



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Alexandra Medeiros Pereira Ferreira Cabral

Sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal

Ponta Delgada, abril de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Alexandra Medeiros Pereira Ferreira Cabral

Relatório de Estágio apresentado na
Universidade dos Açores com vista à
obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico sob orientação científica da
Professora Doutora Susana Mira Leal.

Ponta Delgada, abril de 2015

Se ao nosso lado tivermos quem nos apoie e conforte, não nos deixamos vencer ao primeiro obstáculo e conseguimos encontrar forças para alcançar os nossos objetivos.

Alexandra Cabral

AGRADECIMENTOS

Terminar esta etapa não foi fácil, pelo que, durante este processo, pude contar com o apoio de algumas pessoas que sempre acreditaram nas minhas capacidades e tornaram esta caminhada mais significativa. Assim, quero aproveitar para expressar o meu agradecimento a todas.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, por me ter orientado, mostrando-se sempre incansável e disponível, por me ter incentivado a dar o meu melhor na elaboração deste e qualquer trabalho e por ser uma profissional exemplar, pela qual tenho uma profunda admiração.

À Professora Doutora Raquel Dinis, pela sua orientação na Prática Educativa Supervisionada I e na Prática Educativa Supervisionada II.

À Educadora e Professora Cooperantes, por me terem recebido na sua sala e auxiliado durante as minhas práticas.

À Andreia Medeiros, minha colega de estágio, pelos momentos de alegria e aflição que partilhamos e por se ter mostrado uma boa colega e amiga.

A todas as crianças, com as quais tive o privilégio de trabalhar em ambas as práticas, pelas experiências únicas que me possibilitaram e por me terem mostrado o significado e a importância de ensinar.

A todos os meus colegas de curso, que me acompanharam nesta caminhada e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que chegasse até aqui.

Aos meus amigos, por me terem proporcionado momentos de descontração e me dado forças para continuar.

À Fátima Grilo, pela sua amizade, pelos seus conselhos, por todos os momentos que passámos juntas e por ter acreditado nas minhas capacidades, apesar de não me ter acompanhado nesta última fase.

À minha avó Donalda, à minha tia Sandra, à minha madrinha Elisabete, à minha tia Alzira e aos meus tios Nuno e Rolf, por terem estado sempre ao meu lado e pelo seu constante incentivo.

Aos meus pais, Maria de Deus e João Paulo e à minha irmã, Elisabete, pelo seu apoio, motivação e contributo, ao longo da licenciatura e do mestrado, mostrando-me que não devemos baixar os braços perante as adversidades.

À minha Inês, a alegria da minha vida, pela sua energia contagiante e pela sua curiosidade em ver e experimentar os materiais que preparava para os meus meninos, como ela dizia.

À Sara, minha melhor amiga e companheira nos bons e maus momentos, pelo seu apoio incondicional, por me ter amparado quando mais necessitei, por ter ouvido os meus desabafos e as minhas incertezas e por nunca me ter deixado desistir, mostrando-me que todo o esforço valeria a pena.

Muito obrigada!

RESUMO

A importância que a aprendizagem da escrita assume em todos os níveis educativos é indiscutível. Para além disso, o facto de alguns estudos virem revelando que “a confrontação tardia da criança com a linguagem escrita (com intencionalidade educativa subjacente) é (...) a principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas” (Horta, 2005, p. 1) conduziu à valorização da abordagem à escrita já ao nível da Educação Pré-Escolar, de modo a favorecer um contato com a linguagem escrita o mais cedo possível.

Muitas crianças que frequentam o jardim-de-infância já tiveram e têm contato com a escrita no seu dia-a-dia, pelo que o educador de infância deve promover um ambiente que possibilite a familiarização com esta linguagem, pois assim a criança percebe que esta também transmite informação e adquire diferentes significados e funções consoante os contextos em que é utilizada. A aprendizagem da escrita deve naturalmente aprofundar-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que esta vai adquirindo cada vez mais significado e utilidade para a criança, tanto no contexto formal, como no contexto informal. Daí a necessidade de a leitura e a escrita serem trabalhadas de forma transversal ao currículo.

Conscientes disso, pretendemos, com este trabalho, aprofundar o conhecimento das abordagens preconizadas/usadas pela educadora/professora no ensino e aprendizagem da escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, potenciar a compreensão e a expressão escrita de forma transversal ao currículo e discutir as potencialidades da realização de determinadas atividades de aprendizagem da escrita para o desenvolvimento de competências comunicacionais nas diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para isso, entrevistamos a educadora e a professora cooperantes das escolas onde decorreram as Práticas Educativas I e II, realizamos atividades diversificadas de abordagem à/ de aprendizagem da escrita a propósito de temas e conteúdos das diversas áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e analisamos algumas dessas atividades para perceber quais as suas potencialidades.

Da análise realizada, concluímos que é possível dinamizar práticas que façam uso da linguagem escrita para abordar e trabalhar conteúdos nas restantes áreas, sendo que as competências desenvolvidas, através destas práticas, diferem da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com este trabalho pretendemos ainda alertar os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo para a importância de se conhecer as experiências e os contatos prévios das crianças com a linguagem escrita e os suportes a que tiveram acesso, para que se adotem práticas de abordagem/de ensino e aprendizagem da escrita tão significativas e diversificadas quanto possível, como forma de despertar as crianças para a utilidade e funcionalidade da escrita nos diferentes contextos do seu dia-a-dia e favorecer o desenvolvimento de competências comunicacionais a nível da leitura e da escrita.

ABSTRACT

The importance of learning how to write at any educational level is undeniable. Besides that, the fact that some schools of thought reveal that “when a child is confronted with the written language at a later stage (with underlined educational intent), this is (...) the main factor that will contribute to an unsuccessful learning process and to a deficient development of linguistic skills” (Horta, 2005, p. 1) has led to the increase of the focus put on the approach to the teaching of writing right at a Pre-School level in order to promote contact with the written language the earliest possible.

Many children that are in pre-school have had and are currently contacting with writing on a daily basis therefore the pre-school educator should promote an environment in which the children may familiarize themselves with this language thus enabling them to understand that, besides it also being a means of communicating information, it aggregates different meanings and functions in agreement with the contexts in which it is used. The development of the writing process should certainly be further explored during the elementary level seeing that it keeps gaining an increased significance and usefulness for the child, both in a formal and in an informal context. Therefore, there's the need for reading and writing skills to be emphasized and transversely incorporated into the curriculum.

Aware of this and with the presentation of this paper, we intend to further develop the knowledge of the approaches used by educators / teachers in the schools and of the learning process of writing at the Pre-school level as well as at the Elementary level. Also, cultivate skills that contribute to written comprehension and expression in a transverse fashion within the curriculum and discuss the great impact and potential that the execution of certain activities within the writing process may have on the development of communicational abilities in the different Pre-school and Elementary educational areas.

In order to do so, we interviewed both the educator and the teacher that cooperate with the schools where the Educational Practices I and II are taking place, completed a wide range of activities related to approaches to the writing process and focused on themes and content of the different Pre-School and Elementary educational areas and also analyzed some of those activities in order to understand their potential.

This analysis has allowed us to conclude that it is possible to stimulate practices that use the written language in order to cover and work contents in the remaining

educational areas, keeping in mind that the skills developed with the execution of these practices have different scopes when at a Pre-School level or at an Elementary level.

This paper also intends to call the attention of the pre-school educators and the elementary teachers to the importance of having some insight on the child's past experiences and previous contacts with the written language as well as the support that they have had access to in order to adopt appropriate teaching and learning approaches to the writing process which should be as significant and diverse as possible, as a way of enlightening the children about the usefulness and purpose of writing in the different contexts that they will encounter on their day-to-day and benefit from the acquired communicational skills in terms of reading and writing.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	19
Introdução.....	20
1. Perfil e Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2. Enquadramento Curricular da Educação Pré-Escolar	25
3. Enquadramento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
Síntese.....	36
CAPÍTULO II - ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
Introdução.....	38
1. A Linguagem Escrita no dia-a-dia das Crianças	38
2. A Familiarização com a Escrita na Educação Pré-Escolar.....	45
3. A Aprendizagem da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
Síntese.....	54
CAPÍTULO III - ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA NO CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
Introdução.....	57
1. Estágio e a Recolha de Dados sobre as Práticas.....	57
2. A Ação Educativa na Educação Pré-Escolar.....	62
2.1 O Contexto.....	63
2.1.1 Caraterização do Meio, da Escola e da Sala.....	63
2.1.2 Caraterização do Grupo e Representações da Educadora.....	65
2.2 Práticas Transversais de Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar	72
2.2.1 Síntese das Intervenções	72
2.2.2 Análise das Intervenções	76
3. A Ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	84

3.1 O Contexto.....	85
3.1.1 Caraterização do Meio, da Escola e da Sala.....	85
3.1.2 Caraterização da Turma e Representações da Professora.....	87
3.2 Práticas Transversais de Aprendizagem da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	92
2.2.1 Síntese das Intervenções	93
2.2.2 Análise das Intervenções	98
Síntese.....	105
CONCLUSÕES.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	119

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - Guião da entrevista realizada às cooperantes.....	61
QUADRO II - Grelha de análise da entrevista realizada à Educadora de Infância.....	67
QUADRO III - Atividades dinamizadas por áreas de conteúdo em cada intervenção da PES I.....	72
QUADRO IV - Áreas de conteúdo trabalhadas nas atividades destacadas no Quadro III	76
QUADRO V - Codificação das atividades destacadas no Quadro IV	77
QUADRO VI - Contributos das atividades trabalhadas para a Abordagem à Escrita ..	78
QUADRO VII - Grelha de análise da entrevista realizada à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	88
QUADRO VIII - Atividades dinamizadas por áreas curriculares em cada intervenção da PES II.....	93
QUADRO IX – Áreas curriculares trabalhadas nas atividades destacadas no Quadro VIII	98
QUADRO X - Codificação das atividades destacadas no Quadro IX	99
QUADRO XI – Contributos das atividades trabalhadas para a Aprendizagem da Escrita	99

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Planta da sala de atividades onde foram desenvolvidas as atividades na PES I.....	64
FIGURA 2 - Planta da sala de aulas onde foram desenvolvidas as atividades na PES II.	86

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C – Cidadania.

CM – Conhecimento do Mundo.

CREB – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

ED – Expressão Dramática.

EDM – Estudo do Meio.

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

EFM – Educação Físico-Motora.

EM – Expressão Musical.

EP – Expressão Plástica.

FPS – Formação Pessoal e Social.

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

M – Matemática.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

P – Português.

PES I – Prática Educativa Supervisionada I.

PES II – Prática Educativa Supervisionada II.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Guião da entrevista realizada às cooperantes	120
ANEXO 2 – Protocolo da entrevista	122
ANEXO 3 – Atividades de Abordagem à Escrita dinamizadas na Educação Pré-Escolar	125
ANEXO 4 – Atividades de Aprendizagem da Escrita dinamizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	128

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II inseridas na 5.^a Edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores. Assim, a sua elaboração pretende dar conta do que realizamos durante os estágios que tiveram lugar respetivamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

As práticas educativas supervisionadas I e II decorreram em escolas diferentes, sendo que a primeira foi num núcleo pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens, com um grupo de cinco anos da Educação Pré-Escolar, e a segunda num núcleo pertencente à Escola Básica Integrada Canto da Maia, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com os estágios realizados nestas práticas tivemos a possibilidade de aplicar tudo o que aprendemos no decorrer da nossa licenciatura e também do nosso mestrado e de conhecer e experienciar todo o trabalho que o educador de infância e o professor do 1.º ciclo têm durante o seu dia-a-dia, tendo já um vislumbre do que será a nossa vida profissional.

O facto de a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico pretenderem desenvolver, nas crianças, competências nas várias áreas de conteúdo, sendo uma delas a nível da escrita, levou-me à escolha do presente tema para a elaboração deste relatório.

Assim, decidimos estudar a importância que a transversalidade da escrita assume na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, implementando práticas educativas potenciadoras da utilização funcional e simbólica da língua na sua vertente escrita e promovendo experiências de aprendizagem da comunicação escrita.

Por forma a desenvolver competências de escrita, não só em Língua Portuguesa como também nas restantes áreas curriculares, durante as práticas educativas tivemos em vista a consecução de três objetivos:

- Aprofundar o conhecimento das abordagens preconizadas/usadas pela educadora/professora no ensino e aprendizagem da escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Dinamizar atividades diversificadas de abordagem à/ de aprendizagem da escrita a propósito de temas e conteúdos das diversas áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Discutir as potencialidades da realização de atividades de aprendizagem da escrita para o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste trabalho, a nossa intenção é mostrar a importância de dinamizar práticas de familiarização com a escrita na Educação Pré-Escolar e práticas de aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo, através de atividades que utilizem a linguagem escrita como forma de abordar e trabalhar os conteúdos das diversas áreas de conteúdo/curriculares.

Relativamente à organização deste relatório, optámos por estruturá-lo em três capítulos, sendo o primeiro constituído por três pontos, um dos quais, dedicado ao Perfil e à Formação dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois onde abordamos o Enquadramento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referindo os documentos orientadores da ação educativa.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo três tópicos, relativos, respetivamente, ao papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças, à familiarização com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar e à aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o terceiro capítulo diz respeito aos nossos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde procuramos: a) explicar o processo de estágio e a recolha de dados sobre as práticas; b) caracterizar cada um dos contextos de intervenção, bem como do grupo/da turma com que trabalhamos em cada contexto e ainda das representações da educadora e da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da abordagem à escrita em cada um dos níveis educativos; e c) descrever e analisar algumas das práticas transversais de abordagem à escrita que realizámos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista os objetivos do nosso relatório.

Terminamos este relatório com algumas conclusões, as referências bibliográficas usadas e alguns anexos ilustrativos da nossa ação educativa.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Introdução

Neste primeiro capítulo abordamos as questões que dizem respeito aos níveis educativos referidos neste relatório de estágio. Para isso, começamos por dar conta do perfil e da formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, passando depois para o enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são referidos os documentos orientadores da prática educativa em cada nível.

1. Perfil e Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para melhor compreender o enquadramento da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário perceber o perfil que estes profissionais devem desenvolver e a formação que devem ter, pois tanto o perfil como a formação são cruciais para o desempenho da função docente.

A este propósito, Calderhead e Shorrock (1997) defendem que “aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal” (p. 2). Com efeito, para ensinar não basta a formação é necessário também ter um perfil pessoal adequado, que irá também determinar em muito a forma como este irá ensinar.

Partindo disto, são dadas a conhecer as competências que o educador e o professor devem possuir em dois Decretos-lei, nomeadamente no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que traça o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e no Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que apresenta os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Através destes Decretos-lei é possível perceber que, independentemente do nível educativo, os profissionais apresentam semelhanças tanto na forma como devem perspetivar e orientar a sua prática como no tipo de formação que recebem. Isto porque se pretende que o educador e o professor tenham uma visão abrangente e conhecimento

acerca das aprendizagens que as crianças devem fazer, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não limitando esse conhecimento e compreensão ao nível educativo em que lecionam.

De modo a entendermos melhor o que é esperado do educador e do professor durante a sua prática, veremos o que está estipulado nos dois Decretos-lei acima referidos.

O Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, enuncia quatro dimensões no perfil do educador de infância e do professor, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, na qual o “professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em que o “professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, onde o “professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que o “professor incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Debruçando-se especificamente sobre o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico, o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, explicita três dimensões: o perfil do profissional, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Tendo em conta este documento, o educador de infância, na conceção e desenvolvimento do currículo, deve ter em atenção a organização do ambiente educativo, fazendo uma boa gestão do espaço, dos materiais, dos recursos e do tempo; deve observar as crianças quer individualmente, quer em pequeno e grande grupo,

planificar atividades que integrem saberes dos vários domínios e que estejam de acordo com o desenvolvimento das crianças e avaliar a sua prática, as estratégias adotadas e as aprendizagens adquiridas pelas crianças e deve criar uma boa relação afetiva com as mesmas, estimulando-as para a aprendizagem, despertando a sua curiosidade, fomentando a cooperação e envolvendo a família e a comunidade nas atividades.

No que se refere à integração do currículo, esta é feita no âmbito da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo. No primeiro caso o educador é responsável por estimular a comunicação entre as crianças, desenvolver a linguagem oral, despertar as crianças para a leitura e a escrita e trabalhar os diferentes tipos de expressão de forma integrada, recorrendo a vários recursos/materiais. No segundo caso, espera-se que o educador proporcione às crianças momentos de observação e exploração, estimule a curiosidade e o interesse, incentive à participação nas atividades e promova o contato com outras realidades.

Relativamente ao professor do 1.º ciclo do ensino básico, prevê-se que este profissional desenvolva “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Para isso, deve colaborar na construção dos projetos curriculares de escola e de turma; promover aprendizagens e avaliar as aprendizagens adquiridas, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos; fazer uso desses conhecimentos; articular as aprendizagens adquiridas na educação pré-escolar com as adquiridas/a adquirir no 1.º ciclo; e desenvolver nos alunos a autonomia e a auto-regulação da aprendizagem.

A integração do currículo no 1.º ciclo do ensino básico faz-se no âmbito da Língua Portuguesa, com o desenvolvimento de competências de compreensão, de expressão oral, de escrita e de leitura; da Matemática, com a realização de exercícios de raciocínio, resoluções de problemas, organização e tratamento de dados e manipulação de materiais; das Ciências Sociais e da Natureza, com a transmissão de conhecimentos científicos e a promoção de atividades experimentais; da Educação Física, com a promoção de jogos e promotores do desenvolvimento físico-motor e da Educação Artística, com a realização de atividades que trabalhem competências criativas e envolvam as várias expressões artísticas.

Em todas estas áreas há um objetivo comum que se espera que o professor cumpra, nomeadamente a promoção de atividades que envolvam e integrem as várias

áreas curriculares, com a preocupação de articular os conteúdos a lecionar consoante as áreas e domínios pretendidos.

Para que o educador e o professor tenham perfis que correspondam ao acima mencionado é fundamental que recebam uma formação que os prepare da melhor forma possível e lhes dê as ferramentas necessárias para utilizarem na sua prática.

A formação é, assim, fundamental na vida destes profissionais, não devendo ser menosprezada nem estanque. Quer isto dizer que quando um educador e um professor finalizam a sua formação que os habilita para o exercício profissional, não devem assumi-la como terminada, mas sim como uma das etapas de uma formação que deve prosseguir ao longo da vida.

Pacheco e Flores (1999) defendem isto mesmo, dizendo que “o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior)” (p. 46). Com efeito, poderemos dizer que a formação de professores se processa em três etapas: a formação inicial; a iniciação ao ensino e a formação contínua.

A formação inicial traduz-se numa “formação universitária ou para-universitária, com tudo o que tal pressupõe quanto ao acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos” (Perrenoud, 1993, p. 145), tal como a que recebemos na licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este processo, as instituições “ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (Nóvoa, 1989, p. 15). Deste modo, qualquer instituição que ofereça ciclos de estudos para a aquisição de habilitação profissional para a docência tem de incluir as componentes de formação apresentadas no artigo 7.º do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

Relativamente à prática pedagógica, esta é marcada por duas fases, uma fase que é “constituída por sequência de actividades de iniciação que envolvem práticas de

observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica” (Formosinho & Niza *in* Formosinho, 2009, p. 126) e outra “que se realiza na leccionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino” (*idem*).

Após esta etapa, o educador e o professor passam então à de iniciação ao ensino, que Ribeiro e Ribeiro (1990) explicam como sendo o “período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo contemplado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência” (p. 8).

A partir daqui aponta-se para o prosseguimento de uma formação contínua, entendida como um “conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais e ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos” (Ribeiro, 1989, p. 10). Com base nisto, a formação contínua deve ser realizada numa “perspectiva de formação em contexto, em qua as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Ferreira, cit. por Formosinho, 2009, p. 329).

Em todo este processo, torna-se fundamental que a formação de educadores e professores seja direccionada para formar profissionais reflexivos e investigativos capazes de analisar, interpretar e avaliar situações com as quais se depararão, promovendo estas competências também nos seus alunos (Formosinho, 2009), tendo por base os documentos curriculares e a literatura de referência na área, também estas em permanente actualização.

Nos pontos seguintes, procuramos fazer uma síntese do enquadramento curricular em vigor para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Enquadramento Curricular da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17), pelo que a sua preocupação principal é a de proporcionar a todas as crianças igualdade de oportunidades e condições para que estas aprendam. O jardim-de-infância não é assim encarado como um local onde as crianças estão a passar tempo enquanto os pais trabalham, mas antes como um espaço de desenvolvimento de competências a nível cognitivo, físico e social.

Nesta linha, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) enuncia como objetivos pedagógicos da educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Estes objetivos apontam para a exigência de o educador de infância estar desperto para a necessidade de desenvolver práticas potenciadoras de aprendizagens diversificadas, permitindo a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Tendo em conta que, como demonstrou Vygotsky, “a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças” (Pascal & Bertram, 1999, p. 22), o educador tem também a importante

tarefa de criar momentos que possibilitem à criança interagir com outros adultos e crianças.

Para que a educação pré-escolar garanta uma educação de qualidade a todas as crianças é necessário ter em atenção, segundo Zabalza (1998), dez aspetos-chave:

“Organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as actividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança; trabalho com os pais e com o meio ambiente (escola aberta)” (pp. 50-54).

Neste processo, o educador de infância dispõe de alguns documentos curriculares orientadores, dos quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), em vias de revisão no momento, mas documentos orientadores ainda da nossa prática educativa, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) e o Referencial Curricular para a Educação Básica (2011), que funcionam como auxiliares da prática educativa com vista a uma abordagem integradora das diferentes áreas curriculares.

Para melhor conhecer e compreender estes documentos, irei proceder a uma análise de cada um, procurando relacioná-los entre si.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como já referimos, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar funcionam como mais um documento orientador para garantir o sucesso das aprendizagens no jardim-de-infância. Este documento surgiu com o intuito de auxiliar o educador de infância relativamente às aprendizagens que deve potenciar neste nível educativo, procurando concretizar as orientações e princípios enunciados nas OCEPE.

As OCEPE defendem quatro fundamentos que deverão ser tidos em consideração pelo educador aquando da sua prática:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (*idem*).

Estes fundamentos fazem com que o educador de infância olhe para a criança como um sujeito ativo do seu desenvolvimento, valorize os seus conhecimentos prévios e as suas características individuais e lhe proporcione aprendizagens significativas e diferenciadas.

De acordo com o mesmo documento, durante a sua intervenção, o educador tem de ser capaz de observar a criança individualmente e em grupo para recolher o máximo de informação acerca dela, informação esta que irá ajudá-lo a: a) compreender as aprendizagens que a criança vai fazendo; b) a melhor planejar atividades diferenciadas, significativas, que articulem as várias áreas de conteúdo, incluindo a criança no seu planeamento; c) a agir, avaliando e reajustando continuamente a sua ação em função das aprendizagens que as crianças vão fazendo, das dificuldades e das necessidades aquelas vão evidenciando; d) a comunicar com os colegas da escola, com as crianças, com os pais e com a comunidade tendo em vista estabelecer parcerias e encontrar soluções para os problemas/dificuldades com que se vai deparando; e) e a comunicar com os professores do 1.º ciclo, procurando articular o conhecimento adquirido na educação pré-escolar com o do 1.º ciclo e facilitar a transição da criança de um nível para o outro.

Relativamente à organização do ambiente educativo, as OCEPE referem que este deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Para isso, o educador terá de organizar o grupo, o espaço, o tempo, o ambiente institucional e estabelecer uma relação com os pais e outros parceiros educativos.

