

# **A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio: conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escritores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Sofia Homem Azevedo

Mestrado em

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





# **A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio: conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escritores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Sofia Homem Azevedo

## **Orientadora**

Professora Doutora Ana Isabel Santos

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



*À minha Mãe Ana Luísa*

## AGRADECIMENTOS

Terminar esta etapa não foi fácil, pelo que, ao longo desta caminhada, pude contar com o apoio de algumas pessoas que sempre acreditaram nas minhas capacidades e tornaram esta caminhada mais significativa. Assim, não queria deixar passar esta oportunidade para manifestar a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação.

Em especial à minha mãe, Ana Luísa, por ter sido a minha força, o meu amor incondicional, por me ter ensinado a ser uma lutadora e a não baixar os braços perante as adversidades da vida.

Aos meus pais, Ana Luísa e Carlos, e ao meu irmão, Miguel, pelo exemplo de amor verdadeiro, pelo apoio, motivação e contributo, ao longo da licenciatura e do mestrado, mostrando-me que devemos sempre lutar por aquilo que queremos, e que um dia nós conseguimos.

À Professora Doutora Ana Isabel Santos, por me ter orientado, mostrando-se sempre incansável e disponível.

Ao meu amor, Carlos, companheiro 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.

À minha avó Livramento, por me ter doado este sonho.

À minha Tia Hortênsia, por ter sido o meu amparo em dias difíceis e me encorajou a continuar.

A toda a minha família, por ser um exemplo de união, e por ter-se mostrado sempre disponível nas minhas dificuldades.

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

À Nica, por ter sido a melhor companheira de sempre, a minha amiga de todas as horas, a minha confidente, o meu braço direito em todos os momentos difíceis desta caminhada.

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

Às minhas amigas e amigos, pela paciência e impaciência, pela sua amizade nos bons e menos bons momentos.

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.

Por fim, a todas as crianças, com as quais tive o privilégio de trabalhar em ambas as práticas, pelos sorrisos que me arrancaram, pelas experiências únicas que me possibilitaram e por me terem mostrado que valia sempre a pena acreditar que o sonho era possível.

**Muito Obrigada a todos!**

## ÍNDICE GERAL

|  |      |
|--|------|
| <b>AGRADECIMENTOS</b> .....  | p.5  |
| <b>RESUMO</b> .....  | p.10 |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | p.12 |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | p.14 |
| <b>CAPÍTULO 1 – A LEITURA E A ESCRITA: A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> ..... | p.17 |
| 1.1 A leitura, a escrita e a sua importância.....  | p.17 |
| 1.2 A Aprendizagem da leitura e da Escrita:  |      |
| 1.2.1 Concepções infantis sobre a leitura e escrita e comportamentos leitores.....                       | p.23 |
| 1.2.2 Modelos e métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.....                                     | p.28 |
| 1.2.3 Orientações Curriculares e aprendizagem da leitura e da escrita.....                               | p.30 |
| 1.2.4 Estratégias de promoção da leitura e da escrita: o papel do professor.....                         | p.33 |
| <b>CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO</b> .....  | p.41 |
| 2.1 Organização da Intervenção.....  | p.41 |
| 2.2 Objetivos.....   | p.42 |
| 2.3 Técnicas e Instrumentos de recolha e análise da informação.....                                      | p.43 |
| 2.4 Caracterização dos Contextos da Intervenção.....   | p.45 |
| 2.4.1 Educação Pré-Escolar.....  | p.45 |
| 2.4.1.1 Meio/Escola.....   | p.45 |
| 2.4.1.2 Sala e Rotinas.....  | p.47 |
| 2.4.1.3 Grupo de Crianças.....   | p.50 |
| 2.4.2 1.º Ciclo do Ensino Básico.....  | p.52 |
| 2.4.2.1 Meio/Escola.....   | p.52 |
| 2.4.2.2 Sala e Rotinas.....  | p.54 |
| 2.4.2.3 Grupo de Crianças.....   | p.58 |
| <b>CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADA</b> .....  | p.60 |
| 3.1 A intervenção na Educação Pré-Escolar.....   | p.60 |
| 3.1.1 Atividades de continuidade pedagógica.....   | p.60 |
| 3.1.2 Atividades de promoção de emergência da linguagem escrita.....                                     | p.63 |
| 3.2 A intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....   | p.73 |
| 3.2.1 Atividades de escrita.....   | p.74 |
| 3.2.2 Atividades de leitura.....   | p.81 |

|   |             |
|---|-------------|
| <b>CAPÍTULO 4 – REFLEXÃO FINAL.....</b> | <b>p.83</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>p.86</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                      | <b>p.93</b> |

## ÍNDICE DE TABELAS

|               |      |
|---------------|------|
| Tabela 1..... | p.57 |
|---------------|------|

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |      |
|---|------|
| Figura 1 – Mapa de Organização das áreas de trabalho da sala de Educação Pré Escolar..... | p.49 |
| Figura 2 – Mapa de Organização das áreas de trabalho da sala do 1º. C.E.B.....            | p.56 |
| Figura 3 – Cartaz com imagens e as respetiva legendas .....                               | p.61 |
| Figura 4 – Cartaz com imagens e as respetiva legendas .....                               | p.61 |
| Figura 5 – Escrita do nome nos trabalhos.....   | p.61 |
| Figura 6 – Escrita do nome nos trabalhos .....  | p.61 |
| Figura 7 - Escrita do título de um trabalho por uma criança.....                          | p.62 |
| Figura 8 – Escrita do título de um trabalho por uma criança.....                          | p.62 |
| Figura 9 – Lista de compras para a confeção da salada de fruta.....                       | p.64 |
| Figura 10 – Pintura do marco do correio.....  | p.65 |
| Figura 11 – Escrita do nome do amigo.....   | p.66 |
| Figura 12 – Carta para o amigo.....   | p.66 |
| Figura 13 – Leitura da carta do amigo.....  | p.67 |
| Figura 14 – Identificação do erro no nome.....  | p.69 |
| Figura 15 – Substituição da letra correta do nome.....                                    | p.69 |
| Figura 16 – Procura das letras constituintes do nome.....                                 | p.69 |
| Figura 17 – Elaboração do Abecedário.....   | p.70 |
| Figura 18 – Decoração do Abecedário.....  | p.71 |
| Figura 19 – Elaboração do Abecedário.....   | p.71 |
| Figura 20 – Abecedário.....   | p.72 |
| Figura 21 – Abecedário com as palavras.....   | p.72 |
| Figura 22 – Escrita de “o que é ser amigo”.....   | p.73 |
| Figura 23 – Mensagens nas peças de roupa.....   | p.73 |
| Figura 24 – Peças de roupa com as mensagens.....  | p.73 |
| Figura 25 – Estendal com as mensagens das crianças.....                                   | p.73 |
| Figura 26 – Consulta da estrutura de uma carta.....                                       | p.74 |
| Figura 27 – Escrita da carta.....   | p.75 |
| Figura 28 – Escrita da carta.....   | p.75 |
| Figura 29 – Escrita do envelope.....  | p.75 |
| Figura 30 – Lançamento dos dados.....   | p.76 |
| Figura 31 – Escrita da história.....  | p.76 |
| Figura 32 – História.....   | p.76 |
| Figura 33 – Poema para a mãe.....   | p.78 |
| Figura 34 – Pintura do quadro.....  | p.78 |
| Figura 35 – Poema com o quadro.....   | p.78 |
| Figura 36 – Imagens para o poema.....   | p.79 |
| Figura 37 – Poema.....  | p.79 |
| Figura 38 – Preparação do bolo da caneca.....   | p.80 |
| Figura 39 – Bolo no micro-ondas.....  | p.80 |
| Figura 40 – Resultado final do bolo.....  | p.80 |
| Figura 41 – Receita do bolo na caneca.....  | p.81 |
| Figura 42 – Registo dos livros e apresentação.....  | p.82 |
| Figura 43 – Apresentação do livro.....  | p.82 |

