecer interações quer entre si, quer com os adultos.

De um modo geral, este grupo apresenta dificuldades na área da linguagem oral, nomeadamente na conjugação dos tempos verbais e dos plurais de algumas palavras, bem como na dicção correta de determinados fonemas. No início do ano letivo foram efetuados dois pedidos de avaliação especializada, sendo que uma destas crianças quase não comunica verbalmente, recorrendo a gestos para melhor se fazer compreender. A outra criança, por vezes, parece apresentar dificuldades na compreensão do discurso, e por conseguinte, em responder ao solicitado, para além de também ter dificuldades de articulação de vários fonemas.

Ao nível da linguagem escrita, a maioria das crianças deste grupo sabe que a escrita e o desenho transmitem informação e é capaz de produzir escrita (garatuja e letras) com um propósito específico (receita, bilhete). No entanto, apenas um pequeno grupo, ou seja, as crianças mais velhas, identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas, conhece algumas letras (letras do seu nome e do nome dos colegas) e reconhece algumas palavras (nomes de alunos, nomes de marcas de produtos).

Em termos de interesses, podemos considerar que as atividades mais motivantes para este grupo de crianças são as associadas à expressão musical, à dança, à

dramatização, em particular, às atividades de “faz-de-conta” na área da casa ou de jogo simbólico na da “quinta”.

O grupo para se manter estável em termos comportamentais, sobretudo ao nível da autonomia e da disciplina, necessita de uma rotina diária pouco flexível, mas com uma oferta de atividades diversificada e motivantes. Os projetos de trabalho de curta duração (em pequenos grupos ou individualmente), sob o apoio e a orientação do educador, são a estratégia adequada para promover a autonomia, a iniciativa e o gosto por novas aprendizagens deste grupo de crianças. Uma vez que esta estratégia permitirá que o processo de ensino/aprendizagem seja mais centrado nas necessidades de cada criança, bem como mais individualizado.

A maioria destas crianças reside na freguesia de São Mateus da Calheta, isto é, na freguesia onde está situada a escola, apenas três moram na freguesia vizinha, São Bartolomeu dos Regatos.

As habilitações literárias dos pais destas crianças variam entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, existindo apenas um pai e uma mãe que finalizaram o Ensino Secundário e uma mãe que finalizou o 3º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.2 O 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na sala do 2.º ano da Escola EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.

### 1.2.1 Caracterização do meio

O conhecimento do meio onde as crianças crescem e se desenvolvem, assim como as organizações que existem nesse meio, são fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, porque a partir destas informações o professor poderá compreender melhor cada criança e assim desenvolver uma prática educativa adequada aos seus interesses, às suas necessidades e à sua realidade.

A escola EB1/JI São Bartolomeu de Regatos, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II, localiza-se na freguesia com o mesmo nome, pertencendo ao concelho de Angra do Heroísmo, ilha Terceira.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (2013/2014), a freguesia de S. Bartolomeu de Regatos é uma freguesia rural, localizada a sul da ilha. Ocupa um território com 26,44 km<sup>2</sup> e possui cerca de 1 983 habitantes (2011). A oeste liga-se com a freguesia das Cinco Ribeiras, a leste com as freguesias de São Mateus, Terra-Chã e Posto Santo, e a norte com a freguesia dos Altares.

Em termos de entidades e associações, esta freguesia conta com: a junta de freguesia, a casa do povo, a igreja, um grupo de escuteiros, um Grupo de Jovens de São Bartolomeu, um grupo folclórico, uma filarmónica, um centro de 3<sup>a</sup> idade, uma academia de dança e uma escola de instrumentos de corda. Em relação às infraestruturas existentes na freguesia, podemos destacar: a casa do povo, a igreja, o núcleo museológico, o centro paroquial e o posto do leite. Sendo que estas infraestruturas referidas, as entidades e as associações são recursos potenciadores do desenvolvimento de atividades curriculares, estabelecendo-se uma parceria entre a escola e as várias organizações.

### 1.2.2 Caracterização da escola

À semelhança da escola onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I, também a Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos é um dos núcleos da Básica Integrada Tomás de Borba.

Em relação ao espaço físico dedicado à escola podemos referir que este contempla dois edifícios, um campo de jogos e um pátio. No edifício principal (mais antigo) existem duas salas destinadas ao 1<sup>o</sup> ciclo, uma sala para a educação pré-escolar, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório e três casas de banho (adultos e crianças). No que concerne ao outro edifício, é constituído por um ginásio, uma sala de educação pré-escolar, uma sala para o 1<sup>o</sup> ciclo e duas casas de banho (adultos e crianças). No espaço exterior existe um pequeno parque infantil.

Esta instituição tem capacidade para acolher cerca de 72 crianças, distribuídas por três turmas do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico e duas turmas de Educação Pré-Escolar. A maioria dos alunos que frequenta esta escola é natural da própria freguesia, no entanto

existe uma pequena percentagem de alunos provenientes de freguesia vizinhas, nomeadamente Cinco Ribeiras, São Carlos e São Mateus da Calheta.

Na nossa opinião, a ausência de um espaço onde as crianças possam permanecer em dias de chuva, na hora do recreio, sem ser nos corredores ou mesmo no interior das salas, é um aspeto menos positivo a salientar.

### 1.2.3 Caracterização da sala

O modelo desenvolvido nesta sala de aula é o da pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual apresenta algumas especificidades que caracterizam as rotinas, os processos e o trabalho realizado.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (2013/2014), este modelo pedagógico assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala. Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação tais como: Mapa de Presenças, de desenvolvimento do currículo, Agenda Semanal, de Tarefas, Plano do Dia, Lista de Projetos, Textos Produzidos, de leitura, calendário, registo do tempo, e o Diário de Turma.

Um dos objetivos do Movimento da Escola Moderna é a cooperação entre professores, atenuando as suas dificuldades, necessidades e problemas sentidos durante as suas práticas pedagógicas. Este modelo pedagógico dá especial relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares. O cenário de trabalho na sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular. Tal como sugere a afirmação apresentada na página web deste modelo de ensino:

O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os

professores no planeamento das atividades curriculares, por se interagirem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.

Assim sendo, a organização do espaço educativo está conseguida em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam. O espaço está organizado de modo a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, a pares, individualmente e em coletivo. Os materiais estão à disposição dos alunos para que estes os possam utilizar autonomamente. O centro da sala constitui o espaço de trabalho dos alunos, à volta do qual se distribuem várias áreas, com materiais de apoio às atividades da turma.

Seguidamente, apresentamos a figura da sala em questão e a respetiva legenda (figura 2).

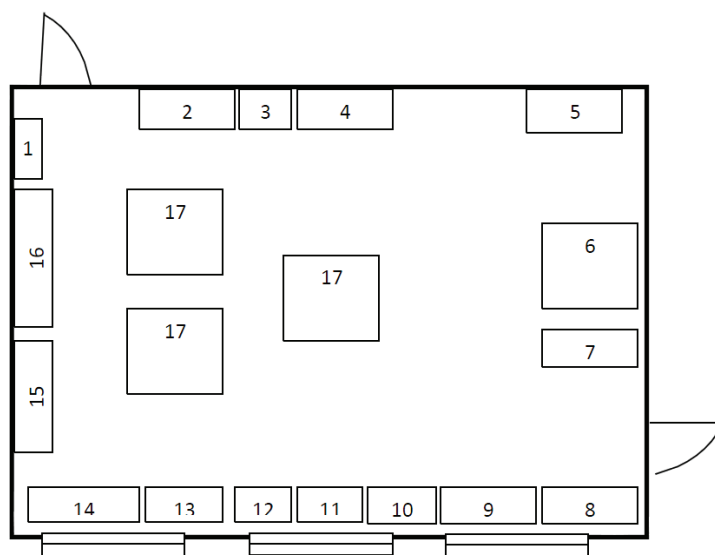


Figura 2: Mapa da sala do 2º ano da EB/JI de São Bartolomeu dos Regatos

Legenda:

1. Placard de Planeamento;
2. Área de Matemática;
3. Armário (de alguns materiais de matemática e de língua portuguesa)
4. Área de Língua Portuguesa;
5. Computador;
6. Área da Biblioteca;
7. Estante biblioteca;
8. Armário de apoio;

9. Área de Expressão Plástica;
10. Armário de Expressão Plástica;
11. Área do Estudo do Meio;
12. Armário de Arrumação para os alunos;
13. Armário de Arrumação para o professor;
14. Secretária da professora;
15. *Smartboard*;
16. Quadro branco;
17. Espaço de trabalho dos alunos.

Desta forma, à volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo várias áreas de apoio. Entre elas, um armário para materiais: o armário contém os materiais de desgaste (papel de várias dimensões, cartolinas, lápis negros e de cores, marcadores, esferográficas, tesouras, borrachas, afias, régua, colas, fita cola, etc.) devidamente arrumados e classificados em caixas etiquetadas para utilização autónoma dos alunos.

Num outro armário, temos também um dossiê com fotocópias em quantidade de registos mensais e semanais e um outro para arquivo dos mesmos registos. É também neste armário que os alunos guardam os seus dossiês.

Também existem duas bancadas divididas com prateleiras onde os responsáveis guardam os cadernos diários, as capas do Plano Individual de Trabalho (PIT) e os materiais de inglês (caderno e capa).

As bancadas de ficheiros dispõem de coleções de ficheiros e guiões de trabalho, correspondente às diferentes áreas do programa. Junto à bancada, estão afixados mapas de duas entradas com os nomes dos alunos, em coluna e os números das fichas em linha, para registo sistemático após a sua utilização.

Na área de apoio geral encontra-se placares de mapas de registo para pilotagem de outras atividades:

- Quadro de registo de tarefas semanais rotativas.
- Mapa de presenças dos alunos.
- Mapa do registo do tempo.
- Diário de Turma.
- Mapa dos registos dos textos produzidos.
- Mapa dos registos das leituras de livros.
- Mapa do registo dos projetos de estudo dos alunos.
- Registo de inscrições/ computador/ trabalho de texto/apresentação de produções.

Estes instrumentos de pilotagem são utilizados pelos alunos, de forma a que sua participação se faça de maneira ativa e de forma cooperada na dinâmica da sala.