No que diz respeito às áreas de conteúdo, estas permitem ao educador organizar a sua prática consoante as aprendizagens que pretende promover. Tanto as OCEPE com as Metas de Aprendizagem estão organizadas por áreas de conteúdo.

As OCEPE identificam três áreas, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo, e as Metas de Aprendizagem identificam seis, Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação. As Expressões, a Linguagem Oral, a Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação são consideradas nas OCEPE domínios da Expressão e Comunicação.

A área de Formação Pessoal e Social, tanto nas OCEPE como nas Metas, “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (*idem*, p. 51). Assim sendo, as Metas nesta área referem cinco domínios a trabalhar: identidade/auto-estima, independência/autonomia, cooperação, convivência democrática/cidadania e solidariedade/respeito pela diferença.

A área de Expressão e Comunicação nas OCEPE engloba vários domínios “porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (*idem*, p. 56). Os domínios são Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Nas Metas a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática são como já vimos consideradas áreas.

O domínio das Expressões nas OCEPE é área nas Metas, visando “diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (*idem*, p. 57). Na Expressão Motora é trabalhada a motricidade global, a motricidade fina e os jogos de movimento identificadas nas Metas como deslocamentos e equilíbrios; perícia e manipulações e jogos; a Expressão Dramática recorre ao jogo simbólico, ao jogo dramático, aos fantoches e às sombras chinesas; a Expressão Plástica possibilita à criança experimentar diversos materiais e atividades de expressão plástica e na Expressão Musical a criança aprende a escutar, a cantar, a dançar e a tocar. Nas

metas a Dança aparece como um domínio das Expressões, pretendendo-se que neste domínio as crianças se apropriem das linguagens elementares das artes, desenvolvam a capacidade de expressão e comunicação e a criatividade e compreensão das artes no contexto.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de acordo com as OCEPE, tem o intuito de colocar a criança em contato com o código escrito, de desenvolver a competência leitora e de mostrar a transversalidade da língua, que nas Metas, são trabalhadas através da consciência fonológica, do reconhecimento e escrita de palavras, do conhecimento das convenções gráficas, da compreensão de discursos orais e da interação verbal. A Linguagem Oral visa a realização atividades que fomentem o diálogo, que despertem o interesse em comunicar, que sejam lúdicas, que coloquem a criança em diferentes situações de comunicação e de apropriação das várias funções da linguagem. A Abordagem à Escrita permite familiarizar a criança com o código escrito, incentivar à escrita, mostrar que os desenhos são uma forma de escrita, utilizar o lápis como instrumento de escrita e apresentar diferentes registos escritos. Todavia, a escrita não deve ser trabalhada e nem deve assumir importância apenas no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas sim em todas as outras áreas de conteúdo, pois nestas as crianças também contactam com o código escrito e devem perceber que este está presente em tudo o que as rodeia.

O domínio da Matemática possibilita “ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (*idem*, p.73) com a realização de atividades nos domínios estabelecidos nas Metas: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados.

A Área de Conhecimento do Mundo aborda diversos conteúdos, proporcionando à criança experiências de descoberta do meio que a rodeia, com o intuito de desenvolver “competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 2010, p. 1). Para isso, as Metas esperam que as crianças sejam capazes de localizar no espaço e no tempo elementos que pertencem à escola, à sala de atividades e à sua casa, momentos significativos, como aniversários e festividades, itinerários (escola-casa e casa-escola) e de conhecer o ambiente natural e social.

As Tecnologias de Informação e Comunicação surgem nas OCEPE no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita como sendo uma forma de linguagem com a qual as crianças contactam no seu dia-a-dia. Deste modo, as Metas pretendem que as crianças aprendam a procurar, selecionar e tratar os dados; a comunicar através de meios digitais; a sistematizar o conhecimento e a utilizar os recursos digitais de forma segura.

As OCEPE visam ainda a continuidade educativa, que pressupõe dois momentos, o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. No primeiro caso o educador tem de estar preparado para lidar com vários cenários, uma vez que as crianças têm características, origens e percursos diferentes. No segundo caso, é muito importante que haja comunicação e que se estabeleça uma relação entre o educador e o professor do 1.º ciclo, a fim de facilitar a transição da criança de um nível para o outro. E também a intencionalidade educativa, que “exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

A nível da Região Autónoma dos Açores, existe um outro documento de apoio à prática educativa do educador, o Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB), que estabelece uma

abordagem curricular baseada em competências e temas transversais que (...) obriga a que (...) as diferentes áreas curriculares que integram o currículo de cada ciclo se estruturam no sentido de promover aprendizagens que contribuam de forma inter-relacionada para o desenvolvimento das oito competências-chave (...) definidas. Exige, também, a identificação de temas transversais suficientemente pertinentes e abrangentes para se constituírem como elementos facilitadores da desejada integração curricular (SREC, 2011, p. 13).

Este documento integra a Educação Pré-Escolar na tentativa de “encontrar estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens e que, iniciando-se na educação pré-escolar, tenham continuidade nos ciclos seguintes” (*idem*, p. 14).

Deste modo, o CREB rege-se na Educação Pré-Escolar pelos quatro fundamentos das OCEPE que enunciámos atrás, apontando para o desenvolvimento das áreas curriculares estabelecidas naquelas, mas na ótica do desenvolvimento de oito competências-chave (competência em línguas, competência matemática, competência científica e tecnológica, competência cultural e artística, competência digital,

competência físico-motora, competência de autonomia e gestão da aprendizagem e competência social e de cidadania).

Não sendo estes os únicos documentos de apoio à prática educativa do educador de infância disponibilizados pelas tutelas nacional e regional, apresentam-se, todavia, os documentos a partir dos quais outros têm vindo a ser produzidos. Os documentos aqui analisados são, assim, uma mais-valia para educador, na medida em que o ajudam a orientar a sua ação para promover aprendizagens adequadas e relevantes a nível pré-escolar e ao mesmo tempo preparatórias da transição para o 1.º ciclo do ensino básico, devendo ser utilizados em conjunto e nunca separadamente, uma vez que se complementam.

Uma vez no 1.º ciclo encontramos igualmente alguns documentos norteadores e importantes, sobre os quais nos debruçamos no ponto seguinte.

3. Enquadramento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico “consustancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações” (Ministério da Educação, 2004, p. 11). Este nível de ensino dá continuidade à Educação Pré-Escolar, sendo obrigatório e composto por três ciclos, o 1.º ciclo; o 2.º ciclo e o 3.º ciclo com durações de quatro anos, dois anos e três anos respetivamente. É de extrema importância que os professores preparem os seus alunos para a transição, não só de um ano para o outro, mas também de um ciclo para o outro.

Tal como acontece na Educação Pré-Escolar, também o Ensino Básico tem objetivos gerais expressos no artigo 7.º do Capítulo II do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que se têm mantido através das diversas alterações àquele em 1997 e em 2005. De uma forma geral, os objetivos são garantir formação a todas as crianças, com vista ao desenvolvimento do raciocínio, da memória, da criatividade e de valores morais; estabelecer uma relação entre teoria e prática e entre contextos (formal e informal); promover atividades de expressão motora e artística; motivar as crianças para a aprendizagem; envolver as famílias no processo de ensino; dar a todas as crianças

igualdade de oportunidades, principalmente às que têm necessidades educativas específicas; inculcar hábitos de trabalho autónomo e em grupo e proporcionar condições para que haja sucesso escolar.

Apesar de o ensino básico abranger estes três ciclos, a nossa análise centrar-se-á no 1.º ciclo, uma vez que a nossa formação para a docência incide neste ciclo.

O 1.º ciclo caracteriza-se por haver um professor responsável pela lecionação de diversas áreas curriculares, no caso, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Formação Cívica, podendo ser coadjuvado por outro professor na área de Educação Físico-Motora. A área de Inglês, introduzida mais recentemente, cabe a um professor especializado. Esta organização orienta-se, segundo o documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), para a consecução dos seguintes objetivos gerais:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

À semelhança da Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico a prática educativa do professor do 1.º ciclo rege-se por alguns documentos de apoio nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente o documento já referido, Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), parcialmente atualizado e substituído, sobretudo no que respeita aos programas de algumas áreas curriculares, desde logo a nível do Português, pelo Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009), entretanto revogado por Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência, e o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013). Acresce a estes documentos as Metas Curriculares do Português e da Matemática (2012), em vigor a nível nacional, e o Referencial Curricular para a Educação Básica (2011), aplicável apenas na Região Autónoma dos Açores, como já tivemos oportunidade de registar.

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende “que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua

uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Para que isso aconteça, o professor deve ter em conta vários fatores, as características individuais de cada aluno, as suas vivências, os conhecimentos que já possuem, a forma como interagem com outras crianças e com adultos e o seu ritmo de aprendizagem.

A área de Expressões e Educação contempla, segundo este documento, as expressões Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. A Expressão e Educação Físico-Motora organiza-se em torno de oito blocos de desenvolvimento: perícia e manipulação (1.º e 2.º anos); deslocamentos e equilíbrios (1.º e 2.º anos); ginástica (3.º e 4.º anos); jogos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos); patinagem (3.º e 4.º anos); atividades rítmicas, expressivas, dança (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos); percursos na natureza (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) e natação (nível introdutório, nível elementar e nível avançado), sendo este último um programa opcional. A Expressão e Educação Musical aponta para a realização de jogos de exploração (voz, corpo e instrumentos) e a experimentação, desenvolvimento e criação musical (desenvolvimento auditivo, expressão e criação musical e representação do som). A Expressão e Educação Dramática remete para a realização de jogos de exploração (corpo, voz, espaço e objetos) e jogos dramáticos (linguagem não verbal, linguagem verbal e linguagem verbal e gestual). A Expressão e Educação Plástica organiza-se em torno da descoberta e organização progressiva de volumes (modelagem e escultura e construções), da descoberta e organização progressiva de superfícies (desenho e pintura) e da exploração de técnicas diversas de expressão (recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem e costura, fotografia, transparências, meios audiovisuais e cartazes).

A área de Estudo do Meio inclui seis blocos, relativos à descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, dos materiais e objetos e das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Todos estes blocos abrangem o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano, à exceção do último, que se refere apenas ao 3.º e ao 4.º ano.

O Programa de Matemática do Ensino Básico, homologado em 2013, apresenta três finalidades: a estruturação do pensamento matemático, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Tal como as Metas Curriculares abrange o 1.º, 2.º e 3.º

ciclos do ensino básico e ambos os documentos estabelecem para o 1.º ciclo os seguintes domínios de aprendizagem: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados, cada um deles com conteúdos comuns e distintos consoante o ano de escolaridade. Nas metas variam os subdomínios, os objetivos gerais e os descritores.

No que respeita ao Novo Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009), revogado recentemente pelo Despacho n.º 2109/2015 – Diário da República n.º 41/2015, Série II de 2015-02-27, do Ministério da Educação e Ciência, mas ainda sustento das nossas práticas educativas em estágio, afirmava que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis *et al*, 2009, p. 6), organizando-se em dois momentos: 1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º ano.

O programa organizava-se em torno do desenvolvimento de competências de compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, enunciando os descritores de desempenho em cada caso, para os diversos anos.

A compreensão do oral orienta-se para o desenvolvimento capacidade de escutar para a prender e construir conhecimento; a expressão oral visa aprofundar a capacidade de aprender a falar, construir e expressar conhecimento, e de participar em situações de interação oral; a leitura reporta-se à capacidade de aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento, e ler para apreciar textos variados; o conhecimento explícito da língua visa aprendizagens a nível fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, discursivo e textual, e da representação gráfica e ortográfica; a escrita, por sua vez, respeita ao aprender a escrever para construir e expressar conhecimento e à capacidade de escrever em termos pessoais e criativos.

Neste nível de ensino, tal como acontece na Educação Pré-Escolar, a escrita deve ser trabalhada de forma transversal a todas as áreas curriculares, uma vez que nestas os alunos também necessitam de descrever e explicar ideias, conceitos, fenómenos, e, para isso, precisam de dominar regras linguístico-discursivas gerais e específicas. Sobre este assunto nos deteremos no capítulo II deste relatório.

As Metas Curriculares de Português, tal como o programa, foram estabelecidas para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. As metas funcionam como “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”, pelo que o professor deve utilizá-las em articulação com os programas. Ao contrário do programa de Português,

cada ano de escolaridade apresenta as suas metas, distribuídas por quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Para cada domínio estão indicados os objetivos e descritores de desempenho que se espera que os alunos atinjam.

Acresce a estes documentos na Região Autónoma dos Açores, o CREB, já referido a propósito da Educação Pré-Escolar, que dedica bastante atenção aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Como já foi referido no tópico anterior, o CREB tem por base o desenvolvimento das oito competências enunciadas na Educação Pré-Escolar e de dois temas integradores, o desenvolvimento sustentável e a açorianidade. Este documento defende que o desenvolvimento destas competências-chave possibilita a valorização da açorianidade num contexto de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) “quer através da abordagem a conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores de forma peculiar, quer através do aproveitamento de recursos locais, dimensões que deverão alicerçar a EDS” (SREC, 2011, p. 29).

No CREB são apresentados os contributos de cada área curricular para a abordagem à açorianidade num contexto de EDS. No Português pretende-se a articulação com o Plano Regional de Leitura para promover o conhecimento do património literário oral e escrito dos Açores. Na aprendizagem das línguas estrangeiras apela-se ao respeito pelo património linguístico-cultural de todos os alunos. A Matemática promove a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação para a análise e compreensão da realidade regional. Nas Ciências Humanas e Sociais é dada importância aos temas e acontecimentos históricos e aspetos geográficos dos Açores. As Ciências Físicas e Naturais possibilitam a realização de experiências laborais, estudos investigativos e visitas de estudo sobre os aspetos físicos e naturais dos Açores. A Educação Artística e Tecnológica promove a exploração e articulação de temáticas açorianas e de desenvolvimento sustentável nas várias expressões. A Educação Física desenvolve atividades físicas e culturais ligadas ao património da região. A Formação Pessoal e Social favorece a valorização da identidade açoriana e a transmissão de valores para a preservação de ecossistemas.

A partir da análise dos programas e das metas do 1.º Ciclo, compreendemos que também neste nível de ensino, a existência de documentos orientadores se torna fundamental para auxiliar o professor numa prática mais diversificada e integradora de conteúdos e de atividades.

Síntese

Neste capítulo começamos por definir os perfis profissionais dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, evidenciando a importância da formação, desde a inicial à contínua, para a construção desses perfis, e destacando o papel que as orientações curriculares expressas nos vários documentos analisados, desempenham também na construção desse perfil e na ação educativa daqueles profissionais em cada nível educativo, apontando por diversas vezes e em diversos documentos para uma ação integradora do conhecimento específico das diferentes áreas curriculares, e para a transversalidade da comunicação oral e escrita a estas diferentes áreas.

No capítulo seguinte, aprofundamos as mais-valias de uma abordagem à escrita transversal a diversas áreas/domínios curriculares para a aprendizagem e o desenvolvimento comunicativo das crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO II

ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Introdução

Este capítulo pretende abordar o tema do qual trata este relatório, através de três pontos. O primeiro ponto fala do papel que a linguagem escrita tem no dia-a-dia das crianças, tanto dentro como fora da escola; no segundo ponto explicamos como é feita a familiarização com a escrita na Educação Pré-Escolar; e o terceiro ponto mostra como se faz a aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No segundo e terceiro pontos referimos também o trabalho que cumpre aos educadores de infância e aos professores do 1.º Ciclo e a importância da linguagem escrita ser trabalhada de forma articulada com as restantes áreas curriculares.

1. A Linguagem Escrita no dia-a-dia das Crianças

“O processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e escrita” (Mata & Pacheco, 2009, p. 1741).

Assim, este ponto surge para mostrar e explicar que, como refere esta afirmação, as crianças contactam com a linguagem escrita antes de entrarem para o Jardim-de-Infância. Pode-se até dizer que este contacto acontece a partir do momento em que nascem, porque a criança é exposta a toda uma diversidade de contextos que têm uma grande influência no seu desenvolvimento. Deste modo, é possível perceber que um fator que determina se a criança contacta ou não com o código escrito é o contexto.

Posto isto, abordaremos o contacto que a criança tem com o código escrito em contexto informal (ambiente familiar e meio envolvente) e em contexto formal (escola), com o intuito de vermos de que forma a linguagem escrita está presente nestes contextos e se existe alguma relação entre eles.

Claro que não podemos falar dos contextos sem falarmos das experiências e dos suportes, pois colocar apenas as crianças em contextos que possibilitem o contacto com o código escrito não é uma garantia de que estas irão interessar-se sozinhas. Ao criarmos condições que despertem a curiosidade das crianças pela escrita e ao proporcionarmos oportunidades de interação com diversos suportes aumentamos as possibilidades de se estabelecer este contacto, sendo por esta razão de ter em conta as experiências de contacto

com a escrita e os suportes de escrita. Para além dos contextos, das experiências e dos suportes, também os intervenientes contribuem para o modo como a linguagem escrita surge no dia-a-dia das crianças.

Partindo desta ideia, começamos por falar do acesso que a criança tem à linguagem escrita em contexto informal, nomeadamente no seu ambiente familiar e no meio que a rodeia, percebendo com que suportes escritos interage, qual é o papel dos intervenientes deste contexto e que experiências lhe podem ser proporcionadas.

Como já referimos anteriormente, é no contexto informal que a criança tem o primeiro contacto com a literacia, sendo que este varia de um ambiente familiar para outro. “A literacia familiar tem então um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família” (Mata, 2012, p. 221). Assim, referiremos de que forma os pais e a família têm um papel ativo na promoção de experiências que levem a criança a contactar com a linguagem escrita no seu dia-dia.

Para além da escola, a casa é o local onde a criança passa muito tempo. Isto significa que é importante que este seja um espaço acolhedor, calmo, seguro e também promotor de aprendizagens. Deste modo, para que se desperte na criança o interesse pela escrita, os pais e a família devem apetrechar este espaço com vários suportes de escrita. Também o ambiente envolvente proporciona várias experiências às crianças, uma vez que estas contactam espontaneamente com a escrita em diversas situações, como por exemplo, nas legendas dos programas televisivos (filmes, séries, desenhos animados); nos néones e *outdoors* publicitários; nas caixas de cereais, bolachas, farinhas e um sem número de alimentos e ingredientes; nas prateleiras dos supermercados; nos armários e despensas das casas; nos restaurantes; nas caixas e instruções dos jogos e brinquedos; nos aeroportos e muito mais. Tudo isso acontece de forma natural (não intencional) e continuada.

É fundamental perceber que estas experiências e estes contactos com a linguagem escrita ocorrem com crianças de todas as idades, pelo que os pais e a família devem também promover o contacto com e a exploração da escrita com as crianças que frequentam o 1.º Ciclo.

Com este propósito, Santos (2007) refere três comportamentos sugeridos por Saracho (2002) que os pais e a família podem ter, de modo a colocar a criança em contacto com a linguagem escrita. Este sugere então que os pais e a família:

- promovam a literacia dentro e fora de casa, em virtude das aprendizagens das crianças acontecerem nos mais variados contextos e nas mais diversas situações;
- leiam os mais diversificados suportes de escrita que possam existir dentro e fora de casa (histórias, receitas, jornais, catálogos, anúncios, agenda telefónica, informação da escola, cartas, menus dos restaurantes, sinais de trânsito ou avisos identificativos de ruas; etc.);
- escrevam diante das crianças (p. 218).

Estas sugestões vêm reforçar o que foi dito relativamente ao contexto e mostram que suportes de escrita, os pais e a família podem e devem utilizar para possibilitar a presença da linguagem escrita vida das crianças.

O modelo de que Mata (2012) fala, apresentado por Nutbrown, Hannon e Mogan (2005) segue esta linha de pensamento. Intitulado ORIM (Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos), este modelo considera que existem quatro vias de literacia emergente, a “escrita ambiental (escrita que rodeia a criança no seu ambiente familiar), os livros (quantidade e diversidade), a escrita precoce (tentativas e utilizações apoiadas) e a linguagem oral (histórias, conversas, aspectos fonológicos)” (Mata, 2012, p. 222). O modelo assenta nos seguintes princípios:

Os pais têm um papel importante nas *Oportunidades* de aprendizagem que proporcionam aos filhos onde se podem considerar os materiais escritos que existem em casa, aos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação; também o *Reconhecimento* e a compreensão e a valorização dos avanços que as crianças vão fazendo são essenciais para que o processo vá decorrendo de forma sustentada; as características das *Interações* entre pais e filhos é outro aspecto importante pois as orientações, explicações e apoios que dão, são essenciais na mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita, quer em situações mais estruturadas, quer em momentos mais lúdicos ou informais. Neste referencial, os pais são também considerados como *Modelos* na forma como usam a linguagem escrita e também como a utilizam e até nas suas atitudes mais ou menos positivas face às actividades de literacia (Mata, 2012, p. 222).

Berger (1998) indica um conjunto de experiências que se podem proporcionar às crianças em contexto informal, tendo sempre em atenção que as experiências não se devem limitar ao ambiente familiar, mas devem ser alargadas ao meio envolvente, pois neste a criança depara-se com uma diversidade e riqueza de informação que a coloca em contato com vários suportes escritos, mostrando que a linguagem escrita está presente e é utilizada em inúmeras ocasiões. Estes suportes permitem também à criança

desenvolver as suas próprias concepções sobre a linguagem escrita. São algumas dessas sugestões:

- ler às crianças de uma forma prazenteira;
- utilizar livros que pais e crianças gostem;
- estabelecer momentos específicos para lerem juntos;
- visitar bibliotecas;
- encorajar as crianças a ler;
- criar condições para proporcionar à criança um espaço para a leitura e para a escrita em casa;
- motivar as crianças a lerem letreiros na rua ou nos produtos dos supermercados;
- motivar a criança a escrever listas de coisas de supermercado, menus;
- incentivar as crianças a ler sinais de trânsito ou outros suportes de escrita enquanto passeiam de carro, como por exemplo, matrículas de carros;
- ler jornais que contenham ilustrações ou imagens;
- contar histórias;
- ver televisão juntos e ler as legendas (Berger, 1998, citado por Santos, 2007, p. 219).

Apesar das sugestões de experiências a proporcionar, de suportes a utilizar e de comportamentos a ter, há que ter em conta que “não existe uma forma homogênea de funcionar, nem um conjunto de actividades que todos realizam ou devem realizar do mesmo modo, mesmo entre famílias de estatuto sociocultural semelhante” (Alves Martins, Mata & Silva, 2014, p. 137). Isto porque as crianças são todas diferentes e devemos atender às suas características, sendo que umas têm um maior interesse pela linguagem escrita e vontade de compreendê-la, enquanto outras não sentem curiosidade pelo código escrito e, portanto, não lhe atribuem qualquer significado.

Uma forma de despertar o interesse e a curiosidade da criança pela linguagem escrita é, como já foi referido, fazer com que durante o seu dia-a-dia se depare com situações nas quais o código escrito esteja presente. Mas, só isto, não basta, porque as crianças gostam de seleccionar o que para elas tem significado ou é importante. Por isso, se estas estiverem na presença de suportes escritos que não lhes dizem nada, poderão não interessar-se. Assim, torna-se fundamental que os suportes escritos aos quais as crianças têm acesso sejam os mais significativos possíveis, como forma de despertá-las para a existência e a importância da linguagem escrita, para assim, serem capazes de gradualmente irem compreendendo e dominando o código escrito com que se depararão, não só no Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo, mas também ao longo da sua vida.