## RESUMO

Este relatório de estágio é o resultado de todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico, no âmbito das unidades curriculares do Estágio Pedagógico I e II, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, subjacente à temática “A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio: conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escritores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A escolha do referido tema deve-se, por um lado, ao facto de se revelar cada vez mais importante pensar que a abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar é parte integrante do currículo deste nível de ensino. Por outro lado, e relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, não esquecer que, é de salientar a importância da aprendizagem formal de competências de leitura e escrita, bem como a promoção do gosto pela leitura e escrita, no sentido de poder desenvolver nas crianças que frequentam este nível de ensino ferramentas que as levem a construir o seu papel como leitor/escritor, não apenas para a escola, mas para a vida.

O trabalho desenrolou-se ao longo de dois semestres letivos, sendo que o primeiro disse respeito ao contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante o desenvolvimento dos estágios foram implementadas estratégias direcionadas para a organização da rotina diária, para a organização do trabalho das crianças e para atividades que respeitassem os interesses e as necessidades das crianças, com o objetivo claro de promover a leitura e motivá-las para a sua utilização.

Assim sendo, com a elaboração deste trabalho, podemos concluir que é de extrema importância que o educador/professor promova a leitura e a escrita de uma forma motivadora para as crianças, implementando estratégias de intervenção pedagógica que correspondam às necessidades e expectativas das mesmas. No caso concreto dos Estágios Pedagógicos, podemos salientar uma evolução nas crianças a nível do reconhecimento de letras e do interesse em escrever novas palavras nas crianças do Pré-Escolar, e uma grande participação e empenho na leitura e escrita por parte dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

## ABSTRACT

This traineeship report refers to the activities developed during the Pedagogical Traineeship I and II that are part of the Master's degree program in Pre-school Education and Primary School Teaching, a course provided by the Faculty of Human and Social Sciences of the University of the Azores. The report focuses on the following issues: “Reading and Writing in the Framework of a Pedagogical Traineeship: Child's Conceptualizations and Promotion of Reader/Writer Behaviours in Pre-School Education and in the First Cycle of Basic Education”.

On the one hand, the choice of this theme was based on the increasing relevance that the approach to reading and writing in Pre-school Education is nowadays taking, as integral parts of the curriculum at this level. On the other hand, regarding the first cycle of basic education, particular account shall be taken of the significance rightly attached to formal learning of reading and writing, as well as to the promotion of the taste for reading and writing. At this level of education, the goal is to give children the tools they need to build their role as readers /writers, not only for school but for life.

The work was being carried out during two school semesters: the first one was dedicated to a traineeship in Pre-school Education, while the second took place in a Primary Education context, at 1<sup>st</sup> cycle level. During these traineeships, a number of strategies seeking to organize children's routines and schedules have been implemented with the clear objective of developing reading habits and motivation – obviously in order to meet pupils' interests and needs.

This report highlights the need for a strong commitment, on the part of teachers and educators, to promote reading and writing in a motivating way, by strategies of pedagogical intervention based on the children's needs and expectations. Through the concrete experience offered by Pedagogical Traineeships, it is possible to point out how the children of the Pre-school showed a positive development in letter recognition and an increased interest in writing words. For their part, the students of the 1<sup>st</sup> cycle of Primary Education, when involved in reading and writing activities, showed a high degree of participation and a remarkable commitment.

**Keywords:** Reading; Writing; Pre-School Education; First Cycle of Basic Education



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da responsabilidade da Faculdade das Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, especificamente, relacionado com os estágios realizados em Contexto do Estágio Pedagógico I e II.

O tema deste relatório remete para “A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio: conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escritores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, e a sua escolha justifica-se, por um lado, pelo facto de se revelar cada vez mais importante o início da abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar, uma vez que as crianças, quando chegam ao jardim-de-infância já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos sobre o que é a leitura e a escrita que devem ser o ponto de partida do trabalho do educador, concretamente, manifestam grande interesse pelo seu nome e começam a ganhar interesse pelo reconhecimento de letras e palavras do seu dia-a-dia. Por outro lado, e relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, não podemos esquecer que, se é de salientar a importância da aprendizagem formal de competências de leitura e escrita, a continuação do gosto pela leitura e escrita, é fundamental, no sentido de poder desenvolver nas crianças que frequentam este nível de ensino ferramentas que as levem a construir o seu papel como leitor/escritor, não apenas para a escola, mas para a vida. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 74), “É importante que as crianças se apropriem do valor da importância da leitura e escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever”.

A leitura e a escrita são importantes na medida em que são duas vertentes do processo comunicacional e é desde as mais tenras idades que as crianças começam a entrar nesse mundo. Desta forma, é de realçar quatro aspetos fundamentais que as crianças devem desenvolver neste campo: entrar no mundo da escrita; apropriar-se da linguagem escrita; escrever e ler e produzir e compreender textos escritos (Teberosky & Colomer, 2003 p.83).