Alguns destes instrumentos são utilizados pelos alunos aquando da sua chegada à sala de aula, nomeadamente o mapa de presenças dos alunos e o mapa do registo do tempo. Por sua vez, os restantes instrumentos são utilizados quando são realizadas as respetivas atividades, com exceção do quadro de registo de tarefas semanais rotativas, este é utilizado semanalmente.

Nesta sala de aula existem as seguintes áreas: de Expressão Plástica, da Biblioteca, de Expressão Dramática, de Escrita, da Matemática e do Estudo do Meio.

A área de Expressão Plástica situa-se junto à entrada da sala, onde existe uma pequena estante onde estão alguns materiais (jornais, folhas, papéis coloridos, tintas, pincéis, etc.), também nesta área está uma mesa de apoio. Este espaço é muito utilizado nas horas de Trabalho de Projeto, Tempo de Estudo Autónomo e desenvolvimento de atividades relacionadas com a Expressão Plástica.

A área da Biblioteca da turma é constituída por um armário, situada num recanto acolhedor, dispendo de uma carpete e um cadeirão. Nas prateleiras do armário, encontram-se livros de histórias, poesia, banda desenhada, enciclopédias, livros de apoio a projetos, revistas, livros e jornais produzidos por alunos, dicionários de Língua Portuguesa, folhetos informativos.

Na área de Expressão Dramática situada junto à biblioteca, existe uma arca com diferentes adereços e fantoches. Estes serão utilizados pelos alunos na dramatização de histórias ouvidas ou inventadas pelos mesmos.

A área de Escrita reúne um computador, uma mesa para os alunos escreverem, ficheiros, vários materiais de apoio à escrita como o dicionário ilustrado, letras para montarem palavras e copiarem para o caderno (trabalho a realizar no Tempo de Estudo Autónomo) e outros materiais que se vão construindo ao longo do ano e que ficam disponíveis para os alunos trabalharem.

A área da Matemática tem uma grande variedade de materiais, uns estruturados outros não. Aqui estão os blocos lógicos, molduras do 10, material *cuisenaire*, cartões de pontos, dados, números, contas, ábaco vertical e horizontal, tangram, geoplanos, material multibásico. Ao longo do ano, os materiais são substituídos por outros de acordo com as necessidades do grupo.

A área do Estudo do Meio é composta por duas estantes de gavetas, onde os alunos guardam os materiais que utilizam nos projetos.

Além do conjunto das pequenas áreas já referidas, esta sala apresenta uma área central que é constituída por três conjuntos de mesas, onde os elementos da turma se distribuem em pequenos grupos.

Podemos então afirmar que as diferentes áreas de trabalho existentes possuem diferentes materiais próprios de cada uma e que estes vão aumentando ao longo do ano, tornando assim o processo de ensino/aprendizagem significativo para os alunos.

Em suma e na nossa opinião, este modelo pedagógico permite um envolvimento dos alunos que facilita o processo de ensino/aprendizagem.

Em relação ao horário, a turma em questão inicia o dia às 9h e finaliza às 15h com exceção da segunda-feira e quarta-feira que finaliza às 15:45h.

Em termos de rotinas, esta sala apresenta as seguintes:

No início do dia, os alunos cumprem as diferentes tarefas pelas quais são responsáveis, nomeadamente a marcação das presenças, o preenchimento e a escrita da data, a marcação do tempo (em inglês); a verificação dos trabalhos de casa, a distribuição dos cadernos e a distribuição das fotocópias. Cada aluno é responsável pela sua tarefa pelo período de uma semana, sendo esta avaliada no Conselho de Cooperação Educativa. Estas diferentes rotinas (Primeiras Atividades) são realizadas a pares.

Todos os dias após a realização das diferentes tarefas (Primeiras Atividades), realiza-se o momento denominado de “Apresentação de Produções”, momento no qual três alunos apresentam aos colegas o que desejarem. Os três alunos que apresentam são decididos no dia anterior para que estes tenham tempo para preparar a sua produção e respetiva apresentação.

Durante a semana realizam-se diferentes momentos de estudo autónomo (orientado por um Plano Individual de Trabalho- PIT), durante os quais os alunos trabalham individualmente, a pares ou em grupo as diferentes áreas curriculares consoante os seus interesses ou dificuldades.

Outro momento importante é o Conselho de Cooperação Educativa que promove a atitude crítica, a discussão e a reflexão. Deste modo, neste momento são avaliados e apresentados os PIT; são distribuídas as tarefas para a semana seguinte e ainda existe sempre a possibilidade de serem discutidos diferentes assuntos dos já referidos.

Outro momento que acontece durante a semana nesta sala é o momento “Os livros e a leitura” que propicia aos alunos a oportunidade de ouvir uma história e realizar distintos trabalhos nas diferentes áreas curriculares.

Na realização das diferentes rotinas referidas anteriormente, os alunos utilizam a escrita e a leitura, ou seja, para a realização das Primeiras Atividades, os alunos necessitam de ler os nomes dos colegas, bem como de escrever a data.

Na “Apresentação de Produções”, foram vários os momentos que os alunos leram textos escritos por si. Também um aluno apresentou um cartaz realizado em casa sobre um dos projetos que realizou com um dos colegas.

Durante os momentos de estudo autónomo, os alunos necessitam de recorrer à escrita para a realização dos diferentes trabalhos, mas também para o preenchimento do PIT.

No que se refere ao Conselho de Cooperação Educativa e ao momento “Os livros e a leitura”, estes serão abordados no capítulo seguinte.

Em suma, a rotina desta sala incentiva o gosto pela escrita, bem como estimula a escrever livremente.

#### 1.2.4 Caracterização das crianças

A caracterização que se segue é uma adaptação da caracterização apresentada no Projeto Curricular de Turma, disponibilizado pela professora cooperante.

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico é constituída por quinze alunos, existindo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Um destes alunos tem um Plano Individual de Trabalho.

No que se refere aos aspetos que influenciam a aprendizagem, esta turma revela os seguintes aspetos facilitadores: curiosidade, interesse e empenho; hábitos de estudo da maioria dos alunos; capacidade de cooperação com os colegas; realização do trabalho de casa; alunos autónomos e uma grande colaboração dos pais. Por sua vez, os ambientes familiares afetados pelo baixo rendimento económico e escolaridade; a falta de atenção e a concentração de alguns alunos são os aspetos inibidores.

Na área de Português, na escrita, a maioria dos elementos desta turma tem bom desempenho, conseguindo escrever sem grandes dificuldades pequenos textos. Ao nível da compreensão oral, conseguem identificar personagens de uma história,

sequenciando-a e interpretando-a. Na expressão oral, comunicam espontaneamente e quando interpelados; a construção frásica nem sempre obedece às regras de concordância entre o sujeito e o verbo, ao nível do número e género, assim como na utilização adequada dos advérbios. Contudo, estas crianças utilizam um vocabulário adequado à sua faixa etária.

Relativamente à área da Matemática, a maioria dos alunos, ao nível da geometria e medida, distingue e classifica os sólidos geométricos em poliedros e não poliedros; distingue figuras geométricas de sólidos e identifica e classifica figuras geométricas. Quanto à organização e tratamento de dados, consegue interpretar e construir um gráfico e uma tabela a partir de dados. Por fim, no que se refere aos números e operações, utiliza diferentes estratégias de resolução e demonstra domínio do sentido do número.

Quanto à área do Estudo do Meio, a maioria destes alunos identifica a sua data de nascimento; é capaz de identificar os membros da família; identifica os espaços da casa e da escola; identifica a constituição do corpo; distingue seres vivos dos não vivos; identifica e ordena as diferentes fases da vida; identifica e ordena os dias da semana; participa nos projetos de forma ativa, envolvendo-se na distribuição e execução das tarefas.

No respeitante à área de Expressão Dramática, a maioria dos alunos desta turma, é capaz de representar papéis. Em relação à área de Expressão Plástica, a maioria dos alunos representa a realidade observada, com algum pormenor e com gosto ou criatividade, utilizando diferentes elementos: linha, cor, textura e forma, bem como ilustra, com orientação, diferentes temas e situações representativos do seu quotidiano. E por fim, no que se refere à área de Expressão Musical, a maioria dos alunos, participa em jogos de exploração da voz, corpo e instrumentos, introduzindo alguns elementos de improvisação e canta com e sem suporte auditivo, utilizando diversas técnicas vocais simples.

A maioria dos alunos desta turma mora na freguesia de São Bartolomeu dos Regatos, ou seja, na freguesia onde está inserida a escola, apenas dois moram noutras freguesias, nomeadamente São Carlos e São Mateus da Calheta.

As habilitações literárias dos pais destes alunos variam entre o 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico e o 3º Ciclo do Ensino Básico. Existindo apenas três mães que finalizaram o Ensino Secundário, no entanto existe um pai que frequentou o Ensino Superior.

Estes dados referidos anteriormente são relevantes para o presente relatório de estágio, uma vez que os pais têm um papel importante no desenvolvimento da escrita funcional, porque a literacia familiar é uma via importante para a aprendizagem da linguagem escrita.

Deste modo, durante a intervenção pedagógica será desenvolvido o projeto “Os livros e a leitura” em que os pais serão os principais intervenientes.

## **2. Organização da Intervenção**

A prática pedagógica realizou-se em dois semestres. No primeiro semestre decorreu a Prática Educativa Supervisionada I, com uma duração de quatro semanas, no âmbito da Educação Pré-Escolar, e no segundo, decorreu a Prática Educativa Supervisionada II, com uma duração de cinco semanas, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica desenvolvida consistiu em dar continuidade ao trabalho desenvolvido quer pela educadora cooperante, quer pela professora cooperante, bem como no aproveitamento de algumas atividades rotineiras da Educação Pré-Escolar e de alguns instrumentos de pilotagem do 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente o Diário de Turma. Também o Conselho de Cooperação Educativa realizado na turma do 1º Ciclo do Ensino Básico foi um dos momentos fundamentais para o desenvolvimento da escrita funcional.

Durante a prática pedagógica desenvolvida foram utilizadas diferentes estratégias de organização dos grupos, nomeadamente a realização das diferentes atividades em pares, trio e em grande grupo. Estas estratégias revelaram-se facilitadoras de aprendizagens, pois os alunos partilharam e confrontaram saberes.