Sabendo que “as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9), é fundamental que, no contexto formal, isto seja tido em consideração. Ou seja, o educador de infância deve tentar perceber quais são as conceções que as crianças têm acerca da linguagem escrita e que experiências tiveram. Porém, é preciso não esquecer que, à entrada para o jardim-de-infância, as crianças terão tido experiências diferentes, pelo que umas terão contactado com a linguagem escrita e outras não. Por este motivo, o contexto formal, como o contexto informal, tem grande importância na vida das crianças, uma vez que poderá proporcionar-lhes experiências que não tenham tido informalmente.

Ferreiro e Teberosky (1979) investigaram as conceções que as crianças têm acerca da linguagem escrita como forma de mostrar que, apesar de não saberem ler e escrever, estas têm representações sobre a leitura e a escrita. As representações têm por base os aspetos funcionais, figurativos e concetuais da linguagem escrita.

Os aspetos funcionais referem-se ao modo como as crianças acham que a escrita é utilizada, pelo que é observando os adultos a ler ou a escrever que as crianças percebem que a utilização da escrita varia de acordo com os contextos e os objetivos. Também através dos aspetos funcionais as crianças adquirem conhecimento dos diversos suportes de escrita e da sua função, como mostraram Martins Alves (1998) e Santos (2007) através das suas investigações, utilizando três tipos de portadores de texto: suportes em papel, fotografias ou imagens e objetos.

Os aspetos figurativos, segundo Santos (2007), dizem respeito ao conhecimento que as crianças têm sobre as características de um texto, nomeadamente os aspetos formais que um texto deve apresentar para permitir um ato de leitura, a relação entre números e letras, a diferenciação entre desenho e texto, o reconhecimento de letras, a diferenciação entre números e letras, a diferenciação entre letras e signos de pontuação, a orientação espacial da leitura/escrita, os conhecimentos acerca da linguagem técnica de leitura/escrita.

Os aspetos concetuais são aquilo que as crianças acham que a escrita representa, passando por um processo de evolução da escrita (a escrita sem ajuda e a escrita do nome próprio) e de evolução da leitura com imagem.

Partindo disto, pretende-se então que no contexto formal “sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que

significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re)configurando as suas conceções” (Santos, 2007, p. 50). Essas oportunidades são criadas diariamente na sala da educação pré-escolar através dos cartazes afixados na sala; das etiquetas/cartões para identificar objetos, espaços, crianças; do cantinho da biblioteca, do cantinho da leitura, do cantinho da escrita; das caixas dos jogos; dos registos dos aniversários; dos mapas das presenças e do registo do tempo; do computador; do quadro de giz, entre muitos outros, e através das atividades realizadas pelas crianças nas várias áreas de conteúdo.

Como intervenientes no contexto formal temos o educador de infância, as outras crianças, os pais e a família. O educador de infância, pois é quem passa o tempo todo com as crianças durante o dia na sala e cria as condições de contato com a escrita; as outras crianças, porque no jardim-de-infância as crianças, ao interagirem umas com as outras, partilham experiências, conhecimentos e interesses que contribuem para a construção das conceções de cada criança e para o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais; os pais e a família porque devem continuar a promover situações de aprendizagem e de interação com a linguagem escrita, uma vez que “as crianças em idade pré-escolar contactam diariamente em casa com diferentes registos escritos” (Cruz, 2011, p. 43).

Neste ponto temos falado na presença da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças em contexto informal, antes da entrada para o jardim-de-infância, e em contexto formal, em idade pré-escolar. Mas é importante perceber que esta linguagem continua presente no dia-a-dia das crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer neste contexto, quer também em contexto informal, como vimos anteriormente. Isto porque “para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 5), pelo que neste nível de ensino já se pretende que a criança domine progressivamente a leitura e a escrita.

Posto isto, o professor do 1.º ciclo, tal como o educador de infância, deve ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que umas terão frequentado o jardim-de-infância e, neste caso, já se terão familiarizado formalmente com a escrita, e

outras não terão frequentado o jardim-de-infância, mas, como já vimos, poderão já ter algumas concepções sobre a linguagem escrita.

Neste nível de ensino, apesar de a sala não ser tão apetrechada de cartazes e materiais como a sala do pré-escolar, também apresenta suportes escritos com os quais as crianças lidam diariamente, como, por exemplo, o quadro de giz; cartazes de regras e de conteúdo abordados; dossiês com as atividades realizadas pelas crianças; manuais escolares; dicionários; computador; cadernos; datashow; visitas de estudos, entre outros. Estes suportes variam de sala para sala e de escola para escola, pelo que nem todas dispõem de grande diversidade de materiais.

Uma vez que as crianças que frequentam o 1.º Ciclo vão tendo um maior domínio e compreensão sobre a escrita, esta assume mais significado e utilidade no contexto informal. Os suportes escritos referidos anteriormente, com os quais a criança contata no contexto informal, vão adquirindo mais importância e utilidade.

Depois desta análise ao contato das crianças com a escrita em contextos informais e formais, podemos concluir que estes devem funcionar como complemento. Ou seja, porque a criança frequenta o jardim-de-infância ou a escola não significa que os pais e a família já tenham terminado a sua parte. Muito pelo contrário. Estes continuam a ter um papel fundamental na vida das crianças, devendo estabelecer uma ligação entre as aprendizagens que são adquiridas no contexto formal e as que são adquiridas fora deste contexto. Isto porque a criança não deve associar a linguagem escrita apenas à escola e achar que o seu domínio só lhe será útil neste contexto. Há que sensibilizar a criança para a importância e a utilidade que a linguagem escrita assume nos diferentes contextos, mostrando-lhe que existe um vasto leque de suportes escritos, com os quais se irá deparar em várias situações, e que, para saber descodificá-los, terá de possuir as competências neste domínio. Para que isto aconteça é necessário, primeiro, levar todos os intervenientes a “compreender a importância de se envolverem as crianças nas múltiplas situações de utilização da leitura e da escrita que ocorrem no seu dia-a-dia” (Alves Martins, Mata & Silva, 2014, p. 138).

No ponto seguinte procuraremos compreender melhor como é que se pode incrementar o contato com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar, e ajudar a desenvolver competências de leitura e escrita.

2. A Familiarização com a Escrita na Educação Pré-Escolar

Antes de mais é preciso perceber o que se entende por literacia emergente. Este conceito, que veio substituir o de prontidão para a leitura, “abrange o conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento” (Cruz, 2011, p. 26-27). Pretende-se, assim, promover o contato das crianças com o código escrito o mais cedo possível, de forma natural e espontânea.

A Educação Pré-Escolar desempenha aqui um papel importante. Neste nível educativo não se pretende um ensino formal da leitura ou da escrita mas sim “facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65), familiarizando as crianças com o código escrito.

Outro objetivo é potenciar a transversalidade da língua para a aprendizagem no geral, considerando ser fundamental colocar a língua portuguesa presente nos conteúdos de todas as áreas e domínios lecionados.

Esta abordagem à escrita permite às crianças aprofundar ou (re)configurar as conceções que já possuem sobre a linguagem escrita, proporcionando àquelas que não tenham tido um contacto anterior rico e diversificado com escrita.

É portanto essencial perceber como é que o educador de infância pode planear e praticar experiências de aprendizagens que sejam não só promotoras de competências neste domínio, mas também significativas para o seu grupo de crianças.

Atendendo ao facto de as crianças serem todas diferentes, “é fundamental começar por considerar as características, necessidades e interesses do grupo, bem como o contexto de onde este provém” (Santos, 2007, p. 51). Só depois de fazer este levantamento e de conhecer bem o seu grupo, o educador de infância tem condições para perceber o tipo de atividades que serão mais apropriadas e funcionarão melhor com aquelas crianças.

Todavia, não chega conhecer apenas as crianças, é necessário que o educador de infância saiba o que fazer, de forma a

criar oportunidades para que as crianças experimentem os sinais escritos, criar um ambiente rico em diversos tipos de suporte e de texto (...), criar oportunidades para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, criar oportunidades para que as crianças escrevam, tentem escrever sem

necessariamente copiar um modelo, para que leiam usando dados contextuais, para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons (Fernandes, 2003, p. 45).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) o educador de infância encontra sugestões que o ajudam a perceber como pode criar todas as oportunidades acima mencionadas. Este documento refere que o educador de infância deve:

- a) Dar a oportunidade às crianças de imitar a escrita e a leitura;
- b) Permitir a familiarização com o código escrito;
- c) Proporcionar tentativas de escrita;
- d) Mostrar que o desenho é uma forma de escrita;
- e) Ensinar que a escrita é um código com regras próprias;
- f) Explicar que a escrita tem várias funções;
- g) Utilizar o livro;
- h) Partilhar estratégias de leitura com as crianças;
- i) Promover momentos de leitura realizada pelas crianças;
- j) Fazer registos do que as crianças dizem, das regras e de atividades a realizar;
- k) Recorrer à função informativa da escrita;
- l) Possibilitar visitas a bibliotecas.

Também Cunha (2008) dá conta do trabalho que cumpre ao educador de infância neste âmbito, como por exemplo realizar atividades em que as crianças contactem com diversos suportes escritos, possibilitar que a escrita esteja presente nas rotinas das crianças (marcação de presenças, do dia e do mês), mostrar à família a importância de incentivar as crianças a contactar com a linguagem escrita, construir um livro com o abecedário, para que as crianças desenhem objetos que comecem pela letra escolhida e copiem os nomes dos objetos desenhados, estimular a criança a usar o computador e promover atividades de listagens de palavras que rimem.

Para além disto, o educador de infância deve ter sempre em atenção que a familiarização com a escrita não pode ser feita apenas na lecionação do domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois as OCEPE pretendem mostrar às crianças que a língua é transversal. O mesmo documento diz que para que isso aconteça, deve haver uma articulação entre as várias áreas de conteúdo, esperando-se que o educador de infância, na sua intervenção, proporcione experiências de aprendizagem nas

diferentes áreas, articulando-as de modo a que as experiências façam sentido para a criança.

Também as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar partilham desta opinião, afirmando que “na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (Ministério da Educação, 2010, p. 1).

Tudo isto tem em vista assegurar que os educadores de infância fornecem às crianças as aprendizagens essenciais que lhes permitam progredir com sucesso para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo do que referenciamos sobre as OCEPE e as Metas de Aprendizagem, sobre a articulação entre as áreas de conteúdo, percebemos que a necessidade de o educador de infância desenvolver na sua prática atividades e experiências de familiarização com a escrita nas diversas áreas e domínios se deve ao facto de fazer com que as crianças percebam que a linguagem escrita é utilizada em diversas ocasiões e pode assumir inúmeras funções.

É muito importante transmitir às crianças estas funções, para que elas percebam qual é a utilidade da linguagem escrita e lhes atribuam significado.

Para promover a familiarização das crianças com a escrita, o educador deve munir-se de um conjunto diversificado e rico de materiais pedagógicos e suportes de escrita.

Fernandes (2003) elenca um largo conjunto de suportes de escrita que o educador de infância pode ter na sua sala de modo a colocar a criança em contato com diversos registos escritos com características e objetivos diferentes. Na sua perspetiva, a criança deve contactar com textos do tipo enumerativo, informativo, literário, expositivo e textos prescritivo.

São exemplos de suportes escritos com textos enumerativos, listas de compras, listas telefónicas, etiquetas, horários de transportes, agendas, cartazes, folhetos, índices de livros e menus.

Como exemplos de textos informativos temos jornais, revistas, anúncios publicitários, avisos, correspondência e convites.

Os textos literários podem apresentar-se em livros de histórias, de contos, de poesia, de canções, de adivinhas e de teatro.

Com textos expositivos podemos encontrar livros temáticos, enciclopédias e dicionários.

Os textos prescritos traduzem-se em receitas de cozinha, em regras e normas de comportamento e em regras e normas de jogo.

Todos estes suportes podem ser utilizados para a realização de atividades de leitura e escrita nas diferentes áreas de conteúdo, permitindo articulá-las umas com as outras e ainda trabalhar a consciência fonológica, a leitura e a escrita, sendo estas as três formas utilizadas para desenvolver a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar.

A consciência fonológica caracteriza-se pela “consciência sobre as diferentes unidades fónicas (fonemas e sílabas), assim como os distintos graus de consciência, de acordo com uma tarefa que se realiza ou procura, de reconhecimento, segmentação, combinação, adição ou subtração de fonemas e/ou sílabas” (Horta, 2006, p. 88). Deste modo, este tipo de atividades são importantes, pois incentivam a criança a segmentar silabicamente as palavras; a identificar palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; a isolar e contar palavras e atividades de reconhecimento e escrita de palavras, que permitem à criança reconhecer algumas palavras escritas, saber onde começa e acaba uma palavra, usar diversos instrumentos de escrita, escrever o seu nome e produzir escrita silábica.

A leitura, principalmente de narrativas que contêm imagens e escrita, fazem com que a criança perceba que aquelas imagens representam o que está escrito e que o que se escreve também se lê e vice-versa. A escolha deste tipo de textos é feita por causa do “importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana” (Simões, 2000, p. 23). Para além disso, também permite que as crianças conheçam o sentido direcional da escrita.

Por sua vez, a escrita proporciona “à criança pequena as bases para a aprendizagem sobre o processo de escrita, principalmente se tiver a oportunidade de observar outros (adultos e pares) em interacção com o código escrito ou, melhor ainda, se for dada oportunidade à criança de se envolver nesse tipo de interacções” (Horta, 2005, p. 4). Por esta razão são realizadas atividades de escrita do seu nome, da sua idade, da data, de grafismos de números, de reconhecimento de letras e palavras, entre muitas outras que permitem à criança produzir e ver o código escrito.

Para que o educador de infância consiga promover as atividades aqui indicadas com sucesso e utilizar os suportes escritos referidos é fundamental que este faça uma

boa e correta gestão do espaço, pois as “características dos ambientes de aprendizagem podem fazer muita diferença no modo como as crianças se envolvem com a literacia nas suas brincadeiras e atividades do dia-a-dia no jardim-de-infância” (Mata, 2011, p. 5).

Deste modo, Cunha (2008) apresenta que um ambiente propício à aprendizagem da linguagem escrita deve ter em conta as experiências que cada criança teve, atribuir-lhe um papel ativo, estimulando-a a tentar escrever e a explorar a escrita.

Este ambiente é muitas vezes proporcionado pela criação de áreas nas salas do jardim-de-infância, como, por exemplo, a área da biblioteca, onde a criança pode contactar com registos escritos para além daqueles utilizados durante as atividades propostas pelo educador de infância. Porém é preciso não cair no erro de limitar a linguagem escrita a estas áreas, devendo estendê-la a todos os espaços, como forma de mostrar às crianças que toda a sala é espaço de escrita.

Percebendo como é feita a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar, é altura de vermos de que modo se faz esta aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que os professores devem dar continuidade ao trabalho que foi realizado pelos educadores de infância neste domínio.

3. A Aprendizagem da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Se, como já vimos, é fundamental a escrita na Educação Pré-Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico esta assume uma maior importância, pois “a aprendizagem da língua 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, 2010, p. 21).

A aprendizagem da língua abrange tanto a linguagem oral como a linguagem escrita. Figueiredo (2002) explica as diferenças entre uma e outra. A seu ver a linguagem escrita pode ser relida, permite utilizar sinais de pontuação para marcar as pausas, o ritmo e a entoação, recorre a frases mais complexas, é mais organizada, usa um vocabulário mais cuidado e rigoroso e apresenta uma maior correção sintática e morfológica.

Estas diferenças fazem com que a aprendizagem da escrita seja mais exigente, sendo por isso que neste nível educativo já haja um ensino formal da escrita, na medida em que os alunos aprendem a construir textos de diferentes tipologias de forma organizada, do ponto de vista do conteúdo e da forma, e coesa do ponto de vista linguístico.

Deste modo, o Novo Programa de Português do Ensino Básico* estabelecia para a escrita resultados esperados nos quatro anos do 1.º Ciclo. Assim, no 1.º e 2.º ano deve-se “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (*idem*, p. 25), e no 3.º e 4.º ano pretende-se:

- Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação (*idem*, p. 26).

Tal como acontece na Educação Pré-Escolar, aqui o professor deve também promover práticas de aprendizagem da escrita e geri-las de acordo com o que pretende ensinar, atendendo sempre às necessidades e interesses dos alunos. Silva (2005, p. 13) refere que essa gestão deve ser feita com o intuito de:

levar o aluno a escrever o maior número possível de textos, permitindo um processo de auto e hetero-correcção eficaz; centrar-se nos novos interesses dos alunos, fazendo-os perceber que saber escrever correctamente é importante para, por exemplo, comunicar por correio electrónico, escrever uma carta de pedido de emprego no final da escolaridade, participar em concursos literários, produzir letras para canções, redigir actas de reuniões de Escutismo, de clubes e associações recreativas...; escolher determinadas estratégias/actividades para a aprendizagem de determinadas estruturas da escrita onde recaiam maiores dificuldades, pondo-as em prática de forma progressiva, através da implementação de um programa de aprendizagem sistemática da escrita, cujo objectivo essencial seja o de levar o aluno a aprender e não apenas o de avaliar.

Figueiredo (2002) defende que os textos a produzir devem ter relevância e significado para os alunos, de modo a que estes sejam “capazes de elaborar textos

funcionais (essenciais na vida quotidiana) e textos de expressão mais pessoal e criativa (em que é possível exprimir sentimentos e ponto de vista próprios)” (p. 82).

A escrita funcional traduz-se numa escrita “conduzida por uma tipologia de textos e de géneros/subgéneros de escritos” (Amor, 1999, p. 129).

Os tipos de textos que correspondem à escrita funcional são textos enumerativos, informativos, literários, expositivos e prescritivos e, de acordo com Amor (1999), estes podem ser utilizados nas várias áreas curriculares, uma vez que fazem parte da vida quotidiana dos alunos. Como exemplos destes tipos de textos Amor (1999) refere avisos, comunicados, sumários, atas, programas, folhetos, boletins, regras de comportamento, instruções específicas, formulários, receitas, regulamentos, cartas, bilhetes, ofícios, memorandos, reclamações, legendas, anúncios, cartazes, apelos, *slogans*, convites, recomendações, comentários críticos, narrativas, canções, rimas, palavras cruzadas, questionários, guiões, protocolos de entrevistas, roteiros, mapas e relatórios.

Já na escrita criativa pretende-se que haja um tipo de escrita mais pessoal, “em que o aluno seja permitido incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos” (*idem*, p. 131).

Os tipos de textos da escrita criativa são os textos narrativos, descritivos, argumentativos e lúdicos e poéticos.

Amor (1999) dá-nos alguns exemplos de textos narrativos: diários, pequenas biografias, episódios de vida e continuação de narrativas dadas; de textos descritivos: criação de espaços/lugares imaginários, descrição de objetos, paisagens e personagens; de textos argumentativos: elaboração de comentários críticos a textos/obras lidos, desenvolvimento de comentários a filmes, programas, espetáculos, e apresentação de propostas alternativas a problemas encontrados e de textos lúdicos e poéticos: elaboração de mapas de ideias, realização de colagens textuais e escrita de textos sobre uma ideia.

É preciso não esquecer que quando os alunos aprendem a produzir textos ainda não dominam completamente a escrita, pois a sua aprendizagem é, segundo Rebelo (1993), feita gradualmente. Assim sendo, Lerner (1989, cit. por Rebelo, 1993), identifica cinco estádios, pelos quais os alunos passam durante a aprendizagem da escrita:

- 1- Desenvolvimento da escrita pré-fonética (1-7 anos);
- 2- Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (5-9 anos);
- 3- Utilização de palavras escritas (6-12 anos);
- 4- Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos);
- 5- Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta).

Todavia, atendendo ao facto de que hoje em dia se dá mais atenção às características e níveis de aprendizagem das crianças, há que ter em conta que estas não passam pelos estádios ao mesmo tempo e que umas poderão passar só por alguns deles.

No primeiro estágio não há correspondência entre os grafismos e os fonemas, pelo que, normalmente, as crianças escrevem apenas o seu nome e algumas palavras. No segundo estágio os fonemas são representados por letras, em que a criança tenta escrever palavras de acordo com o seu código escrito. No terceiro estágio as crianças já conseguem utilizar as letras para escrever palavras, fazendo com que estas estejam mais próximas da escrita convencional. No quarto estágio escrevem palavras mais difíceis, sabem separar sílabas e aplicam regras de ortografia. No quinto estágio já há a capacidade para escrever vários tipos de textos, em que os erros ortográficos são menos frequentes.

Com estes estádios percebemos então que se torna fundamental os professores saberem em que estágio os seus alunos se encontram para não correrem o risco de insistirem em aprendizagens que estes já fizeram ao invés de possibilitarem a sua progressão. Assim sendo, há que estabelecer uma interação próxima com os educadores de infância, de modo a conhecer o que as crianças já sabem ao terminar a educação pré-escolar e que competências de escrita têm já, para assim adotarem na sua prática o modelo de ensino que melhor se adequar aos princípios e objetivos de ensino/aprendizagem da escrita dos professores e dos documentos orientadores.

Segundo Gomes (2013), podemos distinguir dois modelos de ensino da escrita, os modelos lineares e os modelos não lineares.

De acordo com Santana (2007), os modelos lineares “caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas nelas incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita” (p. 43). Gomes (2013), apoiada em Alves Martins e Niza (1998), explica estas três fases da escrita:

A pré-escrita diz respeito ao processo exploratório do tema e das ideias, ou seja, o escrevente tem de pensar no que quer expressar por escrito (intenção de escrever), na planificação e no processo de ligação pensamento-linguagem. A escrita ou articulação centra-se no ato da escrita em si, “aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras”. Nesta fase há que coordenar uma série de aspectos: os tópicos que se pretendem abordar, o destinatário, sequenciar os acontecimentos e organizar a conclusão. A reescrita consiste na adequação linguística aos objetivos visados, a qual se traduz na “supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões”, ou seja, à avaliação e aperfeiçoamento do que se escreveu. (p. 23)

Os modelos não lineares, por seu lado, dão ênfase aos “mecanismos cognitivos do sujeito que escreve, nas suas intenções, planos, objetivos, conhecimentos do mundo, etc.” (Carvalho, 2001, p. 57). Perspetivando a escrita como um processo não linear, o programa de Português (Reis *et al*, 2009) enuncia três subprocessos, nomeadamente, a planificação, a redação e a revisão. A planificação “engloba todos os processos mentais envolvidos na conceção e organização de ideias selecionadas para a produção de determinado texto” (Gomes, 2013, p. 26). A redação “mobiliza e faz interferir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (Amor, 1999, p. 112). A revisão:

ocorre, por sua vez, em interação com a redação, consistindo na análise continuada e estruturada do texto e do percurso de construção dos seus sentidos, recorrendo-se à (re)leitura, quer à capacidade de reflectir sobre o mesmo e de o avaliar face à planificação inicial, aos objetivos comunicativos, aos contextos de produção, quer ainda quanto às convenções de uso da língua com vista a um continuado melhoramento do texto (Gomes, 2013, p. 27).

Ao utilizar-se e produzir-se de diferentes tipos de textos, meios de informação e de comunicação está-se a possibilitar uma “abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa para desenvolver competências em comunicação oral e escrita, essenciais para o sucesso escolar e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva” e a reforçar “a interação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão/produção” (Sá, 2012, p. 367).