“A linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada” (Vigotsky, 1962 cit. por Alves Martins & Niza, 1998, p.24), ou seja, a linguagem escrita estará sempre interligada com a linguagem

oral, daí a importância de estudar as duas vertentes em simultâneo. É o que as crianças ouvem e dizem que se torna ponto de partida para a sua escrita e para a sua leitura.

Primeiramente, na Educação Pré-Escolar, o educador tem por papel fundamental tentar aperceber-se do conhecimento que as crianças já adquiriram acerca da leitura e da escrita, e assim alargar o conhecimento que as crianças têm sobre a escrita e sobre os seus aspetos conceptuais, figurativos e funcionais. Começando pelo reconhecimento do nome e das letras que o compõem e pela sua escrita, para, de seguida, alargar o leque de conhecimentos sobre a escrita ao reconhecimento do nome dos colegas, aos dos dias da semana, do tempo, através das várias áreas dispostas na sala de aula, na exploração de palavras-chaves de histórias/canções, na etiquetagem de materiais, etc. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997, p.65), “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita (...)”, logo “pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito”.

Posteriormente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental o trabalho pensado e implementado pelos docentes no âmbito da leitura e da escrita. Trata-se de uma área muito importante na vida escolar das crianças, pelo seu carácter transversal a todas as áreas curriculares, através da qual se espera que sejam capazes de progredir, atingindo patamares de produção e compreensão de textos e novas palavras de forma autónoma e segura. Também, é nesta fase que se alicerçam os interesses e o gosto pela leitura e pela escrita, através da construção de um projeto pessoal de leitor/escritor que ultrapassa as paredes da escola e garante uma utilização funcional da escrita no quotidiano das crianças, pelo que não devem ficar esquecidos todos os esforços do professor no sentido de garantir uma efetiva utilização da leitura e da escrita com diferentes propósitos e funções.

É com vista a dar resposta a estas necessidades de ambos os contextos que, neste Relatório de Estágio, teremos como meta dar resposta aos seguintes objetivos:

1. descrever e analisar a prática pedagógica desenvolvida no contexto dos Estágios Pedagógicos I e II;
2. analisar a importância da escrita e da leitura no dia-a-dia das crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico;
3. implementar estratégias que promovessem a utilização da leitura e escrita das crianças que frequentavam estes dois níveis de ensino;

4. valorizar a importância da escrita do nome para a formação de outras palavras, na educação pré-escolar;
5. contribuir para a construção de um projeto de leitor/escritor junto das crianças que frequentavam o 1º ciclo do ensino básico;

Relativamente à estrutura do Relatório de Estágio, este divide-se em quatro capítulos, correspondendo o primeiro à pesquisa bibliográfica efetuada sobre a importância da leitura e da escrita no contexto de intervenção pedagógica.

Quanto ao segundo capítulo, este centra-se na organização metodológica respeitante a toda a intervenção realizada, em ambos os Estágios Pedagógicos. Nesta parte do trabalho referem-se as caracterizações necessárias para a compreensão dos contextos em questão, a organização da intervenção, os objetivos pretendidos, e por fim, as técnicas e instrumentos de recolha e análise da informação.

O terceiro capítulo, são apresentadas todas as estratégias de intervenção implementadas, no âmbito da temática em questão, nos dois níveis de ensino abrangidos.

Por fim, no quarto e último capítulo, são apresentadas as reflexões finais e conclusões retiradas deste Relatório de Estágio.

# **CAPÍTULO 1 – A ESCRITA E A LEITURA: A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **1.1 A leitura, a escrita e a sua importância**

“Aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (Freire, 2002, p.45).

Assim, a escrita e a leitura são fundamentais à vida do ser humano, pois são processos que nos permitem comunicar com os outros, e permitem aceder a diversas formas de conhecimento, potenciando o desenvolvimento de formas mais complexas de pensar e de olhar para o mundo que nos rodeia. E se falamos de leitura e de escrita separadamente, fazemo-lo por uma questão de aprofundamento dos processos a elas subjacentes. Segundo Silva (2013) “ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora” (p.13), pelo que uma e outra são indissociáveis.

Concretamente sobre a leitura, não podemos afirmar que exista uma definição única. Primeiramente, ler circunscreveu-se a um ato meramente mecânico, na medida em que se relacionava com aspetos gráficos e se considerava a compreensão do texto a partir de uma leitura fluída e bem pronunciada. Mais tarde, estudos revelaram que o ato de ler passou a implicar uma competência mais complexa, como refere Castanho (2001):

“Hoje em dia aprender a ler não passa apenas pelo exercício mecânico de tradução de uma mancha gráfica para um conjunto de sons audíveis. Presentemente os grandes desafios que se colocam à educação são: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios” (cit por Ferreira, 2015, p.43).

Outros autores partilham da mesma ideia, de que a leitura não é apenas uma questão de decifrar, mas sim de compreender. Nesta linha de pensamento, Lafite (cit. por Alves Martins & Niza, 1998) diz que:

“Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas” (p. 177).

Também, se pode rever esta ideia no programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), quando refere que:

“A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (p. 16).

No que diz respeito à decifração, Viana e Teixeira (2010) afirmam que “para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito”. No entanto, os mesmos autores referem que esta competência não é satisfatória para “dominar o código”, explicando que “a leitura é um produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos” (p. 3).

Para Alves Martins & Niza (1998), o conceito de leitura é um “acto cognitivo, ou seja, está intimamente ligado à compreensão” (p. 177), ou seja, ler não é somente decifrar letras e o código de escrita mas sim a compreensão do que está escrito.

Apesar de não existir uma opinião única para definir o conceito de leitura, a ideia de que esta competência envolve a dimensão cognitiva, e que deverá fazer sentido para quem é lê, é unânime. Portanto, é fundamental que o leitor reveja significado naquilo que está a ler. Como refere Bettelheim e Zelan (1981, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), “a maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da leitura deveriam ser dirigidos para esse objectivo” (p. 177).

Concomitantemente, também a aprendizagem da leitura deverá fazer sentido para quem lê, isto é a aprendizagem desta competência dever-se-á fazer de forma significativa para a pessoa que está a aprender a ler, neste caso em particular para a criança. Barbosa (1992, cit. Alves Martins & Niza 1998) assinala que:

“uma criança não aprenderá a ler se não tiver interesse ou não vir significado no acto de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acredita que esta seja uma aprendizagem muito difícil. Pode ser também que ela tenha uma ideia falsa sobre a natureza da leitura, isto é, se aprende (ou nós indiretamente ensinamos) que a leitura não tem sentido, é algo maçador e que só serve para ganhar boas notas” (p. 177).