### **3. Objetivos**

Os objetivos gerais deste Relatório de Estágio são o relato e a reflexão acerca das práticas educativas que foram desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico relativas à temática estratégias de promoção da escrita funcional. Tendo em conta este objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Proporcionar momentos de utilização da escrita no dia-a-dia;
- b) Valorizar as descobertas de escrita da criança;
- c) Fomentar o gosto pela escrita funcional;
- d) Incentivar a participação das famílias no processo educativo;
- e) Articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios;
- f) Proporcionar o prazer de realizar novas experiências e situações de aprendizagens diversificadas.

Por sua vez, a criança deverá ser capaz de:

- i. Utilizar a escrita de forma livre;
- ii. Identificar situações de contexto de escrita no meio envolvente e no jardim-de-infância/escola;
- iii. Utilizar a informação escrita presente no seu contexto em novas situações;
- iv. Reconhecer letras e palavras a partir de suportes de escrita do uso quotidiano.

### **4. Instrumentos de avaliação e sistematização da intervenção**

Ao longo da prática pedagógica foi necessário recolher um conjunto de informações que permitiu, por um lado regular o processo pedagógico, e, por outro lado, conhecer mais aprofundadamente o contexto de intervenção, bem como os seus intervenientes.

Desta forma, os instrumentos e as técnicas utilizadas para a sistematização da informação foram os seguintes: observação direta, notas de campo, trabalhos realizados pelas crianças, vídeo e fotografia.

De seguida, passamos a explicar mais pormenorizadamente os instrumentos e as técnicas utilizadas.

#### 4.1 A observação:

Esta foi a técnica de avaliação mais utilizada porque facilita “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem [e além disso, permite a] autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 185) e porque a informação é recolhida no contacto com as crianças de forma pormenorizada.

Deste modo, a observação participante foi a base principal para toda a recolha de dados pois permite “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem” e além disso, possibilita a “autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 185).

Durante as observações foi desenvolvida uma saudável interação com os sujeitos para conseguir recolher o maior número de dados possíveis sobre as crianças, as atividades e os materiais, porque a observação participante “é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (Bogdan e Taylor, 1975, in Correia, 2009, p. 31).

#### 4.2 As notas de campo:

São “registos descritivos acerca do que ocorreu na aula (...) de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, in Alves, 2010, p. 49). Assim, foi utilizado um caderno, onde foram registadas as notas que enriqueceram as observações. Neste caderno foram registados momentos cruciais, ou seja, todas as informações que se entendiam ser pertinentes, para uma posterior análise. Estas

informações, muitas vezes, eram registadas nas horas do recreio ou no fim do dia letivo, porque durante as intervenções, não havia tempo, nem oportunidade para fazê-lo.

#### 4.3 Os trabalhos realizados pelas crianças:

São um instrumento de avaliação imprescindível, pois estes demonstram os verdadeiros conhecimentos que cada criança tem. Segundo (Máximo-Esteves, 2008, citado por Alves, 2010, p. 49), “ a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos”.

Este foi um instrumento de avaliação utilizado frequentemente no âmbito de experimentação da escrita funcional.

#### 4.4 O vídeo e a fotografia:

Estes foram instrumentos que recorremos com bastante regularidade, com o intuito de registar momentos relevantes do estágio, porque como refere Máximo-Esteves (2008, citada por Alves, 2010, pp. 48-49), os registos fotográficos e as filmagens contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas”. Apesar destes meios serem utilizados com frequência, não provocou qualquer incómodo para o funcionamento das salas de aula, nem para as crianças.

## **CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS**

Neste capítulo irão ser descritas as atividades no âmbito da escrita que foram realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, durante as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, respetivamente.

### **1. Educação Pré-Escolar**

A Prática Educativa Supervisionada I em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu na sala A do Jardim de Infância da escola EB/JI de São Mateus da Calheta, como já foi referido anteriormente, entre fevereiro e maio de 2013.

Deste modo, e na tentativa de responder aos objetivos que nos propusemos, durante as quatro semanas de prática pedagógica, organizámos todas as intervenções de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, uma vez que esta turma já se encontrava a meio do ano letivo. Assim sendo, antes de intervirmos, foram realizadas várias observações que permitiu conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, bem como o grupo de crianças em questão.

#### **1.1 Reorganização do espaço da sala**

Aquando da nossa chegada, sentimos a necessidade de reorganizar o espaço da sala para melhor eficácia do processo de ensino/aprendizagem e ir ao encontro das necessidades que detetámos naquele primeiro momento nas crianças. Esta abordagem deveu-se ao facto de já possuímos alguns conhecimentos sobre a realidade educativa devido à nossa formação académica.

Sendo assim, apresentaremos as alterações realizadas:

- **Área da Manta:** nesta área ocorreram alterações, no sentido de ganhar espaço para melhor visibilidade das crianças que se encontravam nas extremidades do semicírculo através da troca das mesas. Deste modo, este espaço foi ampliado, colocaram-se as almofadas das crianças para estas se

sentarem lado a lado ficando assim todas as crianças de frente umas para as outras.

Esta alteração foi fundamental para que no momento de partilha de vivências e de algumas atividades em grande grupo, todas as crianças pudessem observar, bem como participar nas mesmas.

- Área da Casinha: constituída por mobiliário de cozinha, quarto de cama e utensílios de apoio ao jogo simbólico “faz de conta”. Nesta área reduzimos o seu espaço para que conseguíssemos aumentar o espaço em outras áreas.
- Área Temporária/Hospital: O Hospital, que se encontrava junto à área da manta e da expressão plástica foi deslocado para a zona da casa, contribuindo, também para o desenvolvimento do jogo simbólico “faz de conta”.

Deste modo, a área da Casinha e a área do Hospital ficaram lado a lado permitindo às crianças realizarem dramatizações, histórias, brincadeiras de imitação dos modelos familiares, etc. Nestes dois espaços além de promover o desenvolvimento do jogo simbólico “faz de conta”, na área do Hospital, as crianças tinham oportunidade desenvolver o gosto pela escrita funcional.

- Área dos Jogos: composta por três armários onde são guardados vários materiais: jogos de encaixe, construções, enfiamentos, quinta, garagem, blocos lógicos, animais de plástico, peças de madeira etc. A disposição dos armários também foi alterada encontrando-se em forma de “L” permitindo assim uma melhor delimitação das diferentes áreas.
- Área da Pintura/Modelagem: composta por um cavalete (para dois alunos), uma prateleira de apoio à área onde contém pincéis, barro, plasticina, massa, papel A4 e A3, lápis de cores, lápis de pau, de cera, cola etc. Estes materiais encontravam-se dispersos por outras estantes e foram organizados e concentrados nesta área para que as crianças desfrutassem da “diversidade e acessibilidade dos materiais (...) [permitindo] outras formas de exploração” (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Esta alteração foi bastante significativa, na medida em que os alunos utilizavam frequentemente esta área, expressando assim as suas emoções e os seus sentimentos, bem como representavam o seu conhecimento do mundo.

Também se criou um espaço de exposição diária dos trabalhos efetuados nesta área, na parede que fica junto ao cavalete, para que sejam valorizados os

diferentes trabalhos realizados pelas crianças, porque segundo Cabral (2001, p. 10), “a valorização do trabalho passa também pela forma agradável como o mesmo é exposto”.

- Área de Trabalho: constituída por dois agrupamentos de mesas distintos, uma de maior dimensão para trabalhos em grande grupo e outra de pequena dimensão onde realizámos trabalhos orientados. Como anteriormente já foi referido estas foram deslocadas para o centro da sala para conferir melhor funcionalidade à sala.

Esta alteração na disposição das mesas permitiu que as crianças trabalhassem em diferentes atividades em simultâneo, isto é, promoveu uma dinâmica de pequenos grupos.

- Área da Biblioteca: composta por alguns livros numa prateleira de uma estante multiusos. Assim, foi reestruturada pela disposição vertical dos livros, bem como pela sua quantidade, enaltecendo o interesse pela leitura. Esta modificação nesta área permitiu despertar o gosto pela escrita e pela leitura nas crianças, sensibilizou-as para os cuidados a ter com os livros e evidenciou a importância dos livros.
- Área da Matemática: foi criada numa prateleira da estante multiusos (ocupada inicialmente pelas caixas de leite) onde se colocaram alguns jogos didáticos que já existiam, mas não identificados como pertencentes ao domínio da matemática.

Através da utilização dos diferentes jogos, as crianças reconheceram a utilidade da matemática no seu dia-a-dia, assim como desenvolveu o raciocínio lógico nas crianças e estimulou a criatividade.

- Área da Escrita: foi criada, também numa prateleira da estante multiuso, serve de apoio às iniciativas de escrita; nela encontramos uma bolsa com as letras dos nomes das crianças.
- Área dos Projeto/Ciências: não existindo espaço suficiente para a conceção e exposição dos possíveis projetos, optamos por destacar um espaço para exposição dos futuros projetos junto à janela e à porta de entrada para a sala, dado que por vezes alguns projetos necessitam de luz solar, bem como de serem vigiados regularmente pelas crianças.

Este espaço também destinado à Área das Ciências foi criado tendo por base a curiosidade das crianças e algumas experiências realizadas. Assim sendo, foi colocada uma mesa junta à janela da sala, onde se encontrava um microscópio que as crianças utilizavam sempre que surgia alguma curiosidade.

A criação desta área promoveu o desenvolvimento de atitudes positivas face à natureza.

É importante salientar que cada uma das áreas anteriormente referidas está devidamente identificada e com o número limite de crianças que a podem frequentar.

Seguidamente serão descritas as atividades realizadas no âmbito de: ver, ouvir, sentir e experimentar a escrita.

Assim, as atividades realizadas para “ver e ouvir” a escrita foram a visita de estudo “a casa dos meninos” e a visita de estudo ao Museu de Angra do Heroísmo.

No que se refere ao “sentir e experimentar” a escrita, foi desenvolvido o projeto “As Tradições” e conseqüentemente, a elaboração do convite para os pais para a apresentação/divulgação do projeto.

Por fim, as atividades realizadas para “experimentar” a escrita foram: o cartaz “A casa dos meninos”; a construção da árvore genealógica e a elaboração do cartaz “Regras de Segurança Rodoviária”;

## 1.2 “Ver e ouvir” a escrita

### a) Visita de estudo - “A casa dos meninos”

Esta atividade foi realizada na primeira semana de intervenção tendo sido concluída na segunda semana.