Posto isto, tal como na Educação Pré-Escolar, também no 1.º Ciclo do Ensino Básico a escrita deve ser trabalhada em todas as áreas curriculares, uma vez que nestas

os alunos também necessitam de descrever e explicar ideias, conceitos, fenómenos, e, para isso, precisam de dominar regras linguístico-discursivas gerais e específicas.

Para que isto aconteça, é necessário que os professores adotem “práticas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa sistematizadas e devidamente fundamentadas (nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita)” (Sá, 2012, p. 371).

Se forem adotadas práticas que integrem a escrita com o intuito de abordar conteúdos das restantes áreas curriculares, as atividades propostas aos alunos irão passar de atividades desinteressantes e aborrecidas para “momentos de escrita reflectida, controlada e desenvolta” (Amor, 1999, p. 142).

Depois desta análise à aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, percebemos que a escrita “é o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (Reis *et al*, 2009, p. 16), e que a sua abordagem, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ser uma constante, nas suas múltiplas manifestações e especificidades, e de forma transversal ao currículo.

Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos evidenciar, em primeiro lugar, como a linguagem escrita está presente no dia-a-dia das crianças, mostrando que o contato com o código escrito se dá muito antes da entrada no jardim-de-infância; em segundo lugar, de que forma os educadores de infância podem familiarizar as crianças com a escrita, tendo em conta que estas, ao chegarem ao jardim-de-infância, já possuem as suas próprias concepções sobre este código; em terceiro lugar, o que se pretende que seja trabalhado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que neste nível a aprendizagem da escrita já é realizada formalmente.

No capítulo seguinte procuraremos dar conta da nossa ação ao longo de cada um dos estágios que realizámos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no que respeita à abordagem à escrita em cada um daqueles níveis educativos num perspectiva de transversalidade ao currículo, que se constitui a problemática central deste relatório.

CAPÍTULO III
ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA NO CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Introdução

Este capítulo surge para apresentar o que foi realizado durante os estágios no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e da Prática Educativa Supervisionada II sobre o tema deste relatório.

Num primeiro tópico falamos do estágio e da recolha de dados sobre as práticas e, num segundo e terceiro tópico, referimos a ação educativa realizada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a caracterização do contexto e a apresentação e análise de práticas transversais de abordagem/aprendizagem à/da escrita em ambos os níveis educativos.

1. O Estágio e a Recolha de Dados sobre as Práticas

De acordo com Gomes e Medeiros (2005), o estágio tem um importante papel para a formação inicial de educadores e professores, pois permite “que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem” (p. 20), tendo em conta os documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os temas e conteúdos a lecionar e as características e necessidades do grupo e da turma.

Com base nisto, o artigo 11.º do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, estabelece que a iniciação à prática profissional se deve organizar com vista à promoção da observação, da colaboração, da planificação, do ensino e da avaliação em práticas supervisionadas, com grupos da Educação Pré-Escolar e turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de diferentes níveis, da articulação entre a teoria e a prática e do desenvolvimento de aprendizagens nas crianças e nos alunos. Isto porque se pretende que “os estágios assegurem experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais” (Caires, 2001, p. 19).

A partir do que foi acima referido, é possível perceber que o estágio traz para os formandos vários benefícios e contributos. Todavia, devemos também ter em conta que durante esta experiência o formando pode vivenciar alguns factores negativos que

comprometem o seu desempenho, tais como a dificuldade em articular a teoria com a prática, de modo a promover experiências e aprendizagens significativas; a preocupação de trabalhar apenas um conjunto restrito de competências, colocando de parte outras igualmente importantes; a inexperiência por parte dos educadores e professores cooperantes e a relação entre estes e o formando, entre outros. É por este motivo que “cabe às instituições de ensino superior e às escolas o acompanhamento dos candidatos a professores no momento em que realizam o estágio” (Cardoso, 2005, p. 66), auxiliando-os na forma como devem transmitir os conhecimentos, que aprendizagens devem promover e facilitando o processo de ambientação na escola.

Outro factor que influencia negativamente ou positivamente o desempenho do formando é a conceção que este tem acerca do estágio. Isto é, antes da sua realização, o formando constrói uma representação acerca da prática pedagógica e quando se encontra a realizá-la, esta vai, algumas vezes, ao encontro da conceção que ele tinha e outras vezes revela-se o oposto. Esta situação pode fazer com que o formando se sinta desanimado e incapaz, olhando para o estágio como um obstáculo ou, pelo contrário, perceba que afinal é capaz e consegue ter um bom desempenho.

A conceção que tínhamos acerca dos estágios na Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico era a de que teríamos melhor desempenho no contexto pré-escolar, pois sentíamos-nos mais à vontade e seguros nesse nível educativo. Contudo, quando realizamos o estágio no 1.º Ciclo percebemos que afinal também tínhamos facilidade em lecionar neste nível.

A realização do estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos ter a visão de dois mundos completamente diferentes e perceber o quão importante é conhecer o trabalho que se faz com um grupo de crianças e com uma turma, por todas as razões apontadas anteriormente.

Em qualquer dos casos, o trabalho pedagógico só traz bons resultados se for realizado com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências nas crianças e nos alunos.

Para que isso aconteça, o educador de infância e o professor do 1.º ciclo devem planificar as suas práticas, “reflecti[ndo] com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada” (Sant’ Anna & Menegolla, 1991, p. 27).

A planificação torna-se assim numa ferramenta fundamental na preparação da ação de um educador e professor, uma vez que determina as competências a

desenvolver nas crianças e nos alunos, os conteúdos a abordar, as atividades/estratégias a adotar, os recursos/materiais a utilizar e o tempo previsto para cada atividade.

Segundo Arends (1995) a planificação inclui três fases: a fase que antecede a instrução, a fase de instrução e a fase que sucede a instrução. Na fase que antecede a instrução “são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado”, na fase de instrução são tomadas “decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas” e na fase que sucede a instrução são tomadas “decisões sobre a avaliação dos progressos do aluno e o tipo de informação avaliativa a proporcionar” (p. 67).

Posto isto, durante os estágios realizados na PES I e na PES II planificamos as nossas práticas com base nos documentos orientadores apresentados no Capítulo I deste relatório.

As planificações, por nós elaboradas, visaram alcançar os objetivos pretendidos pelas cooperantes e abordar os conteúdos que nos eram pedidos, mas mais do que isso, tiveram a preocupação de trabalhar os conteúdos através de atividades lúdicas, desafiadoras e interessantes, que possibilitassem às crianças, interagirem, não só uns com os outros, mas também com os formandos e terem um papel ativo e participante na sua aprendizagem.

Contudo, não podemos esquecer que “a planificação não é uma coisa acabada, definitiva, mas sim um instrumento que necessita de ser constantemente experimentado em face da realidade com que se trabalha” (Cortês & Torres, 1983, cit. em Marques, 1985, p. 92), pelo que o educador e o professor não devem limitar a sua prática nem a participação das crianças ao que foi planificado.

Conscientes disso, nas várias planificações realizadas ao longo das intervenções, sentimos necessidade de manter algumas estratégias que observamos funcionar com os grupos em questão e modificar outras menos adequadas às crianças.

De modo a tornar isso possível, é fundamental que o educador e o professor observem os seus grupos/turmas durante a realização das atividades e também durante o tempo que estes passam na escola, para conhecerem quando é que as crianças estão com maior atenção e disposição para aprender, que estratégias e recursos funcionam com eles e que competências podem ser desenvolvidas, pois a “observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança não é capaz de fazer” (Dias, 2009, p. 30).

Foi isso que procuramos fazer nos nossos estágios, em que partimos de uma observação inicial, antes de começarmos a nossa prática, para uma observação processual, reparando no comportamento das crianças e dos alunos ao longo do dia, constatando que no caso da prática na Educação Pré-Escolar o grupo se mostrava mais calmo e receptivo à aprendizagem durante o período da manhã, sendo que de tarde se revelava e impaciente e mexido. Como forma de lidar com isso, planeamos atividades mais lúdicas e dinâmicas para a tarde.

No caso do 1.º Ciclo, percebemos que a turma após os intervalos e depois do almoço apresentava menor capacidade de concentração e de trabalhar. Assim, recorremos a atividades em que os alunos tivessem mais liberdade em movimentar-se na sala e em falar com os colegas, promovendo o trabalho a pares e em grupo através de jogos pedagógicos. Também notamos que depois das aulas de Inglês e de Educação Físico-Motora o tempo para lecionar conteúdos era muito pouco, pelo que optamos por realizar atividades mais simples e rápidas, muitas das vezes de consolidação de conhecimentos.

Posto isto, a observação é, assim como a planificação, uma ferramenta fundamental na prática de um educador e professor, pois permite “tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 1994, p. 58). Quer isto dizer que o educador e professor devem ser capazes de analisar também a sua prática, refletindo sobre o que correu bem, o que correu mal, como forma de melhorar a sua ação em situação e em planificação subsequentes.

Isto foi também tido em conta por nós, sendo que procedíamos à análise da nossa prática com a nossa colega de estágio e com a educadora e professora cooperante, procurando aspetos a melhorar nas intervenções seguintes e realçando as estratégias bem-sucedidas e que resultavam com o grupo/com a turma.

A análise das nossas práticas foi ainda importante para percebermos se estas incidiam no tema escolhido por nós (Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico) e se estávamos a cumprir os objetivos a que nos tínhamos proposto aquando da concepção do projeto deste relatório:

- Aprofundar o conhecimento das abordagens preconizadas/usadas pela educadora/professora no ensino e aprendizagem da escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- Dinamizar atividades diversificadas de abordagem à/ de aprendizagem da escrita a propósito de temas e conteúdos das diversas áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Discutir as potencialidades da realização de atividades de aprendizagem da escrita para o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para alcançar o primeiro objetivo procedemos à realização de uma entrevista semi-estruturada à educadora e à professora cooperantes titulares dos grupos com os quais trabalhámos.

De acordo com Bell (1997), a “preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano” (p. 119). Assim, fizemos primeiro uma revisão da literatura da área para podermos elaborar as questões que queríamos colocar e testamos a entrevista com uma pessoa antes de a utilizarmos com a educadora e a professora.

O quadro que se segue mostra-nos as perguntas que o guião da entrevista (anexo 1) continha.

1. Qual é o papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças?
2. Quando considera adequado começar a abordar a linguagem escrita com as crianças?
 - 2.1. Na sua opinião, por onde se deve começar? Porquê?
 - 2.2. Quem são os principais responsáveis por essa iniciação? Porquê?
3. Na sua opinião, que trabalho cumpre aos educadores na abordagem à escrita? Porquê?
 - 3.1. E qual é o papel dos professores do 1.º ciclo na aprendizagem da escrita? Porquê?
4. Que lugar ocupa a aprendizagem da escrita na sua atividade pedagógica?
 - 4.1. Dê alguns exemplos das estratégias e/ou atividades que realiza com mais frequência neste domínio?
 - 4.1.1. Que aprendizagens procura promover com essas estratégias e/ou atividades?

Quadro I – Guião da entrevista realizada às cooperantes

A entrevista foi gravada em áudio, tendo a educadora e a professora assinado um protocolo de consentimento informado (anexo 2). Estas entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas.

Segundo Bardin (2008), uma forma de analisar entrevistas é “proceder a uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial” (p. 91), tendo sido esta a forma que optamos para analisar estas entrevistas.

Nos pontos 2 e 3, que dizem respeito respetivamente à ação educativa na Educação Pré-Escolar e à ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentamos a grelha e a análise da entrevista à educadora e à professora.

Para alcançar o segundo e terceiro objetivos realizamos, durante os dois estágios, atividades que permitiram trabalhar a linguagem escrita para lecionar conteúdos nas restantes áreas de conteúdo/curriculares.

Também nos tópicos 2 e 3 apresentamos os quadros com todas as atividades realizadas na PES I e na PES II e os quadros com as atividades que incidiram no nosso tema selecionadas para análise.

Uma vez que a “análise depende do tipo de abordagem utilizada” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 92), optamos por efetuar uma análise da incidência das atividades selecionadas nas diferentes áreas curriculares, metas de aprendizagem e descritores de desempenho, a nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Começamos então com a ação educativa na Educação Pré-Escolar.

2. Ação Educativa na Educação Pré-Escolar

Neste tópico, fazemos primeiro uma breve contextualização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças com o qual trabalhamos e referimos as representações da educadora de infância sobre a abordagem à linguagem escrita.

De seguida, apresentamos os quadros com as atividades dinamizadas nas diversas áreas de conteúdo da Prática Educativa Supervisionada I e procedemos à análise de algumas práticas transversais de abordagem à escrita.

2.1 O Contexto

2.1.1 Caracterização do Meio, da Escola e da Sala

A escola onde foi realizada a PES I pertencente à Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens e situa-se numa das freguesias da cidade de Ponta Delgada, Ilha de S. Miguel.

Os recursos desta freguesia podem ser aproveitados para a realização de passeios e visitas de estudo com o intuito de desenvolver nas crianças competências sociais e afetivas, proporcionando contextos de socialização e convívio entre os diversos membros da comunidade educativa e promovendo a abertura da escola à comunidade. Através destes passeios e visitas de estudo as crianças apreendem o meio que as rodeia e ficam a conhecer quais as suas potencialidades, sem falar que as crianças ficam sempre muito motivadas por saírem do recinto escolar.

Esta escola é constituída por um edifício de Plano Centenário e um edifício P3. No edifício de Plano Centenário funcionam oito salas do 1.º Ciclo, uma sala de professores e uma sala da UNECA. O edifício P3 tem oito salas, sendo cinco do Jardim-de-Infância (três desta escola duas de outra escola) e três do 1.º Ciclo, duas salas de apoio, duas salas de ensino especial, um ginásio e uma cantina, onde lancham e almoçam apenas as crianças deste edifício.

O recreio desta escola é partilhado por todas as crianças, quer do Jardim-de-Infância, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem uma grande área onde as crianças podem brincar livremente.

No que diz respeito à sala de atividades onde realizamos a nossa prática, esta era um espaço que, não só promovia a interação entre o grupo e a educadora, mas que também possibilitava às crianças atividades diversificadas e potenciadoras de aprendizagens significativas. Isto porque no Jardim-de-Infância a sala deve estar organizada de acordo com as necessidades das crianças, pois é neste espaço que elas permanecem grande parte do dia e, portanto, “precisam de espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (Hohmann & Weikarte, 1997, p. 102).

Para além disso, a sala era ampla e bastante iluminada, com duas janelas grandes que facilmente podiam ser abertas para arejar o espaço. Em todas as paredes e no teto podiam ver-se cartazes e trabalhos realizados pelas crianças, que davam um ar

acolhedor e apelativo, ao mesmo tempo que permitiam às crianças observarem o que já tinham feito e consultarem sempre que tinham uma dúvida sobre algo, como as regras da sala, o dia da semana, a estação do ano, os aniversários, as letras do alfabeto, os números, as alturas dos colegas, entre muitas outras coisas.

Esta sala estava dividida em várias áreas/cantinhos, nomeadamente o cantinho do acolhimento, o cantinho das mesas, o cantinho do computador, o cantinho do giz, o cantinho da plasticina, o cantinho dos livros, o cantinho dos jogos, o cantinho das construções, o cantinho da casa das bonecas e o cantinho dos desenhos. Estas áreas/cantinhos são fundamentais, pois “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Formosinho *et al*, 1996, p. 67).

Para cada cantinho estava estipulado um número máximo de crianças, sendo a escolha da liberdade de cada criança. O responsável do dia entregava a fotografia correspondente a cada criança e cada uma colocava a sua fotografia no cantinho para o qual queria ir. Se nesse cantinho já estivesse o número de crianças estipulado, a criança escolhia outro cantinho, de modo a garantir que as crianças não iam sempre para os mesmos cantinhos, incentivando-as a irem rodando.

Como forma de se ter uma perceção sobre a sala de atividades e a sua organização, no que diz respeito às áreas e espaço de trabalho com as crianças, apresentamos, abaixo, a planta da mesma.

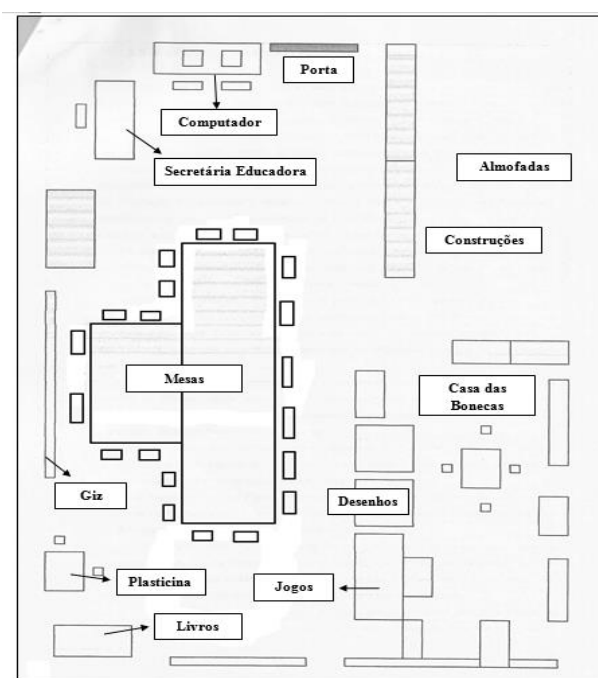


Figura 1 – Planta da sala de atividades onde foram desenvolvidas as atividades na PES I

2.1.2 Caracterização do Grupo e Representações da Educadora

Passando agora à caracterização do grupo, este era constituído por vinte crianças de cinco anos, dez meninos e dez meninas. Dez destas crianças pertenciam a esta sala, sete integravam o grupo de outra educadora que fora extinto, e duas tinham de frequentar aquele Jardim-de-Infância a meio do ano transato.

A maioria das crianças deste grupo pertencia a famílias de estatuto socioeconómico baixo ou médio baixo.

No geral, este grupo revelava interesse pela aprendizagem e participava nas atividades propostas com entusiasmo e curiosidade.

Na área de Expressão e Comunicação o grupo gostava bastante de realizar atividades no domínio da Expressão Plástica, pelo que quando as crianças iam para os cantinhos muitas vezes pediam para fazerem desenhos com tintas. Assim, desenvolvemos atividades que permitiam às crianças experimentar materiais e técnicas de expressão a propósito de temas como o Dia do Pai e a Páscoa.

No domínio da Expressão Musical as crianças mostravam interesse, cantando por vezes algumas músicas que conheciam e na canção do bom dia participavam com entusiasmo. Como forma de trabalhar esta área, realizamos atividades com recurso a pictogramas e cartazes interativos, como o intuito de abordar conteúdos de forma mais lúdica.

No domínio da Expressão Musical as crianças mostravam interesse, cantando por vezes algumas músicas que conheciam e na canção do bom dia participavam com entusiasmo. Como forma de trabalhar esta área, realizamos atividades com recurso a pictogramas e cartazes interativos, como o intuito de abordar conteúdos de forma mais lúdica.

No domínio da Linguagem Oral a maioria das crianças apresentava muitas dificuldades, mais precisamente na dicção das palavras e na comunicação, sendo que algumas não tinham um discurso perceptível. Na Abordagem à Escrita todas as crianças sabiam escrever o seu primeiro e último nome e a data, embora uma ou outra criança ainda escrevesse, por vezes, algumas letras em espelho. Havia ainda quem soubesse representar letras e copiar palavras. Para promover este domínio, tentamos, nas atividades realizadas, colocar legendas nas imagens, incentivar o reconhecimento de letras e palavras e facilitar o contato com diversos suportes de escrita como veremos no tópico da análise das intervenções.

No domínio da Matemática as crianças sabiam contar até dez, sendo que algumas tinham ainda dificuldade em reconhecer e distinguir os números, pelo que proporcionamos atividades de correspondência entre números, de identificação e de representação grafémica.

No domínio da Expressão Motora as crianças mostravam sempre muito interesse e entusiasmo, pelo que as atividades possibilitavam às crianças utilizarem o espaço exterior na realização de jogos e estafetas.

O domínio da Expressão Dramática era outro domínio do agrado do grupo, onde realizamos dramatizações que permitiram às crianças mascararem-se e utilizarem fantoches.

Na Área de Conhecimento do Mundo o grupo revelava grande curiosidade em aprender, tendo tido a oportunidade de contactar com animais, cozinhar e realizar jogos lúdicos e interativos.

Durante a realização das tarefas, algumas crianças levavam mais tempo do que outras, o que por vezes dificultava o acompanhamento das restantes crianças. Tentamos combater isto através de atividades que não exigissem tanto tempo de realização e adotamos a estratégia de as crianças que terminavam mais rápido ajudarem os colegas. Isto evitou que as crianças que terminavam primeiro ficassem impacientes e distraíssem as restantes e promoveu a socialização e a entreaajuda.

Todas estas características são resultado do trabalho efetuado pela educadora e posteriormente por nós.

Uma vez que nos interessava conhecer as aprendizagens das crianças mais ao nível da abordagem à escrita, procurámos perceber como é que a educadora trabalhava este domínio e que importância dava à linguagem escrita nas suas práticas.

Para isso, analisámos a entrevista realizada à educadora através da grelha de análise apresentada no quadro que se segue.

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Representações sobre o papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças	Suportes	Imagem	<p>“temos sempre a noção que os nossos meninos não sabem ler a linguagem convencional, portanto a escrita convencional, mas eles conseguem ler pela imagem”</p> <p>“eles conseguem ler utilizando também a imagem e a imaginação”</p>
		Escritos	<p>“se desde cedo eles tiverem sempre o contato com a escrita”</p>
Representações sobre a abordagem da linguagem escrita no jardim-de-infância	Quando?	Desde a entrada no Jardim-de-Infância	<p>“acho que desde que eles entram para o jardim-de-infância, independentemente da idade”</p>
		Difere ao longo da educação pré-escolar	<p>“o nosso trabalho é exatamente aplicar a escrita a cada idade”</p> <p>“Se eu vou trabalhar com os meninos dos cinco anos claro que a minha abordagem à escrita vai ser muito diferente daquela que se tiver com um grupo de três, quatro anos”</p> <p>“Nos cinco anos nós já temos um trabalho muito diferente da abordagem à escrita”</p>
	O quê?	Consciência fonológica	<p>“introduzimos não a escrita mas a noção do som das letras e das rimas”</p> <p>“nós valorizamos muitíssimo, especialmente nos cinco anos valorizamos muitíssimo a abordagem à escrita e a consciência fonológica dos meninos”</p>
		Algumas noções de escrita	<p>“fica sempre implementado neles as várias noções, o que a gente quer que eles de alguma maneira aprendam”</p> <p>“eles conseguem ter a noção da escrita”</p> <p>“brincamos muito com eles, de eles aprenderem quantas sílabas tem uma palavra, quantas palavras tem uma frase, o que é uma frase, o que é uma palavra”</p> <p>“eles terem a noção de tudo o que se diz, tudo o que se faz pode ser registado e pode ser lido e interpretado em outra altura qualquer”</p> <p>“a noção do primeiro e o último para a gente começar a dar a primeira letra e a última letra”</p>
Quem?	Educador	<p>“Acho que somos nós”</p> <p>“O nosso trabalho tem muito de valor graças às educadoras e graças aos projetos que se implementaram”</p>	
Representações sobre as práticas de abordagem à escrita	Estratégias	Registrar	<p>“nós escrevemos sempre, tudo escrito para eles saberem que o que está ali”</p> <p>“nós escrevemos sempre perto deles”</p> <p>“o nós darmos muita importância ao registo”</p> <p>“tudo registado, tudo feito para eles terem a noção de tudo o que se diz, tudo o que se faz pode ser registado e pode ser lido e interpretado em outra altura qualquer”</p> <p>“ao falar das profissões está lá escrita a profissão”</p> <p>“das coisas que a gente coloca na parede”</p>

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

		Reconhecer	“eles acabam por depois identificar certas palavras, certas letras, eles identificam e muito facilmente eles conseguem depois ao juntar as várias letras”
		Escrever	“pela escrita” “Se a gente está a dar os nomes, valorizar a escrita do nome, a quantidade” “através de alguma cópia”
		Brincar com a língua	“jogos de rimas, jogos de sílabas” “vários jogos para eles exatamente terem a noção de tudo isso” “faz-se muito com o jogo” “eles têm que brincar”
		Ler	“pela leitura”
	Avaliação	Não ocorre	“não estou assim muito muito preocupada com as aprendizagens, pronto porque nós não avaliamos”
	Recursos	Fichas	“Utilizamos muito umas fichas que nós temos e que plastificamos”
		Quadro	“eles utilizam muito o quadro para isso”
		Jogos	“temos jogos”
		Cartões	“temos vários cartões”
		Imagens	“muitas imagens” “com imagens muito apelativas”
		Outros	“fazemos material também” “muito com materiais” “vamos sempre todos os anos realizando material adequado à época e ao que nós estamos a dar” “se as sílabas são dadas no natal nós utilizamos a rena, a bola, o pai natal”
	Espaços	Em todos os espaços/áreas	“acho que todos os espaços podem e devem ser utilizados para a abordagem à escrita” “é tudo transversal em todas as nossas atividades” “eu posso usar em qualquer área, em qualquer momento a escrita” “ela é valorizada em qualquer sítio”
		Em áreas específicas	“pode haver um ou outro local, nomeadamente na área onde nós trabalhamos e onde nós realizamos esse pode ser eventualmente mais valorizado” “eu posso usar na área do conto” “eu posso usar na área da casa das bonecas”

Quadro II - Grelha de análise da entrevista realizada à Educadora de Infância

Como já vimos no guião apresentado no ponto 1, a entrevista continha 12 perguntas com o intuito de perceber as representações da educadora de infância acerca do papel da linguagem escrita no quotidiano das crianças, considerando o contexto formal e também o informal, e conhecer as práticas que esta desenvolvia para promover a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar. Através desta entrevista procurámos conhecer melhor o tipo de trabalho que a educadora dizia fazer com o grupo de crianças em questão, de modo a compreender melhor o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontravam e a programar a nossa ação de forma mais adequada aos objetivos da nossa prática.