Através da leitura, as crianças adquirem um conhecimento da realidade de forma mais significativa, como afirma Frantz (2000, cit. por Lima, Rodrigues & Porto, s./d.):

“A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente” (p.4).

A leitura tem uma importância fundamental na vida, e no dia-a-dia, do ser humano, pois é através dela que conseguimos interpretar e compreender o que a escrita nos transmite, logo, comunicar. Tal como refere Coelho,

“A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo a leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas. O indivíduo que não busca por compreender a escrita, se fecha e se torna prisioneiro em si. Entretanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva” (2015, p.4).

Nas crianças, o contacto com a leitura começa desde cedo. Mesmo em bebés já têm contacto com livros, com imagens e com palavras, o que as leva a fazer a sua própria leitura do que vêem. Ao crescerem vão-se consciencializando da importância da leitura e vão-lhe dando valor, necessitando de aperfeiçoar, cada vez mais, as competências a ela associadas, pois, como refere Coelho, “o hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional” (Coelho, 2015, p. 5). Esta afirmação não se aplica apenas às crianças e à sua presença no contexto escolar, mas também ao seu dia-a-dia fora da escola, e à vida profissional e pessoal de muitos adultos, pois, “é preciso entender que a função da leitura está no ser humano como o mesmo esta para a leitura, ou seja, existe todo um processo de leitura da vida no mundo e do mundo na vida” (Coelho, 2015, p.4).

Segundo Silva (2013),

”ler implica ter o conhecimento explícito da estrutura fonética da fala. A criança deve ter consciência de que a linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência. A análise das sílabas e dos fonemas não se adquire em espontaneamente, vai-se construindo com a maturação (condição necessária mas não suficiente) e o treino adequado antes do momento da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 13).

Neste sentido, o Plano Nacional de Leitura acrescenta que, “se queremos viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo” (s./p.).

Como refere Castanho (2002) no seu Projeto de Literacia para o Século XXI, “A leitura, pelas vantagens pessoais e sociais que representa, deve ser a grande prioridade da escola, da família e dos governos. Não se nasce sabendo ler! A leitura aprende-se lendo” (p. 41).

No que concerne à escrita, o seu significado está relacionado com a necessidade de o ser humano comunicar pensamentos ou sentimentos através de símbolos visíveis, que deverão ser compreendidos por outro. No entanto, até chegar a esse ponto, há um longo caminho a percorrer, pois a linguagem escrita possui uma variedade de símbolos, que o ser humano tem de dominar para que os possa utilizar de forma correta e significativa. Mas não necessita apenas de dominar símbolos ou formas gráficas, também faz parte da utilização da linguagem escrita a consideração de aspetos lexicais, sintáticos, semânticos, fonológicos, morfofonológicos, pragmáticos e até metalinguísticos, que condicionam a forma como são concretizadas a leitura e a escrita em contexto comunicacional.

Por outro lado, tal como afirma Pereira (2008), “Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de significado e de função – a função específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio ato” (p.34).

Pereira e Viana (2003), esclarecem, ainda, que a escrita pressupõe alguns conhecimentos fundamentais:

- conhecimento sobre aquilo que pretende escrever, delineando as etapas que deve seguir e assim conseguir uma melhor organização das ideias;
- a consciência das expectativas do leitor, para não dar resposta somente àquilo que o leitor pretende como também conseguir escrever sobre aquilo que o leitor consiga perceber;
- o conhecimento do texto a produzir, e nesta especificidade é necessário que os alunos tenham estado em contato com diferentes tipologias de textos (p.115).

É no contexto informal que a criança tem o seu primeiro contacto com a literacia, e esta tem “um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família” (Mata, 2012, p. 221). Assim, podemos considerar o papel fulcral e ativo da família na promoção de experiências e contactos que a criança tem com a linguagem escrita no seu quotidiano. Também o meio 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 etc.

Neste seguimento, Santos (2007) refere três comportamentos que os pais e a família podem ter, de modo a colocar a criança em contacto com a linguagem escrita. Sendo estes os seguintes:

- a) “Promovam a literacia dentro e fora de casa, em virtude das aprendizagens das crianças acontecerem nos mais variados contextos e nas mais diversas situações;
- b) 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.);
- c) Escrevam diante das crianças” (p. 218).

Assim, existe um conjunto de experiências que se podem proporcionar às crianças em contexto informal, que as levam a interessar-se pela leitura e pela escrita, tais como: 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, cit. por Santos, 2007, p. 219).

Estas são apenas algumas sugestões. Muitas outras situações de aprendizagem em contexto familiar ou informal podem ser exploradas procurando, em qualquer caso, que a criança se interesse pela escrita e pelo escrito.

Desta forma, tal como afirmam Alves Martins e Niza (1998), algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: “os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano.” No entanto, outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo: “em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contacto com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso” (p. 51).

Colomer e Camps (2002) recordam que devem modelar os seguintes princípios na aprendizagem da leitura e da escrita:

“Aprender ao longo da vida – a leitura/escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um “continuum” que começa antes da escolarização, pois, pela presença social do escrito, as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não se fazer tábua rasa de tais conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai, inclusive, para além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

Aprender a ler e a escrever no decurso do estudo das diferentes matérias – o ensino da leitura e da escrita passou, assim, a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola, os alunos recebem muita informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem diz o mundo” (p. 16).

## **1.2 A Aprendizagem da leitura e da Escrita**

### **1.2.1 Concepções infantis sobre a leitura e escrita e comportamentos leitores**

“O processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e escrita” (Mata & Pacheco, 2009, p. 17), isto é, a criança inicia-se no mundo da leitura e da escrita muito antes de ingressar na sua vida escolar, ou seja, quando se depara, no seu dia-a-dia, com rótulos de produtos, por exemplo, já começa a iniciar as suas primeiras tentativas de leitura, ao tentar perceber o significado daquilo que ali está escrito, na maior parte das vezes, socorrendo-se da leitura de imagens para o fazer. Todo este conhecimento prévio que a criança possui deve ser aproveitado pela escola no início da sua aprendizagem.