Esta atividade teve como objetivos:

- Reconhecer o percurso escola/casa/escola;
- Reconhecer letras em diferentes objetos do quotidiano;
- Reconhecer a funcionalidade das letras nesses mesmos objetos;
- Cumprir as regras estabelecidas em grupo;

- Reconhecer alguns elementos da sua identidade.

Deste modo, foi realizada uma visita de estudo a pé permitindo assim a identificação de diferentes situações reais onde a linguagem escrita está presente. Segundo Cabral (2001), “as observações da criança sobre a intencionalidade da escrita, da linguagem utilizada, etc., serão, em princípio, sempre válidas” (p. 31), daí que devemos “incentivar a criança a observar e registar os sinais de trânsito, proibição de fumar, acessos interditos siglas, distintivos de clubes, etc.” (p. 16).

A visita de estudo em questão consistiu em realizarmos o percurso que as crianças fazem até chegar às suas casas. Deste modo, foram realizados diferentes percursos de acordo, evidentemente, com a localização das habitações de cada criança.



Figura 3: Presença da linguagem escrita- sinal vertical *STOP*



Figura 4: Presença da linguagem escrita- coreto

Aquando da saída da escola, a primeira situação onde as crianças identificaram a presença da linguagem escrita foi o sinal vertical “STOP” (figura 3). Logo de seguida, outra situação reconhecida pelas crianças foi as matrículas dos diferentes veículos que se encontravam estacionados. Outra presença da linguagem escrita identificada pelas mesmas foi os nomes de alguns dos estabelecimentos comerciais da freguesia. A identificação da data de construção de um coreto da freguesia (figura 4) foi mais uma oportunidade para identificarem a presença da linguagem escrita no meio.

Uma das crianças olhou para o coreto e disse “olha ali também tem números, é para as pessoas saberem quando os senhores fizeram aquilo”. Através deste comentário, esta criança reconheceu uma das funções da linguagem escrita.

Ao passarmos por uma das paragens dos veículos de transporte coletivo de passageiros da freguesia, este grupo de crianças identificou o documento que lá está, que contém os horários e os percursos destes transportes (figura 5).

Neste momento, à semelhança do que aconteceu aquando da identificação das matrículas e da data de construção do coreto, a maioria das crianças conseguiu diferenciar letras de algarismos. Por exemplo, aquando da identificação das matrículas uma das crianças disse “aquele carro tem a letra do meu nome (I) e o número dos meus anos (5) ”.

A escrita presente nas caixas de correio de várias habitações também foi alvo de reconhecimentos por parte das crianças, pois algumas tinham escrita a palavra “correio”. Por fim, outra situação identificada por este grupo foi a placa “cuidado com o cão” que se encontrava numa das habitações na proximidade da escola.



Figura 5: Presença da linguagem escrita- paragem de transporte coletivo de passageiros

Sempre que as crianças identificavam a presença da linguagem escrita nas diversas situações anteriormente referidas, era abordada a respetiva função, porque na opinião do Ministério da Educação (1998), “quando um adulto aceita estas tentativas de leitura, conversa com a criança sobre o que pode estar escrito numa embalagem, num letreiro, num cartaz, num livro, confrontando as hipóteses da criança com o que está efectivamente escrito, está ajudar a criança a aprender a ler e a escrever. Hoje dá-se cada vez mais importância às tentativas de escrita e de leitura que as crianças fazem antes do início do ensino formal” (p. 41).

#### b) A visita de estudo ao Museu de Angra do Heroísmo

Esta visita de estudo decorreu na segunda semana de intervenção e foi mais uma oportunidade para as crianças descobrirem outras funções da linguagem escrita,

concretamente, a função informativa. Assim sendo, os objetivos propostos e alcançados para esta atividade foram os seguintes:

- Respeitar as regras de comportamento;
- Reconhecer outras tradições;
- Identificar situações de contexto de escrita no meio envolvente;
- Conhecer algumas das funções da linguagem escrita.



Figura 6: Realização do livrinho



Figura 7: Visita à exposição de vestuário antigo

Esta visita consistiu na observação de uma exposição de pintura, na realização de um livrinho (figura 6) e na visita à exposição de vestuário antigo (figura 7).

Assim que entramos no museu, uma das crianças identificou a presença da escrita na porta onde estava o nome da instituição. Também no *hall* de entrada, foi identificada a presença da escrita num expositor de identificação das diferentes exposições que se encontravam disponíveis para serem visitadas (figura 8). Outra presença da linguagem da escrita identificada foi a denominação da exposição de pintura visitada, bem como a assinatura do respetivo autor.



Figura 8: Presença da linguagem escrita- expositor com as diferentes exposições

Aquando da visita à exposição de vestuário antigo, as crianças perguntaram-nos para que “serviam aqueles papelinhos que estavam ao lado das roupas”, e respondemos-lhes explicando a sua função.

Esta visita ao museu foi importante, na medida em que a maioria destas crianças nunca tinha visitado este espaço cultural. A curiosidade foi uma constante! As crianças frequentemente questionavam as duas senhoras que nos guiaram na visita pelo museu.

Visto que esta visita foi realizada na parte de manhã, à tarde, e em grande grupo, as crianças falaram do que viram, bem como da sua opinião sobre esta atividade. Neste diálogo, verifiquei que as crianças tinham apreendido algumas das diferentes funções da linguagem escrita descobertas durante a visita de estudo, nomeadamente que a escrita serve para informar e para identificar o autor.

Na opinião de Curto, Morillo & Texidó (2008),

trabalhando com textos de uso social, as crianças aprendem a linguagem escrita verdadeira, tal como é, com todas as suas características, com a sua complexidade léxica, morfológica, sintática e semântica. Estão em contato com textos corretos e completos. Conhecem, compreendem e aprendem a escrever frases subordinadas complexas, consecutivas, causais; figuras literárias, jogos de palavras, recursos estilísticos, etc. Naturalmente, necessitam de ajuda, e seu grau de compreensão ou capacidade de produção é muito diverso, mas isso também acontece com os adultos. E assim se aprende (p. 59).

### 1.3 “Sentir e experimentar” a escrita

#### c) O projeto “As Tradições” e a elaboração do convite para os pais

O projeto “As Tradições” foi iniciado pela colega Cecília e continuou a ser desenvolvido desde a segunda semana de intervenção pedagógica. Esta foi uma decisão tomada pelas três colegas de estágio que resolveram, em cooperação, trabalhar de uma forma contínua e articulada.

Relativamente ao projeto “As Tradições”, que foi desenvolvido nesta sala de aula, a sua abordagem foi iniciada pelas informações que as crianças já detinham sobre os diferentes temas. Todas estas informações foram registadas numa folha A<sub>4</sub> para

depois serem reescritas pelas crianças no quadro do projeto. Na seguinte fase, as crianças foram questionadas com o intuito de saber quais as suas dúvidas sobre as diferentes tradições. De seguida, as crianças efetuaram uma pesquisa na internet com o apoio dos adultos, de forma a obterem respostas às suas dúvidas. Como ficou decidido pelas crianças que uma das formas de apresentação do projeto seria o livro “As Tradições”, foram criados vários capítulos de acordo com os temas abordados. Os capítulos foram elaborados com diferentes imagens referentes a cada tema escolhido pelas crianças (figura 9), assim como com legendas escritas por elas (figura 10). Os diferentes capítulos foram realizados por pequenos grupos de crianças (figura 9).



Figura 9: Elaboração do livro “As Tradições”



Figura 10: Escrita das legendas do livro “As Tradições”

Para melhor acompanhar e atender aos interesses das crianças o desenvolvimento deste projeto implicou a organização de pequenos grupos de trabalho consoante os tópicos escolhidos por cada criança.



Figura 11: Colagem das imagens do livro

Assim sendo, a Tourada à Corda, os Bailinhos de Carnaval, o Cortejo da Rainha em São Mateus da Calheta e o Espírito Santo foram os diferentes capítulos elaborados pelas crianças.

É importante salientar que para desenvolver este projeto foram respeitadas as diferentes fases da realização de um projeto, nomeadamente: fase 1- formulação do problema, interrogações; fase 2- avaliação, diagnóstico, planificação; fase-3- execução, desenvolvimento e por fim, a avaliação e divulgação.

A divulgação deste projeto consistiu nas dramatizações dos diferentes capítulos do livro, que foi o produto final. Segundo Cabral (2001, p. 11), a organização de um livro é “valorizar aquilo que a criança escreveu é também levá-la a organizar livros individuais ou colectivos onde é compilada a sua produção literária”.

Antes da realização das diferentes dramatizações foram combinadas com as crianças as diferentes tarefas que cada uma teria. Foi importante verificar que as crianças conseguiram entre si definir as diferentes tarefas e quando surgia um conflito as crianças resolviam-no. Através desta dramatização, as crianças representaram as suas vivências e a sua realidade.

O trabalho de projeto “As Tradições” revelou-se uma metodologia dinâmica, pois permitiu a articulação das diferentes áreas de conteúdo, assim como permitiu que as crianças participassem de forma ativa em função dos seus interesses.

Este projeto também permitiu que as crianças “experimentassem” a escrita através da realização de um questionário aos pais, da organização do projeto, da produção de um livro e da construção dos diferentes adereços.



Figura 12: Elaboração do convite para os pais



Figura 13: O convite para os pais

A elaboração do convite para os pais consistiu na realização de um desenho e na escrita de um pequeno texto numa folha A<sub>2</sub> (figura 12) convidando os pais para

participarem no dia da apresentação/divulgação do projeto “As Tradições”, que se realizou no dia 5 de junho de 2012 às 14h. Este foi um momento de grande valor, pois é fundamental que exista uma relação entre a escola e a família, porque ambos contribuem para a educação da criança.

Este foi um trabalho individual (figura 13) com o apoio da mestrand, para que esta respondesse às necessidades de cada criança, principalmente no domínio da escrita, uma vez que algumas crianças demonstraram ter algumas dificuldades na escrita do pequeno texto, isto é, em produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas do texto já referido.