Posto isto, ao observarmos o Quadro II, vemos que foram definidas três dimensões a partir das perguntas formuladas no guião:

- 1) Representações sobre o papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças;
- 2) Representações sobre a abordagem da linguagem escrita no jardim-de-infância;
- 3) Representações sobre as práticas de abordagem à escrita.

A primeira dimensão foi formulada a partir da pergunta 1, na qual a educadora foi questionada acerca do papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças. A partir da sua resposta criamos apenas uma categoria:

- a) suportes – pois a educadora considera que no dia-a-dia da criança é capaz de ler através da imagem e deve contactar com registos escritos.

A segunda dimensão teve como base as perguntas a 2, 2.1, 2.2, 3 e 3.1 que, questionavam sobre quando a educadora achava adequado começar a abordar a linguagem escrita com as crianças, por onde se deveria começar, quem achava serem os responsáveis por essa iniciação e como se deveria promover a abordagem à escrita (contudo, ao falar sobre o como a educadora reportou-se basicamente às suas práticas, pelo que na análise não consideramos esta categoria, inscrevendo as unidades de registo recortadas na categoria “estratégias” da dimensão “Representações sobre as práticas de abordagem à escrita”. Assim registámos 3 categorias:

- a) quando? – na opinião da educadora a abordagem à escrita deve acontecer desde a entrada no jardim-de-infância e esta abordagem difere ao longo da educação pré-escolar;

- b) o quê? – a seu ver, ao abordar a escrita, deve trabalhar-se sobretudo a consciência fonológica e algumas noções básicas (letra, sílaba, palavra, frase);
- c) quem? – esta considera que o responsável pela iniciação à escrita é o educador;

A terceira dimensão estava mais diretamente relacionada com as perguntas 4, 4.1, 4.1.1, 4.2, 4.2.1 e 4.3, que apuraram as estratégias empregues pela educadora no domínio da escrita, as aprendizagens que esta procurava promover com essas atividades, os recursos que usava habitualmente e os espaços da sala que favoreciam a aprendizagem da escrita. Nas suas respostas a educadora fez ainda menção à avaliação. Deste modo, foram definidas 4 categorias:

- a) estratégias – a educadora faz registo do que as crianças dizem, leva-as a reconhecer letras e palavras e a escrever os seus nomes, realiza jogos e brincadeiras com rimas e sílabas, entre outras;
- b) avaliação – não é uma preocupação porque diz que não avalia os desempenhos das crianças (esta afirmação pressupõe que a educadora considera a avaliação no sentido estrito de classificação);
- c) recursos – tem por hábito utilizar fichas, o quadro, jogos, cartões, imagens, constrói alguns materiais e por vezes usa materiais relacionados com épocas festivas;
- d) espaços – a educadora tem áreas específicas que permitem o contato com a escrita, nomeadamente a área do conto e da casa das bonecas, mas considera que a linguagem escrita pode ser desenvolvida em todas as áreas e em qualquer lugar.

Com esta análise, concluímos que, tal como é defendido nas OCEPE, a educadora não pretende ensinar formalmente a escrita, mas sim introduzir algumas noções de escrita e práticas de consciência fonológica.

A sua prática é então direcionada para a familiarização com a linguagem escrita, uma vez que esta não tem a preocupação de promover aprendizagens neste domínio. Talvez seja por este motivo que as crianças não escreviam palavras para além do seu nome e não reconheciam todas as letras do alfabeto, como é dito na caracterização do grupo.

Os recursos utilizados eram habitualmente jogos, cartões, imagens, o quadro e materiais construídos pela própria educadora, para, mais uma vez, colocar as crianças em contato com suportes de escrita. Para além destes, observamos que a sala tinha vários cartazes afixados, abecedário, números, cores, regras de comportamento, dias da semana, os meses, estações do ano, calendário de aniversários, mapa de presenças, identificação de cada área e trabalhos realizados pelas crianças.

Apesar de na sua sala ter espaços reservados à escrita, na sua opinião esta abrange todos os restantes espaços, podendo ser abordada em qualquer espaço, talvez por isso tivesse todos os cartazes acima referidos afixados na sala.

Para além da informação que obtivemos através da entrevista, durante a prática verificamos que a educadora utilizava as tardes para as crianças irem para as áreas à escolha, sendo que a área do computador, dos jogos e do quadro eram as mais procuradas pelas crianças. Como forma de incentivar todas as crianças a passarem pelas várias áreas e evitar que estivessem sempre as mesmas crianças numa dada área, a educadora recorria a um sistema rotativo, ou seja, as crianças que tivessem ido, por exemplo, para a área do computador num dia, no dia seguinte tinham de escolher outra área.

Não observamos atividades em que a educadora aproveitasse a transversalidade da língua para promover aprendizagens, ou que abordasse conteúdos de outras áreas recorrendo à linguagem escrita.

Posto isto, na nossa prática decidimos utilizar alguns recursos da educadora, como os livros, os jogos e uma ficha ou outra, pois esta não queria que mudássemos muito o grupo estava habituado a fazer, mas achamos por bem recorrer a materiais/recursos e estratégias que a educadora não utilizava, como o pictograma, a confeção do bolo de chocolate e as cartas, como forma de proporcionar experiências diferentes e permitir o contato com a linguagem escrita em diversos tipos e suportes de escrita.

Depois de entendermos as representações da educadora em relação à linguagem escrita e a forma como esta desenvolve a sua prática, vamos ver que práticas transversais de abordagem à escrita desenvolvemos na Educação Pré-Escolar com este grupo de crianças e as aprendizagens que promovemos neste domínio.

2.2 Práticas Transversais de Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar

Neste tópico apresentamos, num primeiro subponto, a síntese das intervenções realizadas na PES I através do Quadro III e, num segundo subponto, procedemos à análise apenas das atividades de abordagem à escrita a propósito dos temas e conteúdos das diversas áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar destacadas a cinza no Quadro III.

2.2.1 Síntese das Intervenções

Intervenções	Atividades	Áreas de conteúdo								Total
		FPS	EFM	ED	EP	EM	LOAE	M	CM	
1. ^a	Ordenação da história “O meu pai”	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Montagem da caixa e colocação do porta-chaves para o pai	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Elaboração do porta-chaves para o pai	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Elaboração da caixa do porta-chaves para o pai	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Exploração do pictograma com a canção “O meu pai é grande”	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Leitura da história “O meu pai”	1	0	0	0	0	1	0	1	3
2. ^a	Realização do jogo do dominó com números e ovos da Páscoa	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	Elaboração do cenário “A Páscoa”	1	0	0	1	0	1	1	1	5
	Contato com uma galinha e os pintainhos	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Realização de uma caça aos ovos	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Pintura de um coelho para o cenário “A Páscoa”	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Decoração do ovo para o cenário “A Páscoa”	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Utilização do cartaz interativo dos números de 1 a 6	1	0	0	0	0	1	1	0	2
3. ^a	Confeção de um bolo de chocolate	1	0	0	0	0	1	1	1	4
	Realização de um jogo de bowling	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Dramatização da história “O lobo e os sete cabritinhos”	1	0	1	0	0	1	0	0	3

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

	Leitura da história “O lobo e os sete cabritinhos”	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Visionamento do cartaz do número 7	1	0	0	0	0	1	1	0	2
	Realização da ficha do número 7	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Realização do jogo da palavra intrusa	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Realização do jogo “Escolhe 7 objetos”	1	0	0	0	0	0	1	0	2
4. ^a	Realização do jogo “Adivinha qual é o animal”	1	0	0	0	0	1	0	1	3
	Realização do jogo “Encontra os 9 objetos”	1	0	0	0	0	1	1	1	4
	Realização do jogo “Derruba as latas”	1	1	0	0	0	1	1	0	4
	Realização do jogo dos números	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	Realização do jogo dos toques	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	Realização de uma estafeta	1	1	0	0	0	1	0	0	3
	Realização do jogo “Acerta no arco”	1	1	0	0	0	1	1	0	4
	Dramatização com fantoches da história “d de Daniel”	1	0	1	0	0	1	0	0	3
	Elaboração da casa de identificação	0	0	0	1	0	1	1	1	4
	Exploração do cartaz interativo sobre a canção “Que giro que é”	1	0	0	0	1	1	1	0	4
	Visionamento do cartaz do número 9	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Realização da ficha do número 9	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Leitura da história “Vamos à quinta aprender os números”	1	0	0	0	0	1	1	1	4
	Realização do jogo “Entrega as cartas”	1	0	0	0	0	1	1	1	4
	Leitura da história “d de Daniel”	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Colocação de cartões no cartaz do som d	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Realização do jogo do bingo	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Realização do jogo “Coloca 9 molas no copo”	1	0	0	0	0	1	1	0	3
5. ^a	Realização do jogo “Batalha de cartas”	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Realização do jogo da adição	1	0	0	0	0	0	1	0	3
	Realização da ficha “Operações de adição”	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Formação de conjuntos com blocos lógicos	1	0	0	0	0	0	1	1	3
	Realização do jogo “Coloca os cartões no tabuleiro da sua cor”	1	0	0	0	0	1	0	1	3
	Total	34	4	2	10	2	31	25	10	119

Quadro III – Atividades dinamizadas por áreas de conteúdo em cada intervenção da PES I

O Quadro III mostra-nos as atividades desenvolvidas em cada intervenção da PES I. As colunas das áreas de conteúdo indicam as áreas em que cada atividade incidiu. Assim, temos a perceção das áreas mais e menos trabalhadas e das atividades que promoveram mais integração de áreas.

Começando pelas áreas mais trabalhadas, temos a Formação Pessoal e Social (FPS), com um total de 34 atividades, seguindo-se a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), com 31, e a Matemática (M), com 25. Incidimos muito na Formação Pessoal e Social porque, como vimos na caracterização do grupo, algumas crianças tinham problemas de socialização e de respeito pelas regras e pelos colegas, e, por isso, recorreremos muito ao trabalho em grupo para aprenderem a cooperar uns com os outros e a esperar pela sua vez para participar. A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois desenvolvemos muitas atividades de leitura de histórias, de questionamento e, em todas as atividades, tivemos a preocupação de abordar a linguagem escrita. A Matemática foi abordada em todas as intervenções, à exceção da primeira, pois os conteúdos destas intervenções foram a revisão dos números até 6, a introdução do número 7, a introdução do número 9, os conjuntos e as adições.

As áreas menos trabalhadas foram a Expressão Plástica (EP), com 11, o Conhecimento do Mundo (CM), com 10, a Educação Físico-Motora (EFM), com 4, a Expressão Dramática (ED) e a Expressão Musical (EM), com 2. Estas áreas foram menos dinamizadas, pois aquando deste estágio não estávamos como agora tão despertas para a importância de desenvolver atividades nestes domínios e a variedade de estratégias e recursos que poderiam ser utilizados. Ainda assim, a área de Expressões foi trabalhada em todas as intervenções, em mais do que uma atividade, à exceção da 5.^a intervenção.

A partir desta análise percebemos que o facto de as três áreas mais trabalhadas terem sido as referidas anteriormente se deveu ao tipo de atividades desenvolvidas e aos temas e conteúdos lecionados. Apesar disso, temos consciência de que deveríamos ter dinamizado mais atividades noutras áreas, como a de Expressão Dramática e de Expressão Musical, com a elaboração de guiões cénicos com o grupo para posterior dramatização e exploração de mais canções, que permitissem trabalhar mais a consciência fonológica.

Relativamente às atividades que promoveram mais integração de áreas, constatamos que:

- na 1.ª intervenção, a atividade leitura da história “O meu pai” incidiu em 3 áreas, nomeadamente Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo, pois a história falava sobre de como são os pais. As crianças ficaram sentadas no tapete, respeitando os colegas e esperando a sua vez para participar, identificaram a capa e contracapa do livro, colocaram e responderam a questões sobre a história, reconheceram palavras escritas do seu quotidiano, anteciparam os acontecimentos através das ilustrações e recontaram a história;

- na 2.ª intervenção, a elaboração do cenário “A Páscoa” trabalhou 5 áreas, sendo elas a Formação Pessoal e Social, a Expressão Plástica, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Matemática e o Conhecimento do Mundo, uma vez que nesta atividade as crianças tiveram de trabalhar, em grupo, na pintura do cenário e de seis coelhos, na decoração de seis ovos e na colocação dos ovos dentro da cesta correspondente ao número do coelho e da cesta que foram colados no cenário;

- na 3.ª intervenção, foram trabalhadas 4 áreas através da atividade da confeção de um bolo de chocolate, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Conhecimento do Mundo, tendo a atividade sido realizada em grande grupo com a utilização de uma lista de ingredientes com as quantidades, os nomes dos ingredientes e imagens dos mesmos. As crianças foram questionadas acerca dos ingredientes: se os conheciam, se os tinham visto antes, se já os tinham utilizado e onde podiam usar cada um deles, para além da confeção do bolo de chocolate;

- na 4.ª intervenção, os jogos “Encontra os 9 objetos”, “Derruba as latas”, “Acerta no arco” e “Entrega as cartas” e as atividades de elaboração da casa de identificação, de exploração do cartaz interativo sobre a canção “Que giro que é” e da leitura da história “Vamos à quinta aprender os números” incidiram em 4 áreas, sendo que a Formação Pessoal e Social, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática foram trabalhadas em todas e as restantes variaram entre a Expressão Físico-Motora, a Expressão Plástica e o Conhecimento do Mundo, na medida em que as crianças tiveram de trabalhar em grupo, esperar a sua vez para participar, interpretar uma lista de objetos com os nomes e as imagens dos mesmos, derrubaram latas com a identificação dos números, tiveram de reconhecer a escrita dos números, fizeram

- correspondência entre números, construíram uma casa com o seu nome e morada e identificaram números, palavras e rimas;

• na 5.ª intervenção estiveram presentes 3 áreas nos jogos “Batalha de cartas”, adição, “Coloca os cartões no tabuleiro da sua cor” e na atividade de formação de conjuntos com blocos lógicos, pelo que a Formação Pessoal e Social foi comum a todas e as outras variaram entre Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Conhecimento do Mundo, tendo as crianças, mais uma vez realizado atividades em grupo, realizado operações de adição, associado cartões com objetos ao tabuleiro da sua cor e formado conjuntos, pela cor, pela forma, pela espessura e pelo tamanho.

Depois da análise global aos resultados apresentados no quadro III, deter-nos-emos agora em particular na análise das cinco atividades de abordagem à escrita que destacamos a cinzento, as quais podemos consultar no quadro que se segue. Escolhemos estas atividades por considerarmos serem as que melhor exemplificam como abordamos a escrita nas restantes áreas de conteúdo, e que possibilitaram o contato com diversos registos escritos e desenvolveram as competências previstas, não só pela educadora, como também pelas metas e pelas OCEPE.

Apesar de no Quadro III termos atividades em que a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita surgem associadas à Expressão Dramática e à Expressão Plástica, estas não foram selecionadas para análise porque não trabalharam a abordagem à escrita.

2.2.2 Análise das Intervenções

Atividades	Áreas de Conteúdo								Total
	FPS	EFM	ED	EP	EM	LOAE	M	CM	
Exploração do pictograma com a canção “O meu pai é grande”	1	0	0	0	1	1	0	0	3
Confeção de um bolo de chocolate	1	0	0	0	0	1	1	1	4
Realização do jogo “Acerta no arco”	1	1	0	0	0	1	1	0	4
Realização da ficha do número 9	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Realização do jogo “Entrega as cartas”	1	0	0	0	0	1	1	1	4
Total	4	1	0	0	1	5	4	2	17

Quadro IV – Áreas de conteúdo trabalhadas nas atividades destacadas no Quadro III

Este quadro permite-nos uma leitura mais clara das atividades selecionadas no Quadro III. Tal como o quadro anterior, este assinala as áreas de conteúdo nas quais cada atividade incidiu, mostrando a transversalidade da abordagem à escrita que conseguimos implementar, e que a coluna realçada a cinzento, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), evidencia.

O quadro permite perceber que, das atividades em análise, as que promoveram a integração de mais áreas foram:

- confeção de um bolo de chocolate – Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Conhecimento do Mundo;
- realização do jogo “Acerta no arco” – Formação Pessoal e Social, Expressão Físico-Motora, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática;
- realização do jogo “Entrega as cartas” – Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Conhecimento do Mundo.

Embora seja relevante saber as áreas que foram dinamizadas em cada atividade, interessa-nos sobretudo conhecer as potencialidades da realização destas atividades para o desenvolvimento de competências de abordagem à escrita nas diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar.

Para facilitar essa análise codificamos as várias atividades (ver Quadros V e VI). O Quadro V serve apenas para consultarmos o código atribuído a cada atividade, o Quadro VI assinala a relação entre as atividades em análise e os domínios e metas de aprendizagem que estarão na base da análise que realizaremos.

Atividades	Código da atividade
Exploração do pictograma com a canção “O meu pai é grande”	A
Confeção de um bolo de chocolate	B
Realização do jogo “Acerta no arco”	C
Realização da ficha do número 9	D
Realização do jogo “Entrega as cartas”	E

Quadro V – Codificação das atividades destacadas no Quadro IV

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Área	Domínios	Metas de aprendizagem	Atividades					Total	Total por domínio
			A	B	C	D	E		
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Fonológica	5 - Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.	1	0	0	0	0	1	1
	Reconhecimento e Escrita de Palavras/ Números	8 - Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.	1	1	1	0	1	4	19
		9 - Sabe onde começa e acaba uma palavra.	1	1	1	0	1	4	
		10 - Sabe isolar uma letra.	1	1	1	0	0	3	
		11 - Conhece algumas letras.	1	1	1	0	1	4	
		12 - Usa diversos instrumentos de escrita.	0	0	0	1	0	1	
		Escreve o seu nome.	0	0	0	1	0	1	
		Escreve alguns números.	0	0	0	1	0	1	
		Reconhece a escrita de números até 10.	0	0	1	0	0	1	
	Conhecimento das Convenções Gráficas	16 - Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	1	1	0	0	0	2	11
		18 - Conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).	1	1	1	1	1	5	
		22 - Distingue letras de números.	0	1	1	1	1	4	
Total			7	7	7	5	5	31	31

Quadro VI – Contributos das atividades trabalhadas para a Abordagem à Escrita

O Quadro VI apresenta na coluna da área apenas a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita porque, como já referi anteriormente, nos interessa saber que competências de escrita foram promovidas a partir das atividades selecionadas. Para isso, elaboramos o quadro partindo das Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar, no que respeita à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com ligeiros ajustamentos, uma vez que foi com base nelas que programamos estas atividades. Assim, podemos ver que as atividades abrangeram todos os domínios, mas que as metas de uns foram mais trabalhadas do que as de outros:

- Consciência Fonológica – 1 meta;
- Reconhecimento e Escrita de Palavras/Números – 8 metas;
- Conhecimento das Convenções Gráficas – 3 metas;

Olhando para a coluna do total por domínio, vemos que o domínio mais trabalhado foi o do reconhecimento e escrita de palavras/números com 19 ocorrências em 8 metas, depois foi o do conhecimento das convenções gráficas, com 11 ocorrências em 3 metas, as metas da compreensão de discursos orais e interação verbal com 5, os descritores com 3, e por fim as metas de consciência fonológica com apenas 1.

A coluna do total mostra-nos quantas vezes cada meta foi trabalhada nas atividades, sendo que a meta 18 foi trabalhada nas cinco atividades, enquanto as restantes foram trabalhadas em 4, 3, 2 ou 1 atividades.

No que diz respeito às atividades, obtemos:

- atividade A, B e C – 7 metas;
- atividade D e E – 5.

Portanto, as atividades A, B e C foram as que mais metas trabalharam e as atividades D e E aquelas com contributos mais restritos. Ainda assim, verifica-se a potencialização da transversalidade da língua na vertente da abordagem à escrita em todas as atividades.

Passamos agora à análise de cada atividade, fazendo uma pequena descrição, explicando o porquê da escolha das estratégias utilizadas, explicando como decorreu e o respetivo contributo para o desenvolvimento das metas.

A atividade A (anexo 3) abordou a escrita na Expressão Musical através da exploração de um pictograma com a canção “O meu pai é grande”.

Esta atividade foi realizada na 1.ª intervenção, a propósito do Dia do Pai. Elaboramos um pictograma em papel de cenário com a letra da canção e as imagens representativas de cada frase e afixamos no quadro, tendo as crianças sentadas nas cadeiras de frente para este, uma vez que a atividade foi realizada em grande grupo.

Optamos por uma canção, porque o grupo tinha interesse por este tipo de atividades. A escolha de um pictograma foi por este ser um recurso apelativo que a educadora não costumava utilizar e por permitir às crianças conhecerem a letra da canção em contato com um suporte escrito.

A utilização do pictograma implicou que, antes de ouvirem a canção e cantarem, as crianças explorassem algumas palavras conhecidas do seu quotidiano (o que requeria que tivessem noção das fronteiras da palavra), identificassem algumas letras e palavras que acabavam com a mesma sílaba, percebessem que tanto a escrita como a imagem transmitem informação e conhecessem o sentido direcional da escrita (da esquerda para

a direita e de cima para baixo). Isto porque as imagens foram colocadas à frente de cada verso, pelo que as crianças perceberam que cada uma representava o que estava escrito e, à medida que o grupo ia dizendo as frases, íamos apontando, para que as crianças soubessem qual dos versos estavam a dizer. A técnica de apontar facilitou a leitura do pictograma, evitando que as crianças se perdessem ao olharem para os versos e que melhor associassem cada imagem à respetiva informação reportada por cada verso que líamos.