Na educação pré-escolar, denomina-se princípio da literacia emergente à forma de entender a abordagem que se deve fazer à leitura e à escrita. Segundo Pereira (2008), “a literacia emergente englobe o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como percursos do desenvolvimento e da aprendizagem escrita” (p.96), ou seja, esta está relacionada com as primeiras aprendizagens dentro ou fora do contexto escolar que as crianças percorrem até à aprendizagem da escrita e da leitura.

Assim, é essencial clarificar o conceito de literacia, e apontar as diferenças deste relativamente ao termo alfabetização. O conceito alfabetização remete-nos para um processo formal e clássico de aprendizagem da língua escrita, independentemente do grau de domínio que se tenha. Já o conceito de literacia possui um significado mais amplo, referindo a capacidade de utilização da língua escrita nos mais contextos de dia a dia do ser humano.

A UNESCO, considerou a literacia como a capacidade de ler e escrever, com compreensão, uma pequena e simples frase sobre a vida quotidiana (UNESCO, 2013). Após várias décadas, a UNESCO, considera que o conceito de literacia implica mais do que a leitura, escrita e cálculo. Este abrange um vasto conjunto de habilidades e competências, incluindo competências digitais e habilidades para a vida.

Na Educação Pré-Escolar, a literacia emergente vem validar os comportamentos não convencionais de leitura e escrita que as crianças desenvolvem durante esta etapa (Clay, 1996, in Santos, 2007), estabelecendo uma relação entre a linguagem oral e a

linguagem escrita, e potenciando as exigências cognitivas necessárias para compreendê-las (Gomes & Santos, 2005).

Neste sentido, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), desde cedo, o educador deve começar a abordar e a despertar o gosto pela leitura e a escrita, não numa lógica de introdução formal à leitura e escrita, mas sim de facilitar o contacto com a linguagem escrita, porque este é um processo que se inicia precocemente e não apenas à entrada para o ensino formal.

Sendo assim, durante a etapa pré-escolar, as conceções que as crianças formulam são relativamente aos aspetos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita. Denominam-se aspetos conceptuais, aspetos figurativos, aspetos funcionais da linguagem “as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita”, isto é, a forma como concebem a leitura e a escrita e a forma como as utilizam (Alves Martins & Niza, 1998, p.48). Estas autoras reforçam, ainda, que a “descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. É nesta descoberta da funcionalidade que assenta a “construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita”. “Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor” (p. 48).

Assim, 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 referem Alves Martins e Niza (1998) e Santos (2007) através das suas investigações, utilizando três tipos de portadores de texto: suportes de papel, fotografias ou imagens e objetos.

Por outro lado, 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 os números e letras, a diferenciação entre desenho e texto, o reconhecimento de letras, a diferenciação entre números e letras, a diferenciação entre letras e sinais de pontuação, a orientação espacial da leitura/escrita, os conhecimentos acerca da linguagem técnica de leitura/escrita.

Finalmente, os aspetos conceptuais são aquilo que as crianças acham que a escrita representa, passando por um processo de evolução de escrita (a escrita sem ajuda e a escrita do nome próprio) e de evolução da leitura com imagem (Santos, 2007).

Quando a criança rabisca, desenha, e nesse ato representa situações e personagens do mundo adulto, ela apreende o mundo, manifestando-se simbolicamente. Quando ela ultrapassa o ato de rabiscar, desenhar, substituindo-o por outros grafismos que ampliam significados, culminando na comunicação com outras pessoas, aqui a criança começa a escrever (Ferreiro & Teberosky, 1987). Por vivenciar um mundo gráfico com diferentes símbolos, as crianças inicialmente começam a diferenciar desenhos de outros signos: letras e números, por exemplo. Tendo compreendido que escrever não é desenhar, as crianças iniciam uma fase de tentar imitar as letras, os símbolos que conhecem. Essas primeiras grafias, apesar de não serem mais do que desenhos, também não são letras convencionais, são escritas que tentam parecer-se com a escrita adulta. À medida que a criança evolui na construção da escrita, ela percebe que para escrever utilizam-se apenas letras e passam a deixar de representar números. Desta forma, as letras aproximam-se cada vez mais das formas convencionais.

Relativamente à leitura, ela também existe “antes de se saber ler”, como assinalam Alves Martins e Niza (1998). Na etapa pré-escolar as crianças procuram dar diferentes tipos de respostas às situações de leitura que lhes são oferecidas. Assim, as mesmas autoras revelam diferentes concepções que as crianças vão desenvolvendo sobre a linguagem escrita:

- a) Leitura icónica do texto – algumas crianças, apesar de distinguirem texto e imagem, referem-se ao texto da mesma forma que se referem à imagem.
- b) Hipótese do nome – outras crianças referem-se ao texto e à imagem de formas diferentes; o texto é considerado como etiqueta da imagem, pelo que o texto é considerado para ler e a imagem para ver.
- c) Tratamento linguístico da mensagem escrita – outras crianças ainda, procuram as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Martins e Mendes (1986) afirmam que “o percurso geral do desenvolvimento das conceptualizações infantis se dá «de for a para dentro», ou seja, da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria e por si própria enquanto linguagem” (p.64).

Assim, para que todos estes aspetos da linguagem escrita possam ser desenvolvidos nas crianças é essencial, e de acordo com as palavras de Santos (2007), que, ao longo da educação pré-escolar, “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 concepções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa” (p.50). Desta forma, não basta as crianças verem coisas escritas para se interessarem ou se interrogarem sobre elas, é necessário que tenham ocasião de participar de forma ativa em situações onde a linguagem escrita seja utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam no dia-a-dia.

Neste sentido, para além das práticas familiares de leitura e escrita antes mencionadas e que vão dando início a este processo de construção e de concepções sobre a leitura e escrita, estas oportunidades de contacto com a escrita devem ser criadas diariamente na sala da educação pré-escolar, através de cartazes afixados na sala, das etiquetas/cartões para identificar objetivos, 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.

Nesta lógica de ideias, é importante não esquecer que, desde o nascimento, a criança tem a oportunidade de experimentar as funções ao nível da oralidade, o mesmo não se passa na escrita, havendo algumas crianças que, por razões individuais, familiares ou sociais, se encontram limitadas, não tendo tido a possibilidade de explorar a escrita nas suas diferentes vertentes. Numa fase precoce do processo desta apropriação, a criança ainda não tem em conta as características da escrita, tais como a sua: literalidade (codificação da fala pela escrita), a sua linearidade (a separação das palavras por espaços), e a sua função referencial (a palavra não é o desenho das coisas). À medida que vai evoluindo nas suas conceitualizações estas características começam a surgir, mas para que esta evolução aconteça, é fundamental que esteja rodeada de escrita e que esta escrita do quotidiano seja utilizada e mobilizada em contexto.