A realização deste convite foi importante para as crianças na medida em que

quando escreve um bilhete postal ou uma carta, a criança consegue entender claramente que uma das principais finalidades da escrita é a de comunicar. O destinatário está longe, a finalidade é clara. Escrever pequenas cartas, bilhetes postais, convites, recados, são actividades que a criança poderá fazer desde muito cedo, com um nível de exigência adequado à sua idade (Cabral, 2001, p. 51).

#### 1.4 “Experimentar” a escrita

##### d) A elaboração do cartaz “A casa dos meninos”

É importante referir que esta atividade foi consequência da visita de estudo “A casa dos meninos”. Durante esta foram tiradas fotografias às habitações de cada criança com o intuito de construir o cartaz “A casa dos meninos”. Estas fotografias foram impressas, posteriormente, as crianças recortaram-nas e colaram-nas no cartaz (figura 14). Depois cada criança escreveu o seu nome e a sua morada junto à fotografia da sua habitação (figura 15).



Figura 14: A elaboração do cartaz “A casa dos meninos”



Figura 15: A escrita do nome e da morada no cartaz “A casa dos meninos”

Mas antes das crianças escreverem a sua morada, houve necessidade de explicar às crianças o que é a morada e para que serve. Assim sendo, utilizou-se um envelope e escreveram-se os dados necessários para o envio de uma carta. Através desta visualização, as crianças conseguiram compreender mais facilmente uma das funções da morada. É importante salientar que algumas das crianças conseguiram dizer qual o número da sua casa. Desta forma, esta foi uma atividade que permitiu articular diferentes domínios, nomeadamente domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e a área da formação pessoal e social. Esta deve ser uma prioridade do educador, pois deve articular “a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 50).

Um aspeto importante na realização desta atividade foi o facto de já termos conhecimento das moradas de todas as crianças deste grupo, o que demonstra que o trabalho do educador não fica só pela sala de aula.

É importante salientar que o título deste cartaz foi escolhido pelo grupo de crianças. Este cartaz foi uma forma de registo das diferentes visitas realizadas às habitações das crianças.

Analisando a atividade realizada diria que foi bem-sucedida, porque os objetivos foram alcançados, conseguindo assim a participação de todas as crianças em todas as fases desta atividade e também porque quando nos aproximávamos da casa de cada criança, a alegria, o entusiasmo no rosto de cada criança eram evidentes.

#### e) Construção da árvore genealógica

A presente atividade foi o elo de ligação entre a primeira e segunda semana de intervenção, pois um dos temas abordados nesta semana foi a família.

Esta atividade teve como objetivos:

- Identificar os diferentes elementos da sua família;
- Identificar os diferentes graus de parentesco;
- Utilizar os números em contextos familiares.

- Reconhecer os diferentes elementos da sua família;
- Utilizar a informação escrita presente no seu contexto em novas situações;
- Utilizar a escrita de forma livre;
- Desenhar a figura humana.

Dado que na semana anterior tinha sido elaborada o cartaz “A casa dos meninos” achamos pertinente a abordagem à família, na medida em que este é um dos conceitos importantes na formação pessoal e social da criança.

Como tal, um primeiro momento desta atividade foi a leitura de *O livro da família*. Este livro foi escolhido, porque relata as diferenças que existem entre as famílias de uma forma graciosa.

Após a leitura, as crianças foram questionadas no sentido de explorar o seu meio familiar, através da realização de diferentes perguntas tais como: quem mora na tua casa? Quantas pessoas moram na tua casa? Todas as respostas das crianças foram registadas por mim.

Depois de questionadas sobre a família, as crianças construíram a árvore genealógica (figura 16).



Figura 16: Árvore Genealógica



Figura 17: Elaboração da árvore Genealógica

Esta atividade consistiu em desenhar um tronco que depois foi pintado com tinta castanha, os diferentes ramos foram desenhados com as mãos das crianças que eram pintadas consoante a cor escolhida pela criança, depois desenhavam-se dentro de um círculo numa folha A<sub>4</sub>, o pai, a mãe, a avó materna, o avô materno, a avó paterna e o avô paterno. Para finalizar, as crianças escreveram o grau de parentesco, bem como o nome do familiar.

Após a realização destes desenhos, cada criança, recortou os círculos e colou-os nos diferentes ramos (figura 17).

Esta foi uma atividade muito gratificante, uma vez que o empenho e o entusiasmo das crianças eram evidentes no rosto destas. A prova disso foi o facto de várias crianças terem desenhado não só a sua família, mas também os seus animais demonstrando de certa forma, a importância que a família para cada criança. Na opinião de Martins (1998, p. 33), “a criança começará por aprender a identificar-se e a conhecer a relação de parentesco que tem com aqueles com quem vive e convive. Será a primeira forma de falar de si e começar a conhecer-se”.

#### f) Elaboração do cartaz “Regras de Segurança Rodoviária”

A elaboração do cartaz “Regras de Segurança Rodoviária” teve como objetivos:

- Usar diferentes instrumentos de escrita;
- Reconhecer as regras de Segurança Rodoviária;
- Conhecer as normas básicas na utilização de TIC;
- Escrever algumas palavras.

O tema em questão surgiu a partir da curiosidade das crianças. Este interesse foi verificado aquando das visitas de estudo realizadas nas semanas de intervenção anteriores, bem como da necessidade destas crianças de conhecerem algumas regras básicas de segurança rodoviária, uma vez que parte destas crianças circulam com frequência na via pública.

Para a elaboração deste cartaz (figura 18) foi necessário pesquisar imagens na internet sobre a segurança rodoviária (figura 19). Tal como refere Cabral (2001), “é importante que a criança conheça e utilize o computador com utensilio de escrita, não só pelas potencialidades que ele apresenta neste domínio, mas também porque actualmente é o instrumento de escrita mais divulgada” (p. 83).



Figura 18: Cartaz sobre a Segurança Rodoviária



Figura 19: Pesquisa na internet

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, dado que só existem dois computadores na sala de aula. Depois de realizada a pesquisa, as imagens foram impressas. Posteriormente, recortadas e coladas no respectivo cartaz como já foi referido anteriormente

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, tendo em conta as necessidades de cada criança. Assim sendo, umas crianças recortaram as imagens pesquisadas, outras colaram-nas no referido cartaz e ainda outras escreveram o título e as diferentes legendas.

## **Reflexão global das intervenções pedagógicas na Educação Pré-Escolar**

Foram sentidas algumas dificuldades na realização das atividades anteriormente referidas, visto que este grupo de crianças evidenciava algum desinteresse na realização das mesmas. Felizmente com o desenvolvimento de diferentes atividades, estas dificuldades foram ultrapassadas e as crianças começaram a demonstrar um grande empenho, bem como interesse na realização das referidas atividades.

O trabalho de projeto “As Tradições” revelou-se uma metodologia dinâmica, pois permitiu a articulação das diferentes áreas de conteúdo, assim como permitiu que as crianças participassem de forma ativa em função dos seus interesses e principalmente permitiu atingir alguns dos objetivos propostos para este relatório de estágio.

No que se refere aos objetivos propostos para as crianças, estas conseguiram identificar situações de contexto de escrita no meio envolvente, começaram a utilizar a escrita de forma livre e reconheceram letras e partir de suportes de escrita do uso quotidiano.

Ao longo das quatro semanas de intervenção constatou-se que muitos dos conhecimentos que cada criança tinha da linguagem escrita dependiam da experiência prévia de cada criança, porque “todas as crianças viram, e ouviram, anúncios na TV, cuja estrutura é característica da linguagem escrita. Ou aprenderam a diferenciar a linguagem falada espontaneamente da linguagem própria das notícias do telejornal-que se assemelha muito à escrita-; ouviram ler contos, ouviram alguém lendo uma mensagem escrita, etc.” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p.49).

É a partir da Educação Pré-Escolar que se inicia um longo e complexo processo pelo qual a criança irá desenvolver a sua capacidade de expressão escrita (Carvalho (1992, p. 72).

Em suma e segundo Niza (1998), “ (...) as práticas desenvolvidas nos jardins de infância em torno da linguagem escrita têm um papel determinante no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, na construção de um projecto pessoal de leitor/escritor” (p. 32). Neste sentido “devemos estimulá-las, oferecer-lhes a possibilidade de acesso à linguagem escrita, mas não atormentá-las, nem classificá-las, nem exigir de todas, conhecimentos iguais” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 81).

## 2. 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Educativa Supervisionada II decorreu numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente num 2º ano de escolaridade da escola EB/JI de São Bartolomeu dos Regatos e também foram realizadas atividades relacionadas com a linguagem escrita, as quais serão descritas neste capítulo.

À semelhança da Educação Pré-Escolar, antes das cinco semanas de intervenção foram realizadas diferentes observações no sentido de conhecer o trabalho desenvolvido pela professora cooperante e a turma em questão.

Assim sendo e uma vez que nesta sala de aula o modelo pedagógico desenvolvido é o Movimento da Escola Moderna, todos os dias após a realização das primeiras atividades, realizava-se o momento denominado de “Apresentação de Produções”, momento no qual três alunos apresentavam aos colegas o que desejavam. Os três alunos que apresentavam eram decididos no dia anterior para que estes tivessem tempo para preparar a sua produção e respetiva apresentação.

Durante a semana realizavam-se diferentes momentos de estudo autónomo orientado por um Plano Individual de Trabalho (PIT), durante os quais os alunos trabalhavam individualmente, a pares ou em grupo as diferentes áreas curriculares consoante os seus interesses ou dificuldades.

Outro momento importante deste modelo pedagógico é o Conselho de Cooperação Educativa que promove a atitude crítica, a discussão e a reflexão. Deste modo, neste momento eram avaliados e apresentados os PIT; eram distribuídas as tarefas para a semana seguinte e ainda existe sempre a possibilidade de serem discutidos diferentes assuntos dos já referidos.

Outro momento que acontecia durante a semana nesta sala era o momento “Os livros e a leitura” que propiciava aos alunos a oportunidade de ouvir uma história e realizar distintos trabalhos nas diferentes áreas curriculares.

Deste modo, as atividades realizadas com este grupo de crianças respeitaram as especificidades deste modelo pedagógico.

Seguidamente serão descritas as atividades realizadas no âmbito de: ver, ouvir, sentir e experimentar a escrita.

Assim, as atividades realizadas para “ver e ouvir” a escrita foram: a validade dos alimentos; os números na vida da Leonor, os provérbios de São Martinho e o Momento “Os livros e a leitura”.