O grupo reagiu muito bem e conseguiu aprender rapidamente a letra da canção. O pictograma torna-se por isso numa boa estratégia para ensinar canções às crianças, permitindo que estas aprendam a letra da canção através de um suporte escrito, pois tem a vantagem de utilizar imagens para representar o que está escrito, fazendo com que as crianças compreendam que a linguagem oral pode ser regista na forma escrita.

Durante a atividade, a maioria das crianças reconheceu algumas letras, nomeadamente as que integravam o próprio nome, percebeu que as imagens representavam o que estava escrito nas frases e mostrou conhecer o sentido direcional da escrita. Apenas uma criança foi capaz de identificar palavras e relacioná-las com algumas palavras que tinham surgido em atividades anteriores.

A atividade B (anexo 3), realizada na 3.ª intervenção, teve por base a introdução do número 7 e permitiu utilizar a linguagem escrita na confeção de um bolo de chocolate.

Conseguimos associar a Formação Pessoal e Social, pois a atividade foi realizada em grande grupo e cada criança teve de saber esperar a sua vez para participar e respeitar os colegas; a Matemática, uma vez que as quantidades dos ingredientes da receita foram todas com o número 7; e o Conhecimento do Mundo, na medida em que a receita continha ingredientes do quotidiano das crianças e implicava que estas soubessem como se faz um bolo.

Para a realização desta atividade, as crianças sentaram-se à volta de uma mesa e receberam uma lista com os ingredientes. Esta lista indicava as quantidades de cada ingrediente com a representação do número 7 e da imagem legendada do ingrediente ao lado. Assim, as crianças eram capazes de saber que ingredientes colocar e em que quantidades.

A utilização da lista possibilitou que as crianças fossem acompanhando a confeção do bolo, sabendo qual o ingrediente que vinha a seguir e, para além disso,

permitiu o contato com o código escrito através de um suporte que nunca tinham utilizado na sala, fazendo com que as crianças reconhecessem alguns dos nomes dos ingredientes, identificassem letras, perceberem que as imagens na lista indicavam os ingredientes a utilizar, seguissem o sentido direcional da escrita e distinguíssem letras, palavras e números, neste caso o 7, e o que este representava.

O grupo participou ordenadamente durante a confeção do bolo, sabendo esperar pela sua vez e conseguiu decifrar a lista, sendo que uma criança de cada vez dizia ao colega qual o ingrediente a colocar. O bolo foi cozido na escola e as crianças comeram-no depois do almoço.

As atividades C, D e E realizaram-se na 4.ª intervenção a propósito do mesmo conteúdo, nomeadamente a introdução ao número 9. Cada uma destas três atividades mostra como se pode trabalhar este número, abordando a escrita relacionada com outras áreas de conteúdo.

Na atividade C (anexo 3) a realização do jogo “Acerta no arco” utilizou a linguagem escrita em favor da Formação Pessoal e Social, da Expressão Físico-Motora e da Matemática. Esta atividade foi realizada no recreio por causa do espaço necessário para colocar os arcos.

Neste jogo cada criança, à vez, colocou-se dentro de um arco com nove bolas de peúgas, tendo à sua volta, a uma certa distância, nove arcos. Cada peúga estava numerada de 1 a 9 e possuía também a escrita destes números, e cada arco tinha apenas a escrita dos números das bolas. Assim, a criança tinha de pegar numa bola de cada vez por ordem crescente e acertar dentro do arco com a escrita do número correspondente ao da bola. Isto implicava que a criança, primeiro, identificasse os números nas bolas para saber em qual delas pegar e, segundo, fizesse a associação entre a escrita do número na bola e a escrita no arco para saber em qual dos arcos acertar.

Esta atividade permitiu ainda trabalhar o reconhecimento das fronteiras das palavras e o conhecimento de letras, pois algumas crianças reconheciam palavras iguais, identificavam as respetivas letras da esquerda para a direita e distinguíam letras de números. Como é habitual, algumas crianças demoraram mais tempo que outras, umas tiveram facilidade em fazer a correspondência entre a escrita dos números nas bolas e a escrita dos números nos arcos e outras sentiram dificuldade em reconhecer as palavras e em identificar os números.

A atividade foi concebida como forma de trabalhar com as crianças que apresentavam mais dificuldades na identificação dos números e reconhecimento de letras e palavras, pois já tínhamos observado essas dificuldades em atividades anteriores.

Durante a atividade ajudamos as crianças com dificuldade no reconhecimento das palavras, pedindo que aquelas isolassem a letra inicial e encontrassem nos arcos a palavra que tivesse a mesma letra inicial. Como o número seis e sete têm a primeira e segunda letras iguais, neste caso pedimos à criança para isolar a terceira letra. Através desta estratégia as crianças já tiveram mais facilidade em associar a escrita dos números nas bolas com a escrita nos arcos.

Como forma de possibilitar às crianças identificarem os números, sem a ajuda dos colegas, fomos buscar à sala as latas numeradas de 1 a 9 e colocamos perto das crianças pela ordem crescente. Assim, fizemos uso de um recurso utilizado numa outra atividade para permitir a estas crianças identificar os números das bolas, nomeadamente qual era o número 1, o número 2 e assim sucessivamente.

A atividade D (anexo 3) possibilitou às crianças experienciarem a escrita na área da Matemática através de uma ficha. A opção por esta atividade deveu-se ao facto de a educadora querer que as crianças treinassem a grafia dos números e a ficha ser uma estratégia utilizada por ela.

A grafia do número 9 foi primeiramente apresentada, por nós, no quadro, tendo as crianças treinado a sua grafia também neste suporte, realizando depois a ficha.

Uma forma que encontramos de tornar a realização desta ficha mais apelativa foi, ao invés de as crianças pintarem 9 objetos, como era habitual em todas as fichas realizadas, optamos por colocar a imagem de uma árvore para que as crianças colassem nela nove flores. Estas flores eram de papel colorido e estavam numa caixa. Cada criança foi à caixa e tirou nove flores à sua escolha para colar na sua árvore. Depois disto escreviam o número.

Com a ficha as crianças não apenas puderam produzir a escrita de um número, neste caso o 9, como escrever o seu primeiro e último nome para identificar a sua ficha e treinar a motricidade fina. As crianças mostraram mais interesse por esta ficha comparativamente com as fichas que habitualmente realizavam com a educadora, terminando mais rápido do que o costume. Isto deveu-se, provavelmente, ao facto de a

ficha ser diferente das que costumavam realizar, e por a colagem das flores ter sido mais interessante e apelativa do que pintar.

A atividade E (anexo 3), o jogo “Entrega as cartas”, promoveu a abordagem à escrita na Formação Pessoal e Social, na Matemática e no Conhecimento do Mundo.

Esta atividade foi realizada em grande grupo e apelou mais uma vez ao cumprimento das regras no respeito pelos colegas e no saber esperar pela sua vez. Também fez com que as crianças mobilizassem o seu conhecimento acerca da noção de morada e de rua.

Para a realização da atividade foi construída uma maquete ilustrativa de uma rua com casas de cada lado. Estas casas estavam numeradas de 1 a 9, tendo sido colocadas as casas ímpares de um lado e as pares do outro. Foi estabelecido um diálogo com o grupo e explicada a atividade, na qual cada criança tinha de fazer o papel de carteiro e entregar as nove cartas, cada uma na sua respetiva casa. As cartas tinham o mesmo nome de rua, que neste caso era o nome da rua da escola, mudando apenas o número.

A atividade possibilitou às crianças reconhecerem o nome da rua que estava na carta, conhecerem algumas letras, contatarem com outro suporte de escrita, reforçarem o sentido direcional da escrita e distinguirem números de letras para poderem entregar as cartas na casa correta.

O grupo gostou bastante da atividade e mostrou facilidade em associar cada carta à sua casa. Apenas uma ou outra criança teve dificuldade, pois não conseguia identificar os números.

De referir que, das cinco atividades, a ficha foi o único tipo de atividade que era realizado habitualmente pela educadora. As restantes quatro atividades foram novidade para o grupo, pelo tipo de estratégias utilizadas.

A partir da explicação e análise destas cinco atividades concluímos que conseguimos abordar a escrita incidindo mais no domínio do reconhecimento e escrita de palavras e na área de Matemática, descurando um pouco os restantes domínios, como o da consciência fonológica e outras áreas também importantes. Todavia, achamos que as atividades selecionadas permitiram às crianças deste grupo contatar com o código escrito em diversas situações e com diferentes suportes, despertando-as mais para a existência e utilização da linguagem escrita nas várias tarefas do seu dia-a-dia em contexto formal.

Teria sido uma mais-valia para este grupo se tivéssemos realizado atividades em que as crianças vissem que podem encontrar a linguagem escrita também em contexto informal. Uma atividade ilustrativa disso seria ter pedido às crianças para levarem, de casa ou de outro lugares, objetos nos quais encontrassem o código escrito e a partir daí explorarmos o que cada criança tivesse levado, explicando o porquê de ter algo escrito e tentar que as crianças colocassem hipóteses sobre o que estivesse escrito a partir de pistas contextuais, como, por exemplo, a função dos objetos, e identificassem/recortassem letras, palavras, e brincassem com elas para escreverem o seu nome ou outras palavras que quisessem aprender a escrever.

Terminada a apresentação e análise da ação educativa realizada na Educação Pré-Escolar, passamos agora à apresentação e análise da ação educativa realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. A Ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu também numa escola situada em uma das freguesias do concelho de Ponta Delgada, mas desta vez pertencente à Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Tal como no ponto 2, fazemos neste ponto uma contextualização do meio envolvente, da escola, da sala de aula e da turma com a qual trabalhamos e apresentamos as representações da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a linguagem escrita.

Depois, apresentamos os quadros com as atividades dinamizadas nas diversas áreas curriculares da Prática Educativa Supervisionada II e procedemos à análise de algumas práticas transversais de aprendizagem da escrita em moldes semelhantes aos seguidos relativamente à educação pré-escolar.

3.1 O Contexto

3.1.1 Caracterização do Meio, da Escola e da Sala

A escola em questão situa-se também numa das freguesias da cidade de Ponta Delgada, Ilha de S. Miguel. Possui mais de 5.000 residentes, fazendo desta a segunda freguesia rural mais populosa do Arquipélago dos Açores.

Esta freguesia para além de ser uma área residencial é também uma área industrial, possuindo vários serviços e comércio que podem contribuir para a promoção de aprendizagens mais significativas e diversificadas para os alunos e ainda para o conhecimento da história local.

A escola foi remodelada no ano de 2012, sofrendo várias alterações. Neste novo edifício funcionam seis salas do Jardim-de-Infância, nove salas do 1.º Ciclo, uma sala de apoio, duas salas de ensino especial, um ginásio, uma sala de material de educação física, uma reprografia, uma sala multiusos e um refeitório. Todos os pisos têm casas de banho para os meninos e para as meninas. Das nove salas do 1.º Ciclo, duas são do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano.

Relativamente ao espaço exterior, a escola possui alguns espaços verdes com árvores e outros espaços em cimento em torno do edifício. No recreio existem apenas duas áreas de divertimento para o 1.º Ciclo, existindo um espaço reservado às crianças do Jardim-de-Infância.

Um aspeto novo neste edifício é a entrada da escola com um alpendre onde os pais podem deixar os filhos, estando estes protegidos da chuva. Contém também uma sala de espera onde todas as crianças ficam de manhã antes das aulas e no fim do dia depois das aulas.

A sala de aulas, na qual realizei a prática educativa encontrava-se em muito bom estado, uma vez que a escola sofreu remodelações. Desta forma, possuía três grandes janelas que davam bastante iluminação à sala e permitia que esta estivesse sempre arejada.

Na sala existia um quadro de acrílico onde podiam ser afixados os trabalhos realizados pelos alunos e materiais utilizados pela professora. Na restante sala havia pouco espaço onde pudessem ser afixados materiais e recursos.

A parede do lado direito da porta tinha um lavatório e na parede do lado esquerdo da porta tinha vários armários e uma bancada onde estavam arrumados vários materiais, recursos e os manuais dos alunos.

Para além de um lavatório e armários havia também um computador com uma impressora no canto da sala do lado direito do quadro de giz.

A disposição das mesas dos alunos era em “u”, com mesas também no centro. Esta disposição foi a melhor que a professora cooperante conseguiu, visto a sala não ser muito grande.

No fundo da sala estava a secretária da professora, uma mesa com os livros de fichas e as fichas utilizadas pela professora e uma mesa redonda.

Como forma de se ter uma perceção sobre a sala de aulas e a sua organização, apresentamos, abaixo, a planta da mesma.

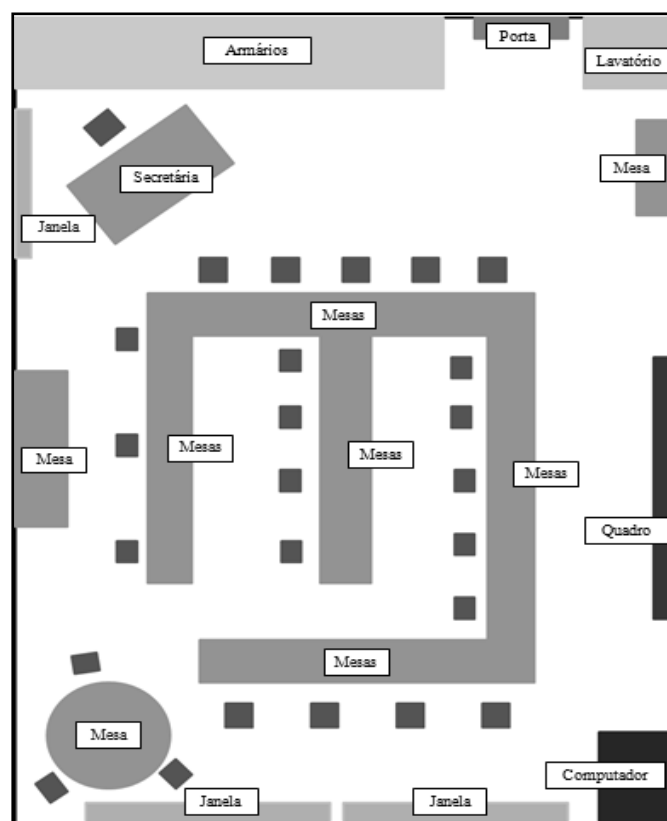


Figura 2 – Planta da sala de aulas onde foram desenvolvidas as atividades na PES II

3.1.2 Caracterização da Turma e Representações da Professora

Em relação à turma, os alunos frequentavam o terceiro ano de escolaridade, sendo a turma constituída por vinte e um alunos, dozes meninas e nove meninos.

Nesta turma os alunos eram assíduos e pontuais, pelo que era feita a justificação sempre que algum dos alunos falta.

Regra geral, os alunos mostravam ser participativos e empenhados no cumprimento das tarefas escolares propostas, mostrando interesse por atividades que envolvessem jogos, apresentações de textos, utilização do quadro de giz e trabalho em grupo.

O trabalho que era realizado com a turma tinha em conta o desenvolvimento das competências essenciais de cada área e das competências sociais dos alunos.

No que diz respeito aos encarregados de educação, estes mostravam-se participativos e envolvidos na educação dos seus educandos.

Relativamente ao domínio cognitivo, este era um grupo heterogéneo, que englobava diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, pelo que eram proporcionadas atividades diversificadas e adequadas às necessidades e aos saberes experimentados dos alunos, tendo em conta os seus interesses.

A professora titular tinha como intuito proporcionar atividades diferenciadas, experimentais e ativas, promover situações de ensino individualizado, trabalho de pares, debates, trabalhos de grupo, criação de situações para desenvolvimento da oralidade e da escrita, favorecimento da auto-estima, implementação de hábitos e métodos de trabalho, de investigação e de estudo, adequados às necessidades dos alunos.

Na área de Matemática os alunos revelavam dificuldades em alguns conteúdos, nomeadamente na utilização de algoritmos e na resolução de problemas, pelo que procuramos desenvolver atividades que permitissem exercitar estes conteúdos através de jogos.

Na área de Português, alguns alunos mostravam dificuldades na leitura e interpretação de textos, na ortografia e aplicação de alguns conteúdos gramaticais, sendo a planificação e escrita de textos onde todos os alunos precisavam trabalhar mais. Deste modo, tivemos a preocupação de realizar atividades, nas quais os alunos tinham de planificar a escrita de textos individuais e outras vezes a planificação foi feita em conjunto, possibilitando a redação de textos diversos.

Na área de Estudo do Meio, a maioria dos alunos revelava interesse e empenho

no desenvolvimento das temáticas desenvolvidas particularmente nos conteúdos trabalhados através de atividades experimentais, debates e trabalhos de grupo. Para isso, optamos por realizar atividades mais lúdicas, como jogos, visonamneto e exploração de vídeos e visitas de estudo.

As áreas de Expressões e Educação Físico-Motora eram muito apreciadas pela turma, que mostrava entusiasmo durante a realização das atividades. As atividades desenvolvidas foram à base de jogos, relacionando os conteúdos com as restantes áreas.

Tal como o grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, esta turma apresenta estas características fruto do trabalho desenvolvido pela professora cooperante e também por nós, pelo que também nos interessa conhecer se as competências adquiridas pelos alunos no domínio da escrita se relacionam com as conceções que a professora tem acerca do papel da linguagem escrita e com a forma como esta realiza atividades de aprendizagem da escrita.

Posto isto, neste ponto apresentamos também uma grelha de análise à entrevista realizada à professora traduzida no quadro seguinte.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Representações sobre o papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças	Relevância	Importância	“é uma ferramenta de relação da criança com o meio ambiente que a rodeia” “deve funcionar como instrumento essencial de lazer, de trabalho, de comunicação, de informação, tudo isto é o contato que a criança tem com o seu meio envolvente” “É da escrita que parte toda a informação e é para a escrita que se vai canalizar toda a informação novamente” “eu acho que a escrita é o centro de toda a aprendizagem”
	Contexto	Informal	“em contextos informais” “em tudo aquilo que a rodeia ela começa logo a contatar com a linguagem escrita”
Representações sobre a abordagem da linguagem escrita na escola	Quando?	Desde que nasce	“Considero desde muito cedo, desde que a criança nasce”
	Porquê?	Permite passar à fase de realização e de concretização	“porque é através do sentir, do ver, do manipular que a criança vai tomando gosto para passar à fase da realização e mais tarde de concretização”
	Quem?	Pais	“São os pais”
Família		“a família”	

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

		Sociedade	“a sociedade”
		Educador	“ao chegar ao jardim-de-infância já trazem toda uma diversidade de experiências em que o educador vai pegar nesta diversidade e vai explorar e continuar a ser um veículo de informação e de transmissão da escrita”
		Professor	“o professor vai funcionar como mais um complemento, como mais um veículo da escrita, da informação”
	Como?	Estimulando	“é um trabalho de estímulos” “começar por estímulos visuais”
		Incentivando	“de incentivos”
		Atentando nos progressos dos alunos	“o professor está sempre atento àquilo que o aluno vai fazendo, vai desenvolvendo”
Representações sobre as práticas na aprendizagem da escrita	Atividades	Escrita de textos	“escrita de pequenos textos a pares”
		Interpretação de textos	“apresentação destes textos à turma, a exploração dos mesmos”
		Contato com diferentes registos de escrita	“confrontar os alunos com diferentes tipos de escrita” “experienciar a escrita de histórias, de fábulas, de contos, a partir da leitura”
	Aprendizagens	Aprofundar a cultura geral	“Procuro promover todo o tipo de aprendizagens” “promover a formação dos alunos, a nível de cultura geral”
		Saber interpretar	“o saber interpretar”
		Saber como se escreve	“como se escreve”
		Valorizar a escrita	“o valorizar a maneira como se escreve”
	Recursos	Refletir sobre o que se escreve	“levar os alunos a refletir depois da sua escrita sobre aquilo que escrevem”
		Livros	“livros”
		Jogos	“jogos”
		Cadernos	“cadernos”
	Espaços	Quadro	“quadro, giz”
		Toda a sala	“Toda a sala é espaço de escrita” “Não tenho um sítio específico para isto porque a sala não me permite”

Quadro VII - Grelha de análise da entrevista realizada à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A entrevista realizada à professora cooperante teve as mesmas perguntas que a entrevista realizada à educadora, uma vez que o nosso objetivo era também conhecer as conceções da professora relativamente à linguagem escrita. Assim, as dimensões são basicamente as mesmas do Quadro II.

Na primeira dimensão, as respostas da professora permitiram-nos elaborar duas categorias diferentes das categorias do Quadro II:

- a) relevância - pois esta acha que a linguagem escrita tem um papel importante na vida das crianças;
- b) contexto – uma vez que a professora referiu que a criança contacta com a escrita em contextos informais.

A segunda dimensão, que dá conta das representações sobre a abordagem da linguagem escrita na escola, deu-nos quatro categorias, com a diferença de uma categoria comparativamente às do Quadro II:

- a) quando? – pelo que a professora considera desde que a criança nasce;
- b) porquê? – pelo facto de a docente achar que permite passar à fase de realização e de concretização;
- c) quem? – na sua opinião são os pais, a família, a sociedade, o educador e o professor;
- d) como? – que na sua perspetiva é estimulando, incentivando e atentando nos progressos dos alunos.

A terceira dimensão diz respeito às representações sobre as práticas na aprendizagem da escrita e teve basicamente as mesmas categorias inscritas no Quadro II, com exceção da avaliação, à qual a professora não fez referência:

- a) atividades – a professora realiza escrita de textos, interpretação de textos e contato com diferentes registos de escrita;
- b) aprendizagens – procura aprofundar a cultura geral dos alunos, pretende que os alunos saibam interpretar, saibam como se escreve, valorizem a escrita e reflitam sobre o que se escreve;
- c) recursos – utiliza tudo a que tem acesso e, com mais regularidade, livros, jogos, cadernos e quadro;
- d) espaços – faz uso de toda a sala, não tendo nenhum sítio específico.

A partir da análise da entrevista realizada à professora, concluímos que esta reconhece que a linguagem escrita está presente não apenas no contexto formal, mas

também no contexto informal da criança e que, por isso, assume importância no seu processo de aprendizagem. O contacto entre a criança e a escrita, a seu ver, deve acontecer o mais cedo possível, sendo os pais, a família, a sociedade, o educador e o professor os responsáveis por esse contacto.

Relativamente à forma como a professora desenvolve a sua prática, vemos que esta privilegia a escrita de textos e o contacto com diferentes registos escritos, porque pretende que estes saibam escrever e reflitam sobre o que escrevem, talvez por ser algo que a turma, no geral, necessitava trabalhar mais, como podemos perceber através da caracterização da mesma. Utiliza geralmente livros, jogos, cadernos e o quadro de giz por serem os recursos a que tem acesso, não investindo em recursos/materiais de carácter mais lúdico, interativo ou audiovisual, como cartazes interativos, materiais manipuláveis, cartões, *powerpoints*, vídeos e outros suportes de escrita, que seriam mais apelativos e apetecíveis para os alunos, como pudemos observar durante a nossa prática.