Associadas a todos estes aspetos, surgem outros que se prendem com as múltiplas funções que a leitura e a escrita assumem e que têm repercussões ao nível da construção

de um projeto individual de leitor e escritor que cada criança pode e deve ir construindo ao longo do seu percurso escolar. Como referem Alves Martins e Niza (1998), é na descoberta de funcionalidade da linguagem escrita que “... assenta a construção de sentido e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais sentidos e razões são a base do que se designa por **projeto pessoal de leitor-escritor**” (p.48).

Assim, construir este projeto pessoal de leitor-escritor, implica compreender e utilizar as múltiplas funções da leitura e da escrita, pois cada uma delas implica diferentes formas de ler e escrever. Sendo assim, segundo as autoras, podemos ler e escrever:

a) para obter uma informação de carácter geral ou para comunicar uma informação de carácter geral, o objetivo deste tipo de leitura é o de compreender ou de comunicar as características principais de um tema, sem o aprofundar, por exemplo: quando lemos um jornal, ou quando escrevemos uma carta a um familiar ou amigo. É um tipo de leitura em que utilizamos geralmente o contexto (imagens, títulos, tipo de formato, etc.) para antecipar o conteúdo dos textos, também é um tipo de escrita e de leitura que se torna necessário identificar temas, ideias principais, utilizar títulos e sub-títulos como forma de resumir.

b) para obter ou transmitir uma informação precisa; este tipo de leitura e de escrita ocorre em situações em que se pretende localizar ou registar para não esquecer, uma ou mais informações precisas, etiquetar e classificar informação, comunicar resultados, anunciar acontecimentos. Por exemplo, quando consultamos um jornal, quando escrevemos uma lista de compras para não as esquecer. Este tipo de texto são muito diferentes de outro tipo de textos, pois trata-se de listas, quadros, tabelas, e por isso fomenta a utilização de critérios de ordenação de várias ordens: alfabéticos, temáticos, numéricos, etc. É uma atividade importante na fase de iniciação à leitura e à escrita, pois trata-se de nomes e frases muito simples.

c) para seguir ou dar instruções; este tipo de leitura ou de escrita ocorre em situações em que precisamos de saber ou queremos transmitir instruções sobre como fazer algo de concreto, por exemplo: quando lemos as regras de um jogo, ou escrevemos indicações para explicar a um amigo o caminho. Estas são tarefas de leitura e de escrita que se utilizam imagens a acompanhar a informação textual.

d) por prazer e sensibilidade estética, é um tipo de leitura e de escrita que tem como função provocar sentimentos e emoções especiais, isto é, uma leitura de diversão em que se comunicam fantasias, se recordam acontecimentos ou emoções. Por exemplo, quando lemos um romance, um conto, uma letra de uma canção, quando

escrevemos um poema, ou um texto literário, ou seja, trata-se de um tipo de leitura ou de escrita silencioso, onde a forma de ler ou escrever é pessoal. Neste tipo de leitura ou de escrita desenvolve-se a capacidade criativa e a sensibilidade estética.

e) para aprender ou partilhar novos conhecimentos; é um tipo de leitura e de escrita em que a finalidade é compreender e transmitir novos conhecimentos. Por exemplo, quando lemos um texto temático, um livro escolar, um artigo científico. É uma atividade leitura ou de escrita repetitiva e lenta, em que quem lê ou escreve passa por um processo de aprendizagem, em que é necessário sublinhar, tomar notas, sintetizar.

f) para rever um escrito do próprio, depois de escrevermos uma carta, uma lista de compras, uma receita, a letra de uma canção, geralmente é necessário fazermos uma revisão. Esta revisão pode ter vários objetivos em função do tipo de texto e das suas finalidades.

### **1.2.2 Modelos e métodos de aprendizagem da leitura e da escrita**

Para Alves Martins e Niza (1998), os modelos de aprendizagem da leitura vieram auxiliar o professor na clarificação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, no sentido de perceberem como é que as crianças interagem com o texto impresso e, assim, planificarem estratégias potencializadoras da sua aprendizagem. Assim sendo, serão apresentados modelos explicativos do processo de aprendizagem da leitura (ascendentes, descendentes e interativos), bem como algumas metodologias da aquisição e desenvolvimento das capacidades das crianças, salvaguardando a eficácia de qualquer método, desde que seja feito adequadamente.

- a) Modelos Ascendentes: Estes modelos baseiam-se essencialmente em processos de descodificação, privilegiando a identificação de grafemas e fonemas no ato de ler. Com efeito, Alves Martins e Niza (1998) caracterizam a linguagem escrita para estes modelos como uma questão de “codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral” (p. 118). Neste sentido, os modelos ascendentes concebem a aprendizagem da leitura através de fases graduais, da mais simples para a mais complexa, começando pela identificação das letras, que serão posteriormente combinadas em sílabas, dando lugar às palavras, que por sua vez formarão as frases. Estes modelos ascendentes deram origem aos métodos sintéticos (de iniciação à leitura), que privilegiam as metodologias das correspondências grafema-fonema.

- b) Modelos Descendentes: Numa perspetiva global, caracterizam-se os modelos descendentes como seguindo um processo inverso relativamente aos modelos ascendentes. No âmbito destes modelos, destacam-se os métodos analíticos ou globais, por outras palavras, são estratégias de leitura que partem da frase para a palavra e, por sua vez, da palavra para a letra, dando especial relevo ao reconhecimento da palavra no seu todo.
- c) Modelos Interativos: Os presentes modelos classificam-se quanto a uma posição intermédia face aos modelos ascendentes e descendentes, explicando que envolvem capacidades de ordem superior e inferior. Assim sendo, conclui-se que os modelos interativos partilham das estratégias associadas a dois processos de reconhecimento de palavras, a leitura visual e a leitura de correspondências grafo-fonológicas, que são mobilizadas de acordo com a frequência de palavras familiares (descendentes) ou não familiares (ascendentes). A par dos outros modelos, este também mereceu algumas críticas, que se prendem com o facto de considerarem que este tipo de modelos está direcionado só para os bons leitores e não para leitores principiantes, ignorando, portanto, as fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Muito dos modelos de leitura coincidem com os da aprendizagem da escrita, isto porque o desenvolvimento da escrita acontece ao mesmo tempo que a aquisição da leitura.