No que se refere ao “sentir e experimentar” a escrita, foi desenvolvido as seguintes atividades: o jornal “A Turma do 2º ano”, o texto “As caturras do Diário”, o texto “Construção de marcadores”.

Por fim, serão salientados alguns dos momentos e instrumentos da sala de aula em que a escrita era utilizada com diferentes funções, concretamente a Apresentação de Projetos, o Conselho de Cooperação Educativa e o Diário de Turma.

## 2.1 “Ver e ouvir” a escrita

### a) A Validade dos Alimentos

Esta foi uma atividade realizada no Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro de 2013) com o intuito de sensibilizar os alunos para alguns dos cuidados a ter com os alimentos e evidentemente, demonstrar aos alunos mais uma das funções da linguagem escrita, bem como a sua importância.

Esta atividade iniciou-se pela realização de um diálogo em grande grupo, onde foram salientados diferentes aspetos, tais como, a importância de verificar sempre se os alimentos se encontram em boas condições; a importância do prazo validade nos alimentos embalados e onde se pode encontrar o prazo de validade na embalagem.



Figura 20: Identificação dos prazos de validade dos alimentos,



Figura 21: Cartaz de validade dos alimentos.

De seguida, foram entregues diferentes alimentos embalados aos alunos com o intuito destes identificarem a localização e o prazo de validade do alimento (figura 20).

Após esta identificação, cada aluno foi convidado a comunicar oralmente o prazo de validade do seu alimento e referir se este se encontrava dentro ou fora de validade, ou seja, se podia ou não ser ingerido. Todos estes dados foram registados no quadro branco.

No dia seguinte e com imagens dos alimentos que os alunos analisaram foi elaborado um cartaz (figura 21). Um dos alunos colou o título na cartolina e depois, cada aluno colava a imagem do alimento na coluna correspondente, “está válido” e “não está válido”.

## b) Os números na vida da Leonor

Para iniciar esta atividade, os alunos foram questionados acerca de números importantes para cada um, registando-os no quadro.

De seguida procedeu-se à leitura da história “os números na vida da Leonor” e à exploração dos números que tinham sido registados no quadro branco para trabalhar as seguintes ideias presentes na história: “tantos números diferentes” e “os números têm muitos significados”.

Depois foram analisados os diferentes significados dos números a partir da questão *O que quereria dizer o Cassiano com “muitos significados”?* Isto é, no quadro escrevemos exemplos de números demonstrando que conforme o seu contexto, estes podem ter significados diferentes, tais como ordinal, cardinal, nominal e medida.

Para concluir esta atividade, sugerimos aos alunos que identificassem situações do quotidiano onde os números surgissem com diferentes significados, reconhecendo o sentido envolvido. Por exemplo, a data de nascimento, a idade, o peso, a altura, a morada (figura 22).

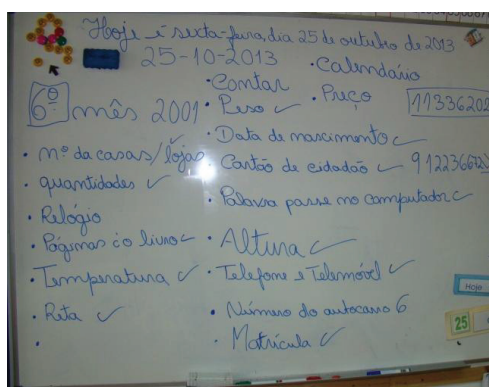


Figura 22: Situações do quotidiano com a presença escrita dos números.

Foram inúmeras as situações do cotidiano que os alunos identificaram a presença de números, revelando assim que a presença da linguagem escrita está sempre presente no nosso dia-a-dia.

c) Os provérbios de São Martinho



Figura 23: Atividade com os provérbios de São Martinho

Esta atividade (figura 23) foi realizada no Dia de São Martinho, os alunos sentaram-se no chão da sala e cada aluno tinha a parte inicial de um provérbio e tinha que encontrar a parte final correspondente. Enquanto o aluno procurava a parte final, os restantes contavam por ordem crescente ou decrescente até este encontrar a parte correspondente.

Esta atividade permitiu que os alunos verificassem mais uma das funções da linguagem escrita, a divulgação da cultura e também conhecer a sabedoria popular, tal como defende Cabral (2001), “os provérbios traduzem, de uma forma sintética e simples, a sabedoria popular acumulada ao longo de gerações. (...) São uma parte do nosso património cultural, tal como os modos de dizer. Neles encontramos metáforas e comparações de original valor estilístico” (p. 69).

O conhecimento de provérbios e modos de dizer permite à criança não só assenhorar-se de uma parte do património cultural e linguístico que referimos, mas também sentir o ritmo e a sonoridade das palavras, familiarizando-se com formas de estilo, treinando a memória e desenvolvendo a criatividade.

#### d) Momento “Os livros e a leitura”

Durante a realização destas semanas de intervenção foi realizado um projeto com os pais, mais concretamente, “Os livros e a leitura” em que os pais participavam contando ou lendo a estes alunos uma das histórias que ouviam na sua infância (figura 24). Depois de lida ou contada a história, os pais preparavam uma atividade relacionada com a história para os alunos realizarem.



Figura 24: O momento “Os livros e a leitura”.

Assim, este momento “Os livros e a leitura” foi uma oportunidade para os alunos terem contacto com a escrita de uma forma diferente, porque segundo Pereira (2008, p. 48) “ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora”.

Um destes momentos “Os livros e a leitura” sucedeu da seguinte forma: a mãe leu a história *A Cinderela* e depois desenvolveu uma atividade de expressão plástica com os alunos, que foi a construção de fantoches utilizando diferentes materiais, tais como tecido, bola de esferovite, tinta.

Aquando da leitura da história, os alunos estavam em silêncio prestando atenção à mãe que contava a história. Depois de lida a história, a mãe questionou os alunos verificando se estes tinham compreendido a história lida. De seguida, realizou-se a atividade de expressão plástica previamente planeada.

Depois de terminada a construção dos fantoches, os alunos realizaram o reconto da história utilizando os fantoches.

Como sabemos, a leitura e a escrita, apesar de poderem ser considerados atos individuais, devem, em termos pedagógicos, ser partilhados e, por isso, ser vividas em “comunidades de leitores e escritores”. Terá de haver, pois, lugar a diálogos, trocas e discussões, visto que a motivação – e o envolvimento – dos alunos nas actividades de leitura-escrita é condição para a emergência de sentido (Pereira, 2008, p. 54).

## 2.2 “Sentir e Experimentar” a escrita

### e) O Jornal “A Turma do 2º ano”

A elaboração deste jornal (figura 25) proporcionou a realização de diferentes actividades relacionadas com a linguagem escrita, ou seja, a construção de diferentes tipos de textos.

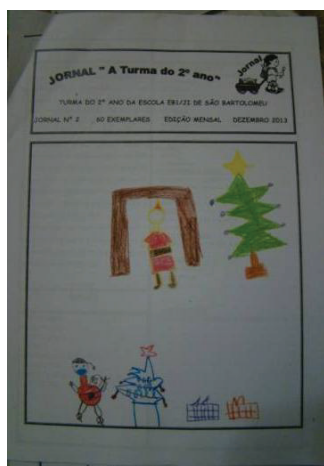


Figura 25: O Jornal “A Turma do 2º ano”

Desta forma, serão apresentadas individualmente as diferentes actividades que consistiram na escrita de textos com funções diferentes.

A proposta de elaboração deste jornal foi aceite por unanimidade. Esta proposta foi sugerida pela estagiária e de imediato todos os alunos responderam afirmativamente.

Assim sendo, foram apresentados dois jornais, um jornal diário e um jornal de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico com intuito de explicar e demonstrar aos alunos os diferentes tipos de informações que um jornal contém, bem como para descobrir quais os conhecimentos dos alunos relativamente a este tipo de suporte.

Os diferentes vocábulos relacionados com o jornal foram escritos no quadro branco, para depois alguns alunos explicarem o seu significado aos colegas. Sempre que necessário intervimos no sentido de esclarecer algum vocábulo mais difícil.

Após a exploração dos jornais, decorreu a discussão relativamente ao nome do nosso jornal, bem como ao seu conteúdo. Todas as sugestões dadas pelos alunos foram registadas no quadro branco e foram postas a votação.

Assim sendo, ficou decidido que o nosso jornal iria chamar-se “A Turma de São Bartolomeu”, seria um jornal mensal, que conteria textos, imagens, visitas de estudo, tempo, receitas e passatempos. O custo do jornal seria de 0,50€ e cada aluno/professora ficaria responsável pela venda de dois exemplares.

Também ficou decidido que os alunos teriam diferentes funções na sua elaboração. Estas funções seriam alteradas mensalmente, uma vez que o jornal é mensal.

Na nossa opinião a construção do jornal, bem como a sua venda foi um momento de aprendizagem de extrema importância, uma vez que serão abrangidas as diferentes áreas curriculares.

### Texto “As caturras do Dário”

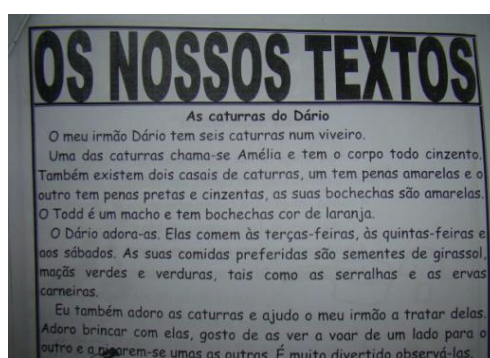


Figura 26: O texto “As caturras do Dário”

Esta foi uma atividade individual, a escrita deste texto (figura 26) resultou de uma “Apresentação de Produções” realizada pela aluna em questão, como tal foi-lhe sugerido a escrita do mesmo.

Durante a escrita deste texto, a aluna descobriu que precisava de “dizer como eram as caturras” e eu perguntei “quando dizemos como somos, estamos a falar de quê,

por exemplo sou baixa, tenho cabelos escuros...”e ela respondeu de imediato “isso são as características”.

Como consequência deste breve diálogo, o aluno descobriu que o seu texto era um texto que falava das características, ou seja, um texto descritivo.