A docente refere que utiliza toda a sala como espaço de escrita, porém observamos que a linguagem escrita se cingia ao quadro e às mesas de trabalho dos alunos. Apesar de haver um computador na sala, este não era utilizado pelos alunos e a sala não possuía cartazes afixados nas paredes nem livros, jornais ou revistas, pois só existia na sala um pequeno quadro de acrílico destinado aos materiais a afixar, sendo que a professora não podia colocar nada nas paredes, pelo facto de esta escola ter sido remodelada e estar em período de garantia.

Comparando o Quadro II com o Quadro VII, percebemos que, tanto a educadora como a professora, reconhecem o papel que a linguagem escrita tem no dia-a-dia das crianças e que estas devem contactar com o código escrito desde cedo.

Quando questionadas sobre quem são os responsáveis por iniciar o contacto das crianças com a linguagem escrita a educadora acha que são apenas os educadores, enquanto a professora tem consciência de que, para além do educador, existem outros intervenientes, como o professor, os pais, a família e a sociedade.

As suas práticas diferem nas atividades realizadas, uma vez que os objetivos pretendidos não são os mesmos. A educadora pretende que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita, tendo apenas algumas noções de sílabas, palavras e frases. Já a professora preocupa-se em desenvolver aprendizagens sobre a forma como se escreve e perceber o que está escrito.

Alguns recursos utilizados são comuns, como os jogos e o quadro, sendo que a educadora recorre, para além disso, a cartões, imagens e material construído por si, enquanto a professora se cinge a livros e cadernos, restringindo claramente as oportunidades de as crianças de contactarem com suportes de escrita diversificados e de realizarem atividades também mais diversificadas.

No que se refere ao espaço, tanto a educadora como a professora têm consciência de que a linguagem escrita deve ser trabalhada em qualquer lugar, todavia, como já observamos, isto não acontecia durante as suas práticas.

Através destas entrevistas percebemos que tanto a educadora como a professora estão despertas para a importância de trabalhar a linguagem escrita com as crianças, não apenas na escola, mas também fora dela, sendo que a educadora mostrava conhecer melhor que tipos de estratégias e recursos poderia utilizar para promover essa abordagem, e a professora revela alguma limitação de estratégias e recursos, não trabalhando a aprendizagem da escrita como poderia.

Terminada esta análise, no tópico seguinte damos a conhecer as atividades que foram desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as características da turma e os objetivos pretendidos pela professora cooperante e também por mim, procedendo à respetiva análise tendo em vista os objetivos deste relatório.

3.2 Práticas Transversais de Aprendizagem da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como fizemos para a Educação Pré-Escolar, neste tópico apresentamos, num primeiro ponto, a síntese das intervenções realizadas na PES II através do Quadro VIII, e, num segundo ponto, procedemos à análise apenas das atividades de aprendizagem da escrita a propósito dos temas e conteúdos das diversas áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico que foram seleccionadas no Quadro VIII.

3.2.1 Síntese das Intervenções

Intervenções	Atividades	Áreas curriculares								Total
		EFM	EM	ED	EP	P	M	EDM	C	
1. ^a	Realização do jogo da família	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	Construção da árvore genealógica da família	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	Utilização do álbum da família	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Redação do texto “A minha família”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Ordenação das datas no cartaz segundo os numerais ordinais	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Preenchimento da tabela com os numerais ordinais	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Realização do jogo das ordens e classes	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Procura de acentos gráficos e sinais diacríticos através de um dado	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Construção de uma linha de tempo	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	Preenchimento do cartaz da roda dos alimentos	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Redação do texto “A minha alimentação”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	2. ^a	Realização do jogo das frutas	1	0	0	0	1	0	0	0
Leitura do poema “Conversa de frutas”		0	0	1	0	1	0	1	0	3
Dramatização “Conversa de frutas”		0	0	1	0	1	0	0	0	2
Realização da ficha das frutas		0	0	0	0	1	0	0	0	1
Visionamento do powerpoint sobre geometria		0	0	0	0	1	1	0	0	2
Utilização do cartaz com a planta das ruas da escola		0	0	0	0	1	1	1	0	3
Visita de estudo à Plantação de Ananases Augusto Arruda		0	0	0	0	1	0	1	0	2

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.^a	Elaboração das regras do jogo “Abc corpo”	1	0	0	0	1	0	0	0	2
	Exploração da canção “A lenda de S. Martinho”	0	1	0	0	1	0	1	0	3
	Realização do jogo “Os meios de transporte”	0	0	1	0	0	0	1	0	2
	Construção dos cones para as castanhas	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	Redação do texto “A visita de estudo à Plantação de Ananases Augusto Arruda”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Exploração das regras do jogo “Bola ao capitão”	1	0	0	0	1	0	0	0	2
	Preenchimento de tabelas de frequência sobre o jogo “Abc corpo”	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Realização da sopa de letras “Meios de transporte”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Realização do jogo do bingo “Familia de palavras”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Preenchimento e análise das tabelas e gráficos “Os meios de transporte”	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	Realização da ficha dos meios de transporte	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Redação da carta à ANA – Aeroportos de Portugal	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Visionamento do documentário “A evolução dos meios de transporte em Portugal”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Preenchimento do guião do documentário “A evolução dos meios de transporte em Portugal”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Realização do jogo “O labirinto”	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Construção dos puzzles com imagens dos meios de transportes	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Visionamento do vídeo “Prevenção Rodoviária”	0	0	0	0	1	0	1	1	3
4.^a	Construção de um presépio	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	Realização da ficha das culturas	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Realização de atividades com geoplanos e tangrans	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	Realização do jogo “Números e operações”	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Realização de um campeonato de acentuação	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Redação do Relatório “A visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II”	0	0	0	0	1	0	1	0	2

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

5.^a	Elaboração do postal boneco de neve	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	Utilização das vinhetas “Símbolos romanos”	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Preenchimento de tabelas com a numeração romana	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Conversão dos anos de nascimento em numeração romana	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Exploração do placar “Escola do Português”	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Realização da atividade “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana”	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	Exploração de um cartão publicitário	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Criação de um produto a publicitar	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Total	4	1	3	4	45	16	31	1	105	

Quadro VIII – Atividades dinamizadas por áreas curriculares em cada intervenção da PES II

Este quadro é semelhante ao Quadro III, mostrando-nos também as atividades realizadas em cada intervenção mas da PES II. Mais uma vez temos as colunas com as áreas curriculares em que cada atividade incidiu.

Tal como fizemos com o Quadro III, começamos por analisar as áreas mais trabalhadas, as menos trabalhadas e depois as atividades.

Posto isto, as áreas mais trabalhadas foram o Português (P), com um total de 45, depois o Estudo do Meio (EDM), com 31, e a Matemática (M) com 16, pois eram as áreas a que eram dedicadas mais horas semanais e as que a professora cooperante pretendia que trabalhássemos mais.

A Expressão Físico-Motora (EFM), a Expressão Musical (EM), a Expressão Dramática (ED), a Expressão Plástica (EP) e a Cidadania foram as áreas menos trabalhadas com 4, 1, 3, 4 e 1 atividades respetivamente, uma vez que eram dedicadas às Expressões apenas quarenta e cinco minutos, três dias por semana, e à Cidadania, quarenta e cinco minutos, um dia por semana. Nestas horas, a professora preferia que fossem realizadas atividades de Expressões que não envolvessem muita movimentação dos alunos pela sala, para que os alunos não ficassem desassossegados, não fizessem barulho e a disposição das mesas não sofresse muitas alterações. Assim, tivemos de realizar atividades, nas quais os alunos ficassem nos seus lugares, o que prejudicou a dinâmica deste tipo de aulas no que se refere à cooperação entre alunos, ao tipo de

atividades a realizar e recursos a usar e à possibilidade de estes se movimentarem pela sala. Também o facto de as últimas duas intervenções terem ocorrido próximas do Natal fez com que a utilização destas horas fosse para a construção do presépio, de postais de Natal e de ensaios para a peça de Natal.

Com estes dados, constatamos que, como já referimos, o facto de o tempo de lecionação estipulado para as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio ser muito maior comparativamente com o de Expressões e Cidadania, prejudica estas últimas duas áreas. Para além de as horas semanais serem poucas, muitas das vezes eram utilizadas, pela cooperante, para lecionar conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio ou para terminar atividades destas áreas, o que mostra a desvalorização do potencial educativo das Expressões e a falta de aproveitamento desta área para a realização de atividades sobre temas e conteúdos a propósito das restantes áreas curriculares.

Constatamos algumas vezes o descontentamento dos alunos quando não eram desenvolvidas atividades de Expressões e, quando realizavam, pudemos ver que não eram autónomos na Expressão Plástica nem conheciam alguns materiais e técnicas desta área e na Expressão Físico-Motora mostravam muitas dificuldades no passe e receção, na corrida, no salto, estando alguns alunos a um nível inferior do esperado, o que sugere um trabalho parco e pouco sistemático nestas áreas. O único bloco trabalhado nesta área foi o dos jogos, tendo a professora sugerido não praticar atividades de ginástica com a turma por associar a este bloco a realização de atividades que envolviam cambalhotas, pinos, rodas e saltos de barreira, considerando serem atividades que requeriam a presença de um professor especializado na área. Porém, ao consultarmos o Programa do 1.º Ciclo vemos que este bloco abrange muito mais do que estas atividades, podendo os alunos fazer lançamento e receção do arco, subida e descida do espaldar, saltos à corda, rotação do arco pelo corpo e posições de flexibilidade, que são perfeitamente realizáveis por um professor do 1.º Ciclo.

Ao compararmos estes dados com os da Educação Pré-Escolar, notamos que, apesar de a Linguagem e Abordagem à Escrita e a Matemática terem sido também as áreas nas quais incidiram mais atividades, naquele nível há uma maior consciência do papel que as Expressões têm no desenvolvimento das crianças e na promoção de atividades mais significativas e interessantes para aquelas, sendo estas utilizadas em articulação com as restantes áreas. Caso diferente é o que acontece no 1.º Ciclo, onde as

Expressões são vistas como uma área menos importante e, portanto, que não necessita ser tão trabalhada como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Pensamos que a subvalorização desta área curricular prejudica o desenvolvimento das crianças, uma vez que as priva de contarem com diversos materiais e suportes e experienciar várias técnicas.

No que diz respeito às atividades que integraram mais áreas em cada intervenção, vemos que foram:

- na 1.ª intervenção, a atividade de construção de uma linha de tempo trabalhou 3 áreas, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio;
- na 2.ª intervenção, a leitura do poema “Conversa de frutas” e a utilização do cartaz com a planta das ruas da escola trabalharam 3 áreas, a primeira a Expressão Dramática, o Português e o Estudo do Meio, e a segunda o Português, a Matemática e o Estudo do Meio;
- na 3.ª intervenção, foram trabalhadas no máximo 3 áreas através da atividade da elaboração das regras do jogo “Abc corpo”, do preenchimento e análise das tabelas e gráficos “Os meios de transporte” e da visualização do vídeo “Prevenção Rodoviária”, variando entre a Expressão Musical, a Expressão Plástica, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio;
- na 4.ª intervenção, a visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II, incidiu em 3 áreas: o Português, a Matemática e o Estudo do Meio;
- na 5.ª intervenção, estiveram presentes 3 áreas na atividade “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana”.

Deste quadro selecionamos também apenas cinco atividades, realçadas a cinzento, que melhor ilustram a promoção da aprendizagem da escrita nas restantes áreas curriculares.

De seguida apresentamos os quadros com a análise das atividades selecionadas.

3.2.2 Análise das Intervenções

Atividades	Áreas Curriculares								Total
	EFM	EM	ED	EP	P	M	EDM	C	
Redação do texto “A minha alimentação”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Elaboração das regras do jogo “Abc corpo”	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Redação da carta à ANA – Aeroportos de Portugal	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Redação do Relatório “A visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II”	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Realização da atividade “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana”	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Total	1	0	0	0	5	1	4	0	11

Quadro IX – Áreas curriculares trabalhadas nas atividades destacadas no Quadro VIII

Através deste quadro conseguimos visualizar as áreas curriculares em que foi promovida a aprendizagem da escrita através destas cinco atividades. Seleccionamos estas atividades, pois achamos serem as que refletem melhor a forma como conseguimos trabalhar a linguagem escrita na lecionação de conteúdos das outras áreas curriculares e as que possibilitaram o contato com diversos suportes de escrita.

Destacamos a cinzento a coluna do Português com o objetivo de mostrar que, nas cinco atividades, esta área foi uma constante. Isto porque o Português se assume como transversal ao currículo e, como tal, deve ser utilizada como uma área potenciadora de aprendizagens em todas as restantes áreas curriculares.

O Estudo do Meio foi a segunda área onde a escrita foi trabalhada, em quatro atividades, seguindo-se a Expressão Físico-Motora e a Matemática com uma atividade, ficando de fora a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Cidadania a atividades. Não seleccionamos atividades que envolvessem estas áreas, pois não conseguimos promover nelas a aprendizagens da escrita, pelos motivos já referidos.

A atividade que permitiu associar mais áreas foi a “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana” com três áreas, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Como forma de percebermos as potencialidades da realização destas atividades para a aprendizagem da língua, elaboramos o Quadro XI.

CAPÍTULO III – ABORDAGENS TRANSVERSAIS À ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Antes deste quadro, apresentamos, como fizemos na Educação Pré-Escolar, o Quadro X com o código atribuído a cada atividade.

Atividades	Código da atividade
Redação do texto “A minha alimentação”	A
Elaboração das regras do jogo “Abc corpo”	B
Redação da carta à ANA – Aeroportos de Portugal	C
Redação do relatório “A visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II”	D
Realização da atividade “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana”	E

Quadro X – Codificação das atividades destacadas no Quadro IX

Área	Domínio	Descritor de Desempenho	Atividades					Total
			A	B	C	D	E	
Português	Escrita	1 - Utiliza técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação.	0	0	0	0	1	1
		2 - Planifica textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.	1	1	1	1	0	4
		3 - Redige textos (de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	1	1	1	1	0	4
		4 - Elabora um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema.	1	0	0	1	0	2
		5 - Redige uma carta, com intenção específica.	0	0	1	0	0	1
		6 - Elabora um texto instrucional.	0	1	0	0	0	1
		7 - Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.	1	1	1	1	0	4
		8 - Cuida da apresentação final dos textos.	1	1	1	1	0	4
		9 - Escreve diferentes textos mediante proposta do professor.	1	1	1	1	0	4
Total			6	6	6	6	1	25

Quadro XI – Contributos das atividades trabalhadas para a Aprendizagem da Escrita

O Quadro XI foi elaborado seguindo o mesmo propósito que o Quadro VI, mas em vez de metas utilizamos os descritores de desempenho do Programa de Português referentes apenas ao domínio da escrita, pois foi a partir deles que planeamos as atividades realizadas nesta prática, uma vez que eram os objetivos pretendidos pela professor cooperante. Com o intuito de facilitar a análise, numeramos os descritores de desempenho de 1 a 9.

Analisando o número de vezes que os descritores de desempenho foram trabalhados nas cinco atividades, obtemos:

- descritores 2, 3, 7, 8 e 9 – 4 atividades;
- descritor 4 – 2 atividades;
- descritores 1, 5 e 6 – 1 atividade.

Deste modo, dos nove descritores conseguimos que cinco deles fossem trabalhados em quatro atividades, pois estas quatro atividades foram redações de diferentes tipos de texto.

No que se refere às atividades, as atividades A, B, C e D abrangeram seis descritores, enquanto a atividade E incidiu apenas em um descritor devido ao conteúdo abordado, como veremos de seguida.

Vamos agora analisar cada atividade, descrevendo como foi realizada, que aprendizagens desenvolveu, fazendo referência aos descritores de desempenho apresentados no Quadro XI e a razão da sua escolha.

A atividade A (anexo 4) foi realizada na 1.ª intervenção, a propósito do Dia da Alimentação, permitindo trabalhar a escrita no âmbito do Estudo do Meio. Assim, a atividade proposta foi os alunos redigirem um texto individual onde falassem sobre a sua alimentação, descrevendo o que comiam ao pequeno-almoço, ao almoço e ao jantar e respondendo se achavam que tinham bons hábitos alimentares e porquê e que alimentos poderiam acrescentar ou retirar às suas refeições, de forma a terem uma alimentação mais saudável.

Para a realização desta atividade, os alunos tiveram como ponto de referência o cartaz interativo da roda dos alimentos utilizado na aula e o texto sobre os hábitos alimentares das crianças explorado. Após a escrita do texto, os alunos tiveram a possibilidade de apresentá-lo aos restantes colegas.

Esta atividade implicou que os alunos tivessem de planificar o seu texto de acordo com o que era pretendido, redigissem o texto seguindo a sua planificação e tendo

atenção às regras de ortografia e pontuação, elaborassem um texto informativo-expositivo com vista ao desenvolvimento do tema da alimentação, revissem o seu texto para se certificarem que este não tinha erros e cuidassem da apresentação do mesmo.

A escolha desta atividade teve por base a necessidade de a turma treinar a planificação e redação individual de textos, de promover nos alunos a reflexão sobre a sua escrita e despertar, neles, hábitos alimentares saudáveis, mostrando alimentos que são prejudiciais ao nosso corpo.

Esta atividade poderia ter sido melhor aproveitada, se, ao invés de os alunos terem escrito um texto sobre a sua alimentação, tivessem recebido uma embalagem de um ingrediente e redigido um comentário sobre o mesmo, explicando os seus benefícios ou malefícios para a alimentação e, posteriormente, apresentado aos colegas.

As atividades B e C foram realizadas na 3.ª intervenção (semana intensiva), por isso incidiram no mesmo tema, “Os meios de transporte”. A atividade D, apesar de ter sido realizada na 4.ª intervenção, abordou o mesmo tema, porque previmos realizá-la também na 3.ª intervenção. Iremos explicar o porquê aquando da descrição desta atividade.

A atividade B (anexo 4) foi pensada com o intuito de promover a escrita na Expressão Físico-Motora através do tema já referido. Esta atividade consistiu na elaboração das regras do jogo “Abc corpo” realizado na aula de Expressão Físico-Motora. Para que os alunos conseguissem elaborar as regras do jogo, foi primeiro necessário mostrar-lhes as regras de outro jogo e analisá-las.

Tendo em conta que os alunos não conheciam o jogo, levamos cartões com pistas sobre o jogo, que ajudaram a turma a elaborar as regras. Os cartões foram afixados no quadro para os alunos tentarem perceber como funcionava o jogo e como escrever as regras.

A atividade foi realizada em grande grupo, tendo sido dada a oportunidade a todos os alunos para participarem. Os alunos perceberam que as regras tinham de seguir uma ordem lógica, começando do geral para o particular. Assim, à medida que os cartões eram escolhidos, os alunos elaboravam a regra sobre aquele cartão. As regras foram registadas no quadro, por um aluno de cada vez, enquanto os restantes escreviam no seu caderno, tendo circulado pela turma uma folha destinada ao registo das regras, onde um aluno, à vez, escrevia uma regra. Esta folha foi posteriormente utilizada durante o jogo para que os alunos pudessem consultar as regras.

Esta atividade implicou que os alunos planificassem primeiro as regras a elaborar, redigissem as regras de acordo com o planeado, aprendessem a escrever um texto instrucional, revissem as regras para se certificarem de que estavam todas registadas e cuidassem da apresentação da folha de registo.

Através da elaboração destas regras, a turma percebeu que os jogos implicam regras e que estas são também um tipo de texto, com as suas especificidades e estrutura própria.

Durante a realização desta atividade encontramos algumas dificuldades aquando da redação das regras no quadro, pois as regras não couberam todas no quadro e tivemos de apagar para escrever as restantes. Como havia alguns alunos que levavam mais tempo a passar do quadro para o caderno e uma aluna que não conseguia ver o que estava escrito no quadro, porque, como mais tarde soubemos, ela precisava de usar óculos, uns alunos ficaram mais atrasados que outros e a turma preocupou-se mais a passar as regras para o caderno ao invés de participar na elaboração das mesmas.

Este talvez seja um dos aspetos que melhorariamos, adotando outro tipo de estratégia que funcionasse melhor, uma vez que pretendíamos que todos os alunos participassem na elaboração das regras e o que aconteceu foi que alguns alunos foram elaborando as regras e os outros estavam apenas a tentar passar as regras para não ficarem atrasados.

A atividade C (anexo 4) tratou-se da redação de uma carta dirigida à ANA – Aeroportos de Portugal, recorrendo à linguagem escrita com um propósito, que, neste caso, foi o pedido de realização de uma visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II no âmbito do Estudo do Meio.

Antes da realização desta atividade foram lembradas as regras de escrita e a estrutura de uma carta e realizada uma chuva de ideias sobre o que escrever. A carta foi elaborada em grande grupo, pelo que os alunos iam dizendo o que deveria ser escrito, enquanto a redação da carta era feita, por nós, no computador (Microsoft Word), e pelos alunos no caderno, através de um projetor e de uma tela, como forma de os alunos terem um modelo da estrutura correta da carta para se guiarem ao escreverem no caderno, pois no quadro de giz isto não seria possível, devido às suas dimensões, ao facto de ser escrito manualmente com um giz e à dificuldade de reproduzir o local do remetente e do destinatário, as margens e os parágrafos próprios da estrutura de uma carta. Optamos por realizar esta atividade para que a turma treinasse a redação de uma carta com uma

intencionalidade realista e não ficcional, conforme preconiza a abordagem comunicativa de ensino da língua.

Esta atividade permitiu mostrar, mais uma vez, aos alunos que para a escrita de qualquer texto é necessário haver uma planificação para se saber o quê e como escrever, que a carta formal implica o uso de um discurso mais cuidado e compreender para que serve este tipo de texto.

Tendo em conta que esta foi a primeira vez que a turma realizou uma atividade em que teve de passar para o caderno a partir de uma projeção do Microsoft Word, alguns alunos não conseguiam situar o texto na projeção e no seu caderno, tendo sido esta, inicialmente, uma dificuldade na realização da atividade, pois os alunos interrompiam muitas vezes para pedirem ajuda. Contudo, esta estratégia revelou ser uma boa forma de redigir textos com a turma, pois possibilitou que aos alunos contatassem com outro suporte de escrita, que hoje em dia é tão utilizado.

Alguns aspetos a melhorar nesta atividade poderiam ter sido, primeiro, termos enviado uma carta a um destinatário real e efetivo, com um propósito concreto, conforme recomenda a abordagem comunicativa de ensino das línguas; segundo, que os alunos tivessem preenchido em conjunto um envelope com os dados do destinador e do destinatário para remeter a carta; terceiro, termos impresso a carta para que cada aluno tivesse a possibilidade de a levar para casa para mostrar aos pais; quarto, ao recebermos resposta à carta, partilharmo-la com a turma.

A atividade D (anexo 4), realizada na 4.ª intervenção, foi a redação de um relatório, possibilitando o uso da linguagem escrita para relatar a experiência vivida na visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II.

Tal como disse anteriormente, esta atividade era para ter sido realizada na 3.ª intervenção, pois a visita de estudo também estava prevista para a 3.ª semana. Todavia, não foi possível, devido à indisponibilidade do Aeroporto João II para nos receber naquela semana. Assim, a visita ficou marcada para a 4.ª intervenção e o relatório também.

Antes da redação do relatório explicamos e apresentamos a estrutura e regras a que este obedece, fazendo depois o levantamento de tudo o que tinha sido visto e feito durante a visita.

A redação do relatório foi em conjunto, utilizando a mesma estratégia que na atividade anterior, o registo no computador. No quadro estavam as indicações da estrutura do relatório para que os alunos se orientassem.