Os modelos apresentados assentam na oposição de que a escrita é um processo linear ou não linear. Bereiter e Scardamalia (cit. por Carvalho, 2001) apresentam modelos de escrita lineares que se explicam em duas perspetivas, a de explicitação do conhecimento, em que “à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto” (Carvalho, 2001, p. 77), e a da transformação do conhecimento, que se baseia em duas vertentes: a primeira o conteúdo (que engloba os conhecimentos e a consciência fonológica) e a segunda a retórica (que se relaciona com os objetivos que o texto incute). Neste modelo também tudo o que é falado é colocado por escrito. Assim, estes modelos defendem que a escrita se desenvolve de acordo com os processos de pré-escrita, escrita, e reescrita. A primeira fase, da pré-escrita, corresponde ao momento em que o escrevente pensa sobre o que vai escrever, isto é explora o tema e as ideias que pretende vir a comunicar, planifica. A segunda, da escrita, propriamente dita, o escrevente organiza as suas ideias e pensamento em frases. Por fim,

a fase da reescrita. Por fim, a fase da reescrita, terceira fase, corresponde à avaliação de todo o texto, em que o escrevente pode suprimir, substituir ou acrescentar palavras ou expressões, de acordo com a sua intenção.

Tal como na leitura, depois de um aluno reconhecer as palavras depois de tê-las lido várias vezes, na escrita também pode acontecer, pois a escrita dessas palavras torna-se fluente se o aluno as escrever várias vezes, tornando-se num mecanismo automático, que se apresenta importante na escrita.

No entanto, tal como salienta o modelo de Hayes e Flower (1980) o mecanismo, as dimensões técnicas da escrita não chegam para se saber escrever, pois existem um conjunto de fatores que têm grande importância também neste processo como a planificação, as tipologias textuais, a criatividade.

### **1.2.3 Orientações Curriculares e aprendizagem da leitura e da escrita**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a abordagem à escrita é indiscutivelmente parte da Educação Pré-Escolar, não como “introdução formal e “clássica” à escrita, mas como meio de “facilitar a emergência da linguagem escrita” (p. 65). Isto é, é indiscutível a relevância que a aproximação à linguagem escrita tem já na Educação Pré-Escolar, não com a introdução de regras e imposições sobre o código escrito mas partindo das conceções já adquiridas no contexto informal por parte das crianças, para as situar e desenvolver em contexto formal, na Educação Pré-Escolar. Assim, é de grande importância o papel do Educador no levantamento dos conhecimentos já adquiridos por cada criança, para, a partir desse ponto, trabalhar com as crianças a emergência da linguagem escrita com atividades dinâmicas e apelativas que suscitem interesse e promovam a importância da escrita. Nesta linha de pensamento, tal como refere Silva, “todas as experiências antes do início do ensino formal são valorizadas e têm uma importância decisiva no sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola” (2013, p. 17).

É referido nas OCEPE que:

“Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura

e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao cotidiano da criança” (ME/DEB, 2016, p. 65).

Assim, neste documento são referidos também várias componentes a trabalhar com as crianças, tais como: a comunicação oral, a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever e dentro de essas componentes existem aprendizagens a desenvolver.

Assim, no que diz respeito à comunicação oral as crianças devem ser capazes a compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação, usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Relativamente à consciência linguística é necessário tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica), identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra), identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la explicitando as razões dessa correção (consciência sintática). No que concerne à funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto é preciso aprender a identificar funções no uso da leitura e da escrita, usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. Na componente de identificação de convenções da escrita as crianças devem reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras, aperceber-se do sentido direccional da escrita, estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. Por fim, no que diz respeito à componente do prazer e motivação para ler e escrever é necessário que as crianças compreendam que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação, estabeleçam razões pessoais para se envolverem com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância, sintam-se competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a leitura e a escrita constituem um só domínio, e, embora com funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns. Neste nível, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem uma novidade, pois anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta e da observação. Posteriormente, e passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no “desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na

progressiva organização e produção de texto” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p.7).

O novo programa de Português ainda realça que, para além das capacidades de “produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar” (Ministério da Educação, 2009, p.145), devem ser explorados “textos literários, (...) meios de informação e comunicação, ou (...) matérias escolares”. Ou seja, o programa de Português realça a necessidade do professor trabalhar com os alunos não apenas textos narrativos, descritivos, explicativos, mas sim dar oportunidade dos alunos contactarem com outros tipos de textos e escrita, tais como poemas, cartas, notícias, e-mails, etc, pois trata-se também de tipologias textuais com as quais os alunos contactam diariamente e torna-se fulcral a sua exploração e apropriação no contexto de escola.

“A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas. Como explicita Morais (2012, p. 19), “para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas. Começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras”. Esta é uma das primeiras realidades do ensino do Português no 1.º Ciclo: “o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica” (Ministério da Educação e da Ciência, 2015, p. 7).

Assim sendo, os professores têm de trabalhar de acordo com o programa os seguintes conteúdos no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Oralidade (O); Leitura e Escrita (LE); Educação Literária (EL) – Iniciação à Educação Literária (IEL), no 1.º e 2.º ano; Gramática (G).

No primeiro ano, no domínio da oralidade, desenvolvem-se os conteúdos da interação discursiva e da compreensão e expressão. No domínio da leitura e escrita desenvolvem-se a consciência fonológica e as habilidades fonémicas, o alfabeto e grafemas, a fluência da leitura: velocidade, a precisão e prosódia, a compreensão de texto, a ortografia e pontuação, e a produção escrita. No domínio da iniciação à educação literária desenvolvem-se os conteúdos de audição e leitura, a compreensão de texto, a memorização e recitação, e a produção expressiva. Por fim, no domínio da gramática desenvolvem-se a morfologia e lexicologia.

No segundo ano, no domínio da oralidade desenvolvem-se conteúdos como a interação discursiva e a compreensão e expressão. No domínio da leitura e escrita desenvolvem-se a consciência fonémica, o alfabeto e grafemas, a fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia, a compreensão de texto, a pesquisa e registo de informação, a ortografia e pontuação, e a produção de texto. No que diz respeito ao domínio da iniciação à educação literária desenvolvem-se a audição e leitura, a compreensão de texto, a memorização e recitação, e a produção expressiva. Por fim, na gramática trabalha-se as classes de palavras, e a lexicologia.