Com a realização desta atividade, a aluna descobriu que a linguagem escrita permite fazermos descrições de algo ou de alguém “para que os outros também conheçam”.

### Texto “Construção de marcadores”

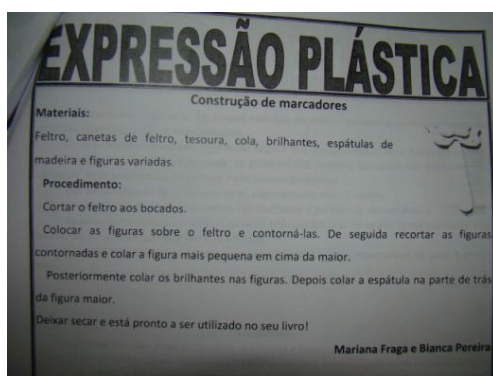


Figura 27: O texto “construção de marcadores”

Esta foi uma atividade a pares, que segundo Curto, Morillo e Teixidó (2008), é importante na medida em que as “duas crianças trabalham em dupla. Ditam-se, escrevem, alternando-se; relêem, corrigem, apagam e melhoram o texto. Dessa forma, a produção fica sensivelmente melhor do que se cada um tivesse feito separadamente” (p. 87).

Este texto (figura 27) teve como base a construção de marcadores que os alunos realizaram na área de expressão plástica em dias anteriores.

Quando questionadas sobre o que iriam escrever para o jornal, os alunos responderam que gostavam de escrever como fazer um marcador. Assim sendo, o seu interesse foi respeitado.

Os alunos começaram por escrever qual o procedimento para a construção do referido marcador, mas de repente um dos alunos diz “e as coisas que precisamos não escrevemos primeiro”, o colega responde “claro! Tem que ser primeiro, porque senão as pessoas não sabem quais os materiais que precisam”.

Desta forma, eles recomeçaram a escrita deste texto pelos materiais e posteriormente a pelo procedimento.

Durante a escrita do texto, perguntei-lhes para que servia textos como estes e eles responderam para as pessoas saberem fazer as coisas, é como as receitas que as nossas mães usam.

Através da escrita deste texto instrucional, os alunos puderam constatar que a linguagem escrita também tem a função de dar instruções para que se realize determinada ação.

Durante a intervenção pedagógica neste nível de ensino foram vários os momentos e instrumentos em que os alunos utilizavam a escrita com diferentes funcionalidades. Estes momentos e instrumentos são resultado do modelo pedagógico desenvolvido na sala de aula. Deste modo, estes serão salientados de seguida:

#### f) A apresentação dos projetos

A apresentação dos projetos realizados pelos alunos baseia-se na comunicação, ao grupo, do trabalho desenvolvido no âmbito dos projetos temáticos que cada pequeno grupo desenvolveu durante um período de tempo. Assim, e durante a comunicação, os colegas, que assistem, têm um caderno para tomarem notas sobre a comunicação. Após esta, há um tempo destinado a questões, pelos colegas ou professora, para esclarecimentos. Segue-se um tempo de questões realizadas pelos comunicadores sobre o trabalho apresentado. No fim os comunicadores farão a sua autoavaliação, tendo em conta a comunicação e o produto elaborado. A turma e a professora também fazem a avaliação do projeto.

A apresentação dos diferentes projetos realizados pelos alunos permitiu diferentes abordagens da funcionalidade da escrita, na medida em que foram realizadas apresentações, em diferentes formatos, nomeadamente em diaporamas (figura 28) e em cartazes (figura 29).

No que se refere à apresentação de projetos em diaporama, os alunos elaboraram-no com a ajuda da estagiária. Mas antes da sua elaboração, os alunos escreveram o texto do projeto no computador, de seguida escolheram imagens de

acordo com o tema para depois as colocarem no referido diaporama. A apresentação foi exercitada com a ajuda da estagiária.

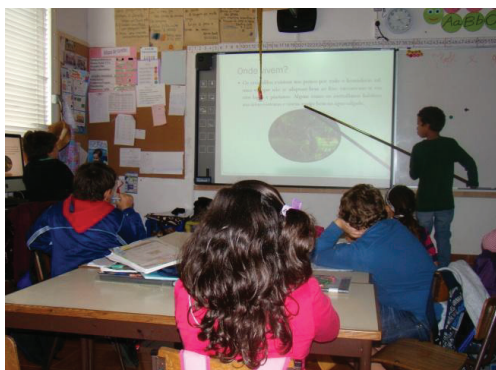


Figura 28: Apresentação do Projeto recorrendo ao diaporama



Figura 29: Apresentação do Projeto recorrendo ao cartaz

O momento da apresentação decorreu da seguinte forma: um dos alunos ficou no computador, enquanto o outro foi lendo e explicando o diaporama aos colegas. Estas funções foram alternadas para que os dois alunos tivessem oportunidade de realizar as diferentes tarefas.

Relativamente à apresentação do projeto em cartaz, este aconteceu da seguinte forma: as alunas fixaram o cartaz no quadro branco e alternadamente foram lendo os textos que lá estavam escritos e explicando as imagens presentes no cartaz.

Apesar das apresentações dos projetos serem em diferentes formatos, os alunos revelam um grande empenho e entusiasmo nestes momentos.

Durante as cinco semanas de intervenção pedagógica pudemos assistir à apresentação de diferentes projetos que utilizaram diferentes formas de apresentação, como já foi referido anteriormente. O facto de utilizarem diferentes formas de apresentação é fundamental para os alunos compreenderem que é possível transmitir informação recorrendo a diferentes suportes de escrita.

Estes momentos de apresentação de projetos também proporcionam aos alunos um momento para estes falarem de forma clara e audível, formularem perguntas para os colegas. Quanto aos colegas estes têm que esperar pela sua vez para falar e responder corretamente às questões colocadas pelos elementos do grupo que apresentam o projeto.

Nas apresentações dos diferentes projetos verificou-se que alguns dos alunos, os que têm mais dificuldades na oralidade e na leitura, tentam fugir a esta responsabilidade. Deste modo devemos apoiar e incentivar estes alunos para que através deste momento e de forma interativa possam ultrapassar as suas dificuldades.

#### g) Conselho de Cooperação Educativa

Em grande grupo, os alunos avaliam as tarefas, o Plano Individual de Trabalho e a planificação, também analisam o Diário de Turma. Este momento (figura 30) é orientado pelos presidentes, são eles que leem as ocorrências registadas no diário de turma, dão a palavra a quem as registou, sobre quem se registou e aos outros elementos do conselho que queiram intervir a propósito da ocorrência e escrevem a ata do respetivo Conselho (estas duas tarefas são acordadas entre estes).



Figura 30: O Conselho de Cooperação Educativa

Cada ocorrência positiva ou negativa registada no Diário de Turma é discutida pelo conselho e poderá dar lugar a regras de convívio da turma ou não, de acordo com o que o Conselho considerar oportuno formalizar em regra. Durante o decorrer do Conselho, os alunos dão as suas opiniões e sugestões. Para além destas ocorrências também existe uma coluna onde se poderá registar sugestões de atividades a realizar na turma, alterações a algum registo, etc., poderemos dizer que cada indivíduo da turma poderá registar a sugestão sobre o que achar conveniente e depois essa proposta será discutida pelo conselho. Também poderão surgir questões colocadas pelos alunos que poderão dar ocasião a que surjam projetos.

Durante a reunião do Conselho, os alunos tomavam notas no seu caderno.

Desta forma, o Conselho de Cooperação Educativa revelou-se um momento determinante para os alunos conhecerem mais algumas funcionalidades da linguagem escrita, pois durante este momento todos os alunos escreviam mas com funções diferentes, ou seja, as atas do Conselho e as notas dos alunos.

Ao longo destas semanas de intervenção constatamos que a reunião do Conselho é um momento fundamental para o desenvolvimento social e moral dos alunos, uma vez que proporciona a troca de opiniões e a reflexão dos alunos sobre diferentes comportamentos adequados ou inadequados. Também constatei a evolução dos alunos no que diz respeito às notas que estes escreviam no seu caderno, dado que nestas últimas semanas já vários alunos não se limitavam simplesmente a escrever o nome das pessoas que intervinham no conselho, já conseguiam escrever algumas das regras e decisões tomadas durante este momento.

#### h) Diário de Turma

O Diário de Turma (figura 31) é um dos instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna e encontra-se dividido em três colunas: “gostei”, “não gostei” e “sugiro”. Neste instrumento, o aluno pode escrever em qualquer uma das colunas, porque depois tudo o que foi lá registado durante a semana será discutido no Conselho de Cooperação Educativa. Segundo Niza (1991), o Diário de Turma “é então um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (p.1).

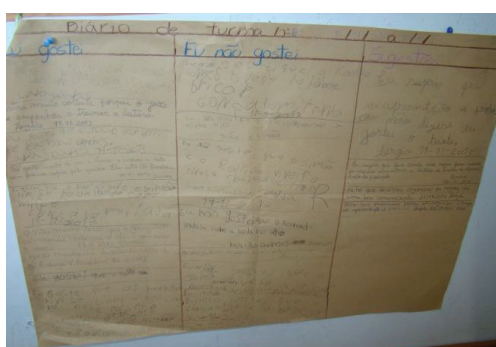


Figura 31: O Diário de Turma.



Figura 32: O registo no Diário de Turma.

Dado que o Diário de Turma permite a escrita, este tornou-se mais uma atividade que vai ao encontro do presente relatório de estágio, porque neste instrumento, os alunos registam as suas opiniões e escrevem sugestões (figura 32).

Deste modo, esta foi uma atividade realizada todos dias e nalguns casos mais do que uma vez por dia.

## **Reflexão global das intervenções pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico**

No desenvolvimento das atividades anteriormente referidas foram sentidas algumas dificuldades nomeadamente na gestão do tempo para algumas destas.

No que se refere aos objetivos propostos para este grupo de alunos, à semelhança das crianças da Educação Pré-Escolar, também estes alunos conseguiram identificar situações de contexto de escrita no meio envolvente e começaram a utilizar a escrita de forma livre.

A dinâmica organizacional desta sala de aula permitiu que a abordagem à escrita funcional fosse uma constante, pois os alunos frequentemente utilizavam a linguagem escrita para cumprir a tarefa pela qual cada aluno é responsável pelo período de uma semana.