Esta atividade possibilitou aos alunos redigirem um tipo de texto que ainda não tinham experienciado, planificando a sua escrita de acordo com o objetivo pretendido e com o conteúdo lecionado.

Na realização desta atividade encontramos algumas dificuldades, relativamente aos alunos menos participativos, por este ser um tipo de texto com uma escrita mais formal e ser a primeira vez que redigiam um relatório. Estes alunos acabaram por perder o interesse pela atividade e limitaram-se a passar o relatório para o caderno.

Uma forma de ter potenciado mais esta atividade teria sido incentivando os alunos a verem onde é que a linguagem escrita estava presente no aeroporto e, durante a redação do relatório, ter questionado a turma sobre os locais e suportes de escrita que tinham observado durante a visita e a utilidade deles para os passageiros e visitantes do aeroporto.

A atividade E (anexo 4) realizou-se na 5.^a intervenção a propósito do conteúdo “Numeração Romana”, tendo o código escrito sido utilizado a favor da Matemática e do Estudo do Meio.

A realização desta atividade seguiu-se à introdução da numeração romana e da explicação dos símbolos romanos. Antes de começar a atividade, questionamos a turma sobre onde achavam que se podia encontrar numeração árabe e romana, pelo que os alunos deram várias respostas, tendo algumas delas ido ao encontro do que se pretendia.

Depois, os alunos foram colocados a pares e receberam cartões com imagens. No total eram dez cartões com a imagem de uma estátua, de uma igreja, de um túmulo, de um monumento e de um relógio (cinco continham datas em numeração romana e cinco continham datas em numeração árabe). Assim, cada par teve de passar a data do seu cartão para a numeração contrária, ou seja, quem tinha o cartão com datas em numeração romana tinha de passar para numeração árabe e vice-versa. Este registo foi feito primeiramente no caderno de cada aluno e, depois de todos terminarem, cada par foi ao quadro explicar a imagem que tinha no seu cartão e registar o número. A decisão de colocar os alunos a pares foi pelo facto de esta estratégia ter sido utilizada em intervenções anteriores e ter funcionado, promovendo a socialização, a cooperação e a troca de ideias entre os alunos.

Através desta atividade os alunos puderam ver que a numeração romana não é apenas um conteúdo lecionado na escola, constatando que os símbolos romanos podem ser encontrados em contextos informais do nosso dia-a-dia, como os exemplos que constavam nos cartões dados aos alunos. Para além disso, permitiu mostrar que os símbolos romanos são também um código escrito e que para os entendermos temos de ser capazes de decifrá-lo, como acontece com o código alfabético.

Como os alunos apresentaram e explicaram a sua imagem aos colegas, não houve tempo para trocaram os cartões entre si como era esperado. Assim, este teria sido um aspeto a melhorar nesta atividade, como forma de possibilitar a todos os alunos verem as restantes imagens e passarem as datas das mesmas.

Desta análise concluímos que poderíamos ter fomentado mais a utilização da linguagem escrita na área de Expressões, promovendo atividades em pequenos grupos, nas quais os alunos teriam de construir cartazes na Expressão Plástica sobre temas à escolha, a elaboração de guiões de peças de teatro em Expressão Dramática para apresentar aos colegas, e a criação da letra de uma canção que acompanhasse uma melodia, a partir de palavras-chaves dadas, por exemplo.

Contudo, as cinco atividades selecionadas permitiram promover a aprendizagem da escrita, fazendo uso desta linguagem para abordar e trabalhar os conteúdos que foram propostos lecionar nas restantes áreas curriculares durante a prática na PES II. Assim, conseguimos que os alunos se apropriassem de novos vocábulos, desenvolvessem o conhecimento da ortografia, mobilizassem conhecimento acerca da representação gráfica e da pontuação, planificassem a escrita de textos, redigissem corretamente, experienciassem a escrita de textos informativos e de textos diversos, revissem a escrita de textos e compreendessem a utilidade e adequação da escrita a objetivos comunicativos diferenciados.

Síntese

Neste capítulo começamos por falar acerca da experiência de estágio e do processo da análise dos dados recolhidos durante as práticas, depois caracterizamos a ação educativa realizada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico,

apresentando também as representações da educadora e da professora sobre o papel da linguagem escrita, a síntese e a análise das nossas intervenções em ambos os estágios.

De seguida, faremos as conclusões, comparando as atividades da Educação Pré-Escolar com as do 1.º Ciclo do Ensino Básico e falando da experiência e do impacto que as práticas e este tema tiveram no nosso percurso e formação como futuros profissionais na área.

CONCLUSÕES

Chegamos agora ao fim deste relatório e, por isso apresentamos as nossas conclusões acerca do trabalho realizado, considerando os objetivos que nos propusemos alcançar inicialmente. Nestas conclusões refletimos ainda sobre as práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o impacto que estas práticas e o aprofundamento deste tema tiveram no nosso percurso enquanto futuros profissionais na área.

Com a análise das entrevistas realizadas às cooperantes, constatamos que estas reconhecem a importância que a linguagem escrita tem no dia-a-dia das crianças, não só em contexto formal, mas também em contexto informal. No entanto, este reconhecimento parece ficar mais em teoria, ao invés de passar mais à prática. Ou seja, apesar de as cooperantes considerarem que é fundamental que as crianças contatem com a escrita desde cedo, as suas práticas não refletem um trabalho muito rico e diversificado neste domínio.

Todavia, temos de referir que, comparando o que uma e outra dizem acerca da sua prática na abordagem à escrita, sugerem que a educadora conhece melhor o tipo de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças e o papel que os recursos/materiais têm na promoção do contato com o código escrito, uma vez que esta elabora alguns materiais comparativamente com a professora.

O mesmo acontece com os espaços da sala que favorecem a abordagem à escrita, pois ambas defendem que toda a sala é um espaço de escrita, contudo, a professora limita a utilização da escrita apenas ao quadro e às mesas de trabalho dos alunos, não possuindo outros suportes escritos na sala nem possibilitando aos alunos usarem o computador, enquanto a educadora faz uso de toda a sala, afixando cartazes, trabalhos e cartões de identificação das áreas, expondo livros e jogos e incentivando ao uso do computador.

Através destas entrevistas conseguimos dar resposta ao nosso primeiro objetivo e pudemos ainda perceber que a educadora e a professora não mostraram ter em conta as experiências e os contatos prévios das crianças com a linguagem escrita nem os suportes a que estas tiveram/tinham acesso antes da entrada na escola e fora da escola, pelo que as suas práticas traduziam atividades pouco significativas e diversificadas.

Um constrangimento sentido para a consecução deste objetivo foi conseguir que as cooperantes aceitassem realizar a entrevista, pois estas mostraram-se inicialmente relutantes à gravação áudio.

Analisando as atividades dinamizadas por nós na Educação Pré-Escolar, concluímos que a Formação Pessoal e Social, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática foram fortemente trabalhadas em detrimento das restantes e, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo aconteceu com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Ainda assim, conseguimos desenvolver algumas atividades em Expressões e Conhecimento do Mundo no primeiro caso, tendo no segundo caso as atividades de Expressões e Cidadania sido manifestamente insuficientes.

De todas as atividades realizadas na PES I e na PES II, selecionamos, para uma análise mais aprofundada, apenas aquelas que se relacionavam com o tema deste relatório e, assim, melhor ilustravam o uso da linguagem escrita nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares a propósito dos temas e conteúdos a lecionar, tendo, desta forma, respondido ao nosso segundo objetivo.

Pudemos constatar que, das atividades selecionadas na Educação Pré-Escolar, nenhuma trabalhou a linguagem escrita na Expressão Dramática nem na Expressão Plástica pelos motivos referidos no capítulo anterior e que das atividades selecionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nenhuma trabalhou a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Cidadania.

Assim, na PES I dinamizamos atividades de abordagem à escrita que incidiram na Formação Pessoal e Social, na Expressão Físico-Motora, na Expressão Musical, na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na Matemática e no Conhecimento do Mundo, e na PES II atividades de aprendizagem da escrita que incidiram na Expressão Físico-Motora, no Português, na Matemática e no Estudo do Meio.

A partir destes dados, vemos claramente que conseguimos trabalhar a linguagem escrita em mais áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Isto porque no primeiro nível se tornou mais fácil desenvolver práticas que integrassem as várias áreas de conteúdo, uma vez que não havia um tempo estabelecido para lecionar uma determinada área como aconteceu no 1.º Ciclo, em que era dedicado um maior número de horas ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio comparativamente com as restantes áreas. Também o facto de a professora desvalorizar a realização de atividades nesta área contribuiu para a fraca ocorrência de atividades. Estes dois fatores constituíram assim um constrangimento à concretização do segundo objetivo.

Discutindo agora os contributos da realização destas atividades para o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares da

Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçamos, no primeiro caso, o facto de as atividades terem possibilitado às crianças identificarem palavras que acabavam com a mesma sílaba, reconhecerem algumas palavras escritas do seu quotidiano, saberem onde começava e acabava uma palavra, conhecerem o sentido direcional da escrita, saberem isolar letras, conhecerem algumas letras, usarem instrumentos de escrita, escreverem o seu nome e alguns números, reconhecerem a escrita de números, distinguirem letras de números, e saberem que a escrita, as imagens e os desenhos, embora diferentes, transmitem toda a informação.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades realizadas permitiram aos alunos utilizarem técnicas específicas para registar, organizar e transmitir informação, planificarem de diferentes tipos, sobre diferentes tópicos, de acordo com diferentes objetivos comunicativos, adequando-os aos destinatários, redigirem textos de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados, elaborarem textos informativo-expositivos relativos a uma experiência/observação e ao desenvolvimento de um tema, redigirem uma carta, com intenção específica, elaborarem um texto instrucional, reverem os textos com vista ao seu aperfeiçoamento e cuidarem da apresentação final desses textos.

Para além dos contributos que enunciamos, estas atividades permitiram, ainda, às crianças, o contato com diversos suportes de escrita, mostrando-lhes a utilidade e funcionalidade da escrita nos diferentes contextos do seu dia-a-dia e favorecendo o desenvolvimento de competências comunicacionais a nível da leitura e da escrita. Deste modo, reunimos as condições para responder ao nosso terceiro objetivo.

No que diz respeito aos estágios, estes, por abrangerem a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiram-nos experienciar duas realidades completamente diferentes, dando-nos a conhecer o trabalho que é desenvolvido com um grupo de crianças e com uma turma. Foram sem dúvida uma mais-valia, não só para o nosso percurso académico, pois possibilitou-nos colocar em prática o que aprendemos ao longo da licenciatura e também do mestrado e apetrechou-nos de instrumentos e estratégias fundamentais para o nosso futuro, enquanto profissionais na área, mas também para o nosso desenvolvimento pessoal, uma vez que proporcionou-nos estabelecer laços afetivos com aquelas crianças, que, de uma forma ou de outra, ajudaram-nos a crescer e mostraram a importância de ensinar.

Por fim, o tema deste relatório despertou-nos para o papel que a linguagem escrita assume no dia-a-dia das crianças, consciencializando-nos de que esta linguagem não está presente apenas no contexto formal, mas também no contexto informal, e que este é tão importante quanto o contexto formal, pois é nele que a criança estabelece os primeiros contatos com o código escrito e desenvolve as suas conceções acerca da escrita. Para além disso, os contributos das práticas de abordagem e aprendizagem à/de escrita para o desenvolvimento de competências nas restantes áreas de conteúdo/curriculares, alertou-nos para a necessidade de promover-se mais atividades neste domínio, que tenham em atenção os conhecimentos prévios das crianças, sejam significativas e diversificadas e permitam o contato com diferentes suportes escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves Martins, M.; Mata, L. & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*. *Análise Psicológica* (pp. 135-143). Unidade de I&D Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, ISPA – Instituto Universitário.

Amor, E. (1999). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Universidade do Minho.

Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.

Cardoso, F. (2005). *Articulação entre as Práticas de Orientação de Estágio dos Orientadores de Escola e as dos Orientadores da Universidade*. In Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.

Carvalho, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cunha, S. (2008). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Factores Pedagógicos e Cognitivos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Cruz, J. (2011). *Práticas de Literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto Politécnico de Leiria.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- Figueiredo, M. (2002). *Como ultrapassar as principais dificuldades sentidas pelos alunos*. Lisboa: Bola de Neve.
- Formosinho, J. et al. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord). (2009). *Formação de Professores; Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à Escrita. Do Programa de Português aos Manuais Escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico*. In Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Hohmann, M. & Weikarte, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, M. (2005). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?* Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Centro de Estudos e Projectos em Educação de Infância da Universidade do Algarve (CEPEI/UALG).

Horta, M. (2006). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação, DGIDC.

Mata, L. & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In Silva, B.; Almeida, L.; Lozano, A. & Uzquiano, M. (Org) *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação–CIED, Universidade do Minho, Braga.

Mata, L. (2011). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. Manuscrito não publicado. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultado em 11-03-2015, através de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.

Ministério da Educação. (2012a). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2012b). *Metas Curriculares de Matemática*. Consultado em 13-03-2015, através de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=17>.

Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Consultado em 13-03-2015, através de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=17>.

Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (org.) (1989). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições ASA.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.

Ribeiro, A. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sá, C. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Laboratório de Investigação em Educação em Português. Centro e

Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.

Sant' Anna, I. & Menegolla, M. (1991). *Didática: aprender a ensinar*. São Paulo: Edições Layola.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no Jardim-de-Infância: concepções e práticas dos Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Silva, I. M. L. (2005). *Contributos para o ensino da escrita*. Porto: Edições ASA.

Simões, V. (2000). *Histórias Infantis e Aquisição da Escrita*. Revista São Paulo em Perspetiva 14 (1), pp. 22-28. São Paulo: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.

Zabalza. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Aprova o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio – Aprova o regime jurídico para a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário.

Despacho n.º 2109/2015 – Diário da República n.º 41/2015, Série II de 2015-02-27, do Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

ANEXO 1



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Guião da Entrevista

1. Qual é o papel da linguagem escrita no dia-a-dia das crianças?
2. Quando considera adequado começar a abordar a linguagem escrita com as crianças?
 - 2.1. Na sua opinião, por onde se deve começar? Porquê?
 - 2.2. Quem são os principais responsáveis por essa iniciação? Porquê?
3. Na sua opinião, que trabalho cumpre aos educadores na abordagem à escrita? Porquê?
 - 3.1. E qual é o papel dos professores do 1.º ciclo na aprendizagem da escrita? Porquê?
4. Que lugar ocupa a aprendizagem da escrita na sua atividade pedagógica?
 - 4.1. Dê alguns exemplos das estratégias e/ou atividades que realiza com mais frequência neste domínio?
 - 4.1.1. Que aprendizagens procura promover com essas estratégias e/ou atividades?
 - 4.2. Que recursos/materiais didáticos usa habitualmente para trabalhar a escrita?
 - 4.2.1. Porque prefere esses recursos/materiais?
 - 4.3. Que espaços da sua sala favorecem a abordagem à escrita? Porquê?

ANEXO 2



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Protocolo de consentimento informado

Este protocolo estabelece as condições de participação da signatária numa entrevista inscrita projeto de investigação sobre **“Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”**, desenvolvido por Alexandra Medeiros Pereira Ferreira Cabral, mestranda da Universidade dos Açores, no âmbito do seu relatório de estágio, sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal.

Com a assinatura do presente protocolo, os intervenientes acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a entrevistada recusar responder a qualquer questão formulada ou suspender, a qualquer momento, temporária ou definitivamente, a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a entrevistada, tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da entrevistada, podendo ser facultada àquela a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a entrevistada poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da entrevistada.




A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a entrevistada relativamente aos termos e condições nele definidas.

Ponta Delgada, _____ de _____ de 201_

A investigadora

A entrevistada

ANEXO 3

Fotografia	Atividade	Código
	<p><u>Exploração do pictograma com a canção “O meu pai é grande”</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Foi apresentado ao grupo o pictograma, perguntou-se às crianças se conseguiam identificar letras e palavras conhecidas. 2 – Explorou-se o pictograma, nomeadamente as frases, as palavras e as imagens. 3 – Ensinou-se as crianças a ler o pictograma. 4 – O grupo ouviu a música. 5 – O grupo cantou a música em conjunto e de diferentes formas (rápido, lento, forte, fraco). 6 – Criou-se gestos para representar cada frase e o grupo cantou a música fazendo os gestos. 	A
	<p><u>Confeção de um bolo de chocolate</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Cada criança recebeu uma lista de ingredientes. 2 – Questionou-se as crianças acerca da folha que tinham recebido, se já tinham visto algo parecido e o que achavam que iriam fazer. 3 – As crianças identificaram o número que aparecia na lista, reconheceram algumas palavras e descodificaram a receita. 4 – O grupo fez o bolo em conjunto, tendo umas crianças dado as instruções de acordo com a lista e outras colocado as quantidades. 	B
	<p><u>Realização do jogo “Acerta no arco”</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Mostrou-se ao grupo os arcos com a escrita dos números e as bolas com a numeração e a escrita até 9. 2 – Uma criança de cada vez colocou-se dentro de um arco, ficando com os nove arcos à sua volta a uma certa distância. 3 – As crianças tiveram de pegar nas bolas pela ordem crescente e tentar acertar dentro do arco com a escrita correspondente à escrita do número da bola. 	C



Realização do jogo “Entrega as cartas”

- 1 – Colocou-se questões ao grupo sobre o que sabiam sobre o termo morada.
- 2 – Mostrou-se uma maquete com uma rua e casas, explicando que de um lado da rua estão as casas com números pares e do outro as casas com os números ímpares.
- 3 – Mostrou-se as cartas com a morada e perguntou-se às crianças se já tinham visto alguma carta em casa.
- 4 – Pediu-se a cada criança para ser o carteiro e entregar as cartas na sua casa, explicando que o número na carta correspondia ao número da casa.

D

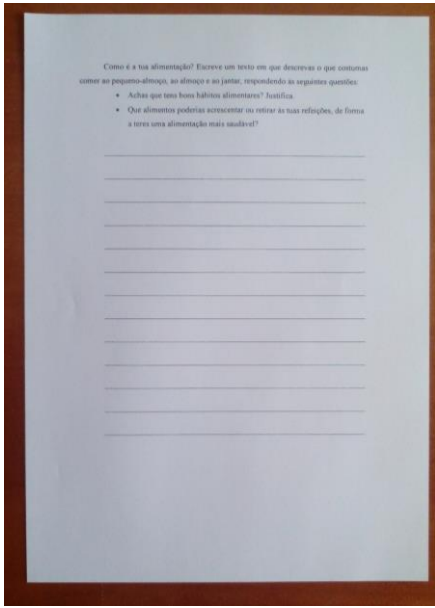
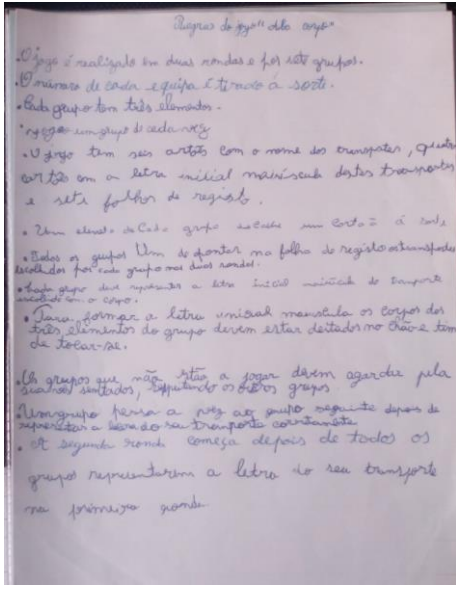



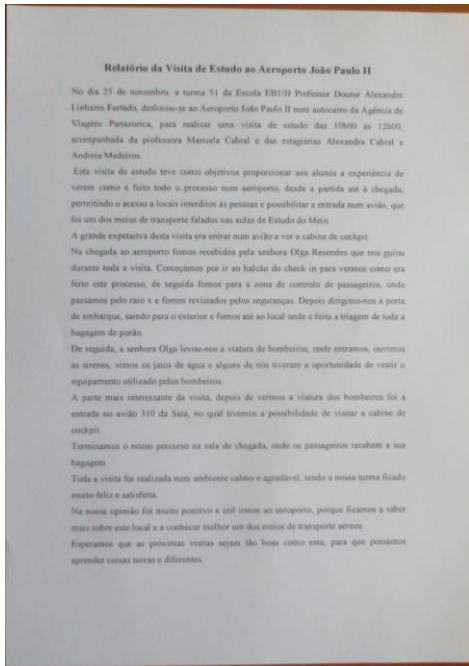
Realização da ficha do número 9

- 1 – Introduziu-se o número ao grupo, mostrando que este pode ser representado também pela sua quantidade e escrita.
- 2 – O grupo aprendeu a fazer a grafia do número no quadro.
- 3 – Cada criança recebeu a ficha para pintar a árvore, colar nove flores e reproduzir e treinar a grafia do número.

E

ANEXO 4

Fotografia	Atividade	Código
	<p style="text-align: center;"><u>Texto “A minha alimentação”</u></p> <p>1 – Foi apresentado à turma a roda dos alimentos e os alunos preencheram-na colocando os alimentos no sítio correto.</p> <p>2 – Os alunos exploraram um texto sobre a alimentação das crianças, respondendo a algumas questões.</p> <p>3 – Depois de conhecerem os hábitos alimentares e os alimentos saudáveis e prejudiciais, foi proposto a cada aluno que redigisse um pequeno texto em que falasse sobre a sua alimentação respondendo se achavam que tinham bons hábitos alimentares e que alimentos poderiam acrescentar ou retirar às suas refeições.</p>	A
	<p style="text-align: center;"><u>Jogo “Abc corpo”</u></p> <p>1 – Foi feita a exploração das regras de um jogo de Educação Físico-Motora.</p> <p>2 – Propôs-se à turma a elaboração das regras do jogo que seria realizado na aula de Educação Físico-Motora, partindo do exemplo explorado.</p> <p>3 – Utilizou-se cartões com palavras-chave sobre o jogo para que os alunos conseguissem formular as regras do jogo.</p> <p>4 – Elaborou-se as regras seguindo uma ordem lógica, tendo cada aluno participado registando as regras no seu caderno e na folha do jogo.</p>	B
	<p style="text-align: center;"><u>Carta à ANA – Aeroportos de Portugal</u></p> <p>1 – Foram lembradas as regras de escrita de uma carta e apresentada a estrutura de uma carta formal.</p> <p>2 – Fez-se uma chuva de ideias sobre o que escrever para pedir uma visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II.</p> <p>3 – A carta foi elaborada em conjunto, tendo cada aluno registado no caderno ao mesmo tempo que esta era redigida no Microsoft Word.</p>	C



Relatório “A visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II”

- 1 – A turma realizou uma visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II.
- 2 – Foi apresentado e explicado à turma a estrutura de um relatório.
- 2 – Fez-se o levantamento de tudo o que os alunos tinham visto e feito durante a visita.
- 3 – Procedeu-se à elaboração conjunta do relatório no MicrosoftWord ao mesmo tempo que os alunos iam registando no caderno.

D



Onde podemos encontrar numeração árabe e romana

- 1 – Foi introduzida a numeração romana, com a explicação dos símbolos romanos.
- 2 – Questionou-se a turma sobre onde se pode encontrar a numeração romana.
- 3 – Os alunos agruparam-se a pares e receberam cartões com imagens, umas com datas em numeração romana, outras em numeração árabe.
- 4 – Cada par teve de passar a sua data para a numeração contrária, registando-a no seu caderno e posteriormente apresentado aos colegas.

E