No terceiro ano, no domínio da oralidade os conteúdos a desenvolver são a interação discursiva, a compreensão e expressão e a produção de discurso oral. Relativamente à leitura e escrita a consciência fonémica (consolidação), a fluência da leitura: velocidade precisão e prosódia, a compreensão de texto, a pesquisa e registo da informação, a ortografia e pontuação, e a produção de texto. No domínio educação literária, relativamente aos conteúdo estes englobam a leitura e a audição, a compreensão de texto, a apresentação de textos e livros e a produção expressiva (oral e escrita). Por fim, no domínio da gramática, estão presentes os conteúdos da fonologia, da classes de palavras, da morfologia e lexicologia, e da sintaxe.

No quarto ano, no domínio da oralidade os conteúdos a trabalhar são a interação discursiva, a compreensão e expressão, a pesquisa e registo da informação, e a produção de discurso oral. No domínio da leitura e escrita desenvolvem-se conteúdos da fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia, a compreensão de texto, a pesquisa e registo de informação, ortografia e pontuação e a produção de texto. Relativamente ao domínio da educação literária é necessário desenvolver os conteúdos da leitura e audição, da compreensão de texto, da apresentação de livros, e da produção expressiva (oral e escrita). Por fim, na gramática desenvolvem-se os conteúdos das classes de palavras, da morfologia e lexicologia, e da sintaxe.

#### **1.2.4 Estratégias de promoção da leitura e da escrita: o papel do professor**

Nos dias de hoje, o papel do educador/professor é um fator chave no processo de ensino-aprendizagem dos seus discentes é uma realidade, como menciona Roldão (1998) através dos seguintes motivos:

“[...] o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é de gerar e gerir formas de fazer aprender. [...] Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é

significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é precisamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (pp. 82-83).

Segundo Ferreira “considera-se, igualmente, fundamental para o ensino da Língua Portuguesa, no 1º. Ciclo do Ensino Básico, e para o Domínio da Linguagem Oral, na Educação Pré-Escolar, a presença de um educador/professor detentor de formação apropriada na área da transposição didática, e de qualidades humanas e profissionais que contribuam para reforçar uma boa relação entre os seus discentes, criando, desta forma, um ambiente impulsionador ao desenvolvimento das suas aprendizagens” (2015, p. 39).

Morrow e Rand (cit por Sim-Sim, 1997, p.48) defendem que a possibilidade de as crianças manifestarem comportamentos emergentes quer de leitura quer de escrita depende significativamente da participação daquelas em experiências desta natureza na sua vida quotidiana. Neste sentido é dever do educador/professor promover atividades e implementar estratégias que despertem o interesse das crianças, tendo em conta a sua bagagem acerca da leitura e da escrita.

Desde cedo, cantigas de roda, canções, e conversas no “tapete” são uma oportunidade de praticar a fala, expressar as suas preferências e trocar informações sobre si e a sua família. Desta forma, há interação com os colegas e aprende-se a escutar, a discutir regras e a argumentar. Há que ter em atenção que, quanto menor foi a faixa etária do grupo em questão, maior necessidade haverá de uma presença e interferência do educador/professor como orientador e dinamizador dos diálogos, pois este tem o papel de encaminhar e guiar o discurso.

As noções que as crianças trazem quando chegam à escola, devem servir como ponto de partida para a prática do educador. Ele deverá ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. “Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 2004, p. 26 cit. por Silva 2013, p.24).

Em termos de abordagem à linguagem escrita, segundo Alves Martins e Niza (1998), o educador deverá:

- a) “Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- b) Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- c) Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- d) Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- e) Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- f) Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- g) Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- h) Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças” (p.82).

Estas autoras defendem que o educador deverá explorar alguma experiência que a criança vivenciou e trouxe para a sala de aula. A voz da criança é para ser ouvida e transposta para a linguagem escrita, pois todas as descobertas que a criança vivencia deverão ser destacadas e, referenciadas, exploradas e trabalhadas junto da criança e do restante grupo, só assim ela se tornará segura de si mesma, do seu trabalho. O educador também deverá incentivar a criança a ler e a escrever como sabe, reforçando que o erro faz parte da sua evolução. A criança acreditará no seu trabalho, porque foi depositada nela, a confiança do modelo, ou seja, a criança vê o educador como modelo a seguir, e faz tudo à sua imagem e semelhança. Para que as crianças se sintam motivadas para aprender é necessário o educador diversificar o tipo de material escolhido, de acordo com as necessidades de cada criança, para que o trabalho não se torne monótono e desmotivante. Além do trabalho diversificado que o educador deverá proporcionar à criança, também terá de ter em atenção o tempo. Este deverá ser planificado do modo a que as crianças possam ter experiências diversificadas, tais como: leitura, escrita, em

pequeno e grande grupo, etc. Todas estas experiências deverão ser comunicadas à família e comunidade, pois esta comunicação favorecerá a própria adaptação da criança.

É muito importante que, desde cedo, a criança tenha a oportunidade de “imitar” a escrita, não no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, não se limitando apenas a copiar, mas sim a tentar escrever como sabe. Pelo facto de a escrita fazer parte do nosso quotidiano, “todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (p. 69). Para isso, “ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 93).

Concomitantemente, é necessário intervir na promoção do gosto pela leitura. Para que um cidadão seja ativo, reflexivo e crítico é necessário que o mesmo seja detentor de conhecimento, ou seja, que seja uma pessoa informada, para que possa exercer os seus direitos e obrigações o mais conscientemente possível.

“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” (Cabral, 2015, p.41).

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. Sendo assim, o professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico, 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, terão, certamente, algumas concepções sobre a linguagem escrita construídas no seu dia a dia. Neste nível de ensino, apesar de a sala não se encontrar, regra, geral, tão apetrechada de cartazes e materiais como a sala da educação pré-escolar, também deverá apresentar suportes escritos com os quais as crianças possam lidar 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, caderno, entre outros. Estes suportes podem variar de sala para sala e de escola para escola, e, à medida que as crianças vão tendo um maior domínio e compreensão sobre a escrita estes suportes escritos vão adquirindo mais importância, significado e utilidade.

Apenas porque a criança frequenta o jardim-de-infância ou a escola não significa que os pais e a família deixem de ter responsabilidades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