O jornal realizado por esta turma, bem como os momentos semanais para este fim revelaram-se momentos ricos em aprendizagens diversificadas, promovendo assim relações entre a escola, a família e a comunidade. Através deste jornal os pais tomam conhecimento das atividades e aprendizagens realizadas pelos seus filhos, mas também permite que a comunidade tome conhecimento das atividades realizadas por esta turma. Além das razões anteriormente referidas, a elaboração do jornal foi fundamental para demonstrar às crianças a sua importância.

Outro aspeto positivo das atividades desenvolvidas, mais concretamente o momento “Os livros e a leitura” foi o envolvimento dos pais nas atividades escolares, porque traduz-se em benefícios para todas as partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista do aluno, este sente-se motivado e valorizado pela presença e envolvimento da sua família, o que aumenta a sua autoestima e confiança (Silva, in Pereira, 2012, p. 25). Para os professores, esta relação proporciona um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos e um aumento de expectativas positivas. Para as famílias é uma forma de compreender melhor o processo escolar e poder apoiar de forma mais eficaz os seus filhos e/ou educandos.

Segundo Abrantes (2002, in Pereira 2008, p. 47-48):

os seguidores do Movimento da Escola Moderna há muito que defendem a entrada na aprendizagem da língua através da escrita dos alunos e sabem o que

o Sérgio Niza reafirmou, recentemente, numa entrevista: *“se houver um investimento educativo na escrita se chega à leitura. A escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente, à produção da escrita. É por esse motivo que, no plano estratégico-pedagógico, é mais vantajoso partir da escrita para a leitura. Além disso, é mais fácil que um aluno que escreva muito venha a gostar mais de ler”*.

Em suma, “é pois, progressivamente, e em interação com a linguagem escrita, que as crianças vão descobrindo as suas propriedades (Niza, 1998, p. 4).

## CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL E CONCLUSÕES

Este relatório de estágio pretendeu ser o reflexo da prática pedagógica desenvolvida na sala da Educação Pré-Escolar e no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujos principais objetivos remetem para o relato e a reflexão acerca dessas práticas, concretamente aquelas que dizem respeito à implementação de estratégias de promoção da escrita funcional. Assim sendo, e após a apresentação e descrição das atividades desenvolvidas, importa agora refletir.

No que se refere ao objetivo específico deste relatório - *proporcionar momentos de utilização da escrita no dia-a-dia*, podiam ter sido realizadas mais atividades neste sentido, no entanto as atividades desenvolvidas conseguiram propiciar momentos representativos de algumas das utilizações da escrita no dia-a-dia, tais como, a verificação da validade dos alimentos.

No que concerne ao objetivo - *valorizar as descobertas de escrita da criança*, este foi um objetivo sempre presente durante a intervenção pedagógica, pois sempre que era realizada uma nova descoberta, a criança tinha que comunicar esse facto aos colegas. No entanto, algumas das descobertas poderiam ter sido registadas pelas próprias crianças em diferentes formatos de escrita.

O objetivo *incentivar a participação das famílias no processo educativo*, foi atingindo, na medida em que quando solicitada a colaboração dos pais nos dois projetos desenvolvidos, “As Tradições” e o momento “Os livros e a leitura”, estes demonstravam total disponibilidade, empenho e interesse.

Ao longo da intervenção pedagógica, as atividades realizadas e descritas anteriormente permitiram alcançar o seguinte objetivo proposto para estes dois níveis de ensino: *articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios*.

Relativamente às aprendizagens efetuadas pelas crianças através das estratégias de promoção da escrita funcional, estas correram com êxito, tendo em conta as descrições efetuadas no capítulo anterior. Ao longo das intervenções foi possível registar como as crianças identificaram situações de contexto de escrita no meio envolvente e no jardim-de-infância/escola e utilizaram a informação escrita presente no seu contexto em novas situações. Por sua vez, as crianças da educação Pré-Escolar reconheceram letras e palavras a partir de suportes de escrita do uso quotidiano.

No respeitante às dificuldades sentidas ao longo deste trabalho, uma leitura detalhada da literatura da especialidade antes do início das intervenções pedagógicas teria sido fundamental para serem desenvolvidos determinados aspetos no âmbito da escrita funcional, bem como na realização de outras atividades.

Outra dificuldade sentida foi a utilização das notas de campo, isto é, era muito difícil utilizar este instrumento logo após o acontecimento, o que permitiu que nalguns momentos, algumas frases das crianças não fossem registadas. No entanto, as notas de campo que foram registadas indicam uma participação ativa das crianças na realização das atividades anteriormente referidas e um à vontade na concretização das diferentes tarefas atribuídas.

A análise global das atividades anteriormente referidas indica que estas promoveram a aprendizagem sobre a escrita funcional, bem como o interesse pela mesma.

Pudemos constatar que as crianças evoluíram nas suas conceções, dado que após a implementação das atividades, as crianças conseguiam identificar facilmente diferentes situações onde a escrita está presente, bem como as respetivas funções.

Tendo em conta as intervenções pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis de ensino, achamos que a intervenção pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar foi a mais bem conseguida, uma vez que a linguagem escrita era a área que merecia maior investimento por parte do educador e porque conseguimos que todas as crianças reconhecessem letras e palavras a partir de suportes de escrita do uso quotidiano e utilizassem a escrita de forma livre.

Após a realização das diferentes intervenções pedagógicas e do contacto com os pais concluímos que as crianças que têm um conjunto de vivências que lhes permite interiorizar o sentido da linguagem escrita, ou seja, os pais costumam ler-lhes histórias, costumam consultar livros ou outros materiais escritos em diversas situações funcionais, bem como os que proporcionam o contacto com diferentes suportes de escrita e utilizam a escrita com diversas finalidades, tais como comunicar, registar, informar, descrever, facilitam a aprendizagem informal, por parte das crianças, de todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas variadas utilizações.

Como refere Niza (1998),

essas práticas levam as crianças a desejarem aprender a ler e a escrever, a construírem o seu projecto de leitor/escritor: “Eu quero aprender a ler e a

escrever para ler livros de histórias, para saber mais coisas sobre os animais, para ler os livros dos grandes, para poder escrever cartas, notícias, histórias.” Na perspectiva destas crianças, a aprendizagem da linguagem escrita surge como uma necessidade interna, como actividade significativa associada à comunicação” (p. 33).

Contudo, existem crianças que chegam às instituições escolares sem terem tido oportunidade de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo: os pais não costumam ler-lhes histórias, não costumam consultar livros e outros materiais escritos em diversas situações funcionais, em casa não existem suportes variados contendo escrita, os pais não utilizam a escrita com diversas funcionalidades. Neste sentido é fundamental que a escola proporcione o contacto com diversas situações funcionais da escrita. Porque para estas crianças:

- a escrita não surge como uma necessidade;
- não percebem que a escrita serve para comunicar;
- não sentem necessidade de inventar, de criar;
- a escrita é, na maior parte das vezes, uma tarefa imposta pelo professor” (Niza, 1998, p. 304).

Deste modo, podemos afirmar que o contexto de vida das crianças influencia o modo como estas percecionam as práticas de escrita.

Outra conclusão a que chegamos foi a seguinte “o conhecimento das formas como as crianças pensam sobre a linguagem escrita é fundamental para que [os docentes] possam delinear estratégias e planificar atividades pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento destas concepções” (Niza, 1998, p. 23).

Sendo assim os docentes deverão partir do que as crianças sabem: deixá-las interrogarem-se, dar-lhes tempo para pensar/falar; deverão planificar o ensino: criando dispositivos ricos e complexos, clarificando expectativas e metas de desempenho, envolvendo e responsabilizando os alunos pelas aprendizagens (Rebelo, 1990, p. 10). Assim:

as consequências desta forma de perspectivar a leitura e a escrita dão azo a princípios que, tal como recorda Colomer (2001), devem modelar as planificações dos exercícios escolares:

- Aprender ao longo da vida – a leitura/escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um *continuum* que começa antes da escolarização, pois, pela presença social do escrito, as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não fazer tabua rasa de tais conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai, inclusive, para além dela, se entendermos como uma habilidade interpretativa;
- Aprender a ler e a escrever no decurso do estudo das diferentes matérias – o ensino da leitura e da escrita passou, assim, a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola, os alunos recebem muita informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem diz o mundo. (Pereira, 2008, p.30)

Em suma, (...) “se a criança for adequadamente estimulada, ela surpreende-nos com a sua capacidade de abertura sobre o mundo, a sua disponibilidade em aprender, a sua facilidade em comunicar, a sua graça em intervir.

Introduzida no maravilhoso mundo da escrita, a criança descobre toda a riqueza de um instrumento poderoso e um meio ilimitado de expressão” (Rigolet, 2000, p. 135).

## Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural.
- Alves, A. C. F. S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Acedido a 15 de março de 2014, disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3436/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Antunes, F. P. (1998). *Errar: Reflexões Pedagógicas sobre o erro*. Macau: Centro de Publicações da Universidade de Macau.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. A. (2001). *Ideias para Escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto.
- Carvalho, J. A. B. S. de. (1999). *O ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Correia, M. da C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar a Enfermagem*, Vol. 3, Nº 2. Beja. Acedido a 25 de abril de 2014, disponível em: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (E. Rosa, trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2009). *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula* (E. Rosa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: representação das educadoras de infância cooperantes*. Tese de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Faro.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Revista Científica ESEC*, Dezembro: 220-227.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica: editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Moniz, M. M. T. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. 249 pp.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.

- Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L. Gonçalves, M., Martins, S. & Ramalho, V. (Org.) (2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Pereira, L.Á. (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. M. (2013), A Entrada no Mundo da Escrita, *Working Paper 13/21, Contraditório think tank*, Acedido a 15 de março de 2014, disponível em: [www.contraditorio.pt](http://www.contraditorio.pt)
- Pereira, R. B. P. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2000). *O Três P – Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. I. da S. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim – de - Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação – Angra do Heroísmo.

Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2011 – 2ª edição). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Vygotsky, L. S. (1991): *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Documentos consultados:**

Projeto Curricular de Turma da sala A da Educação Pré-Escolar da EB/JI de São Mateus da Calheta.

Projeto Curricular de Turma do 2º ano da EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.

### **Webgrafia**

Acedido em 25 de abril de 2014:

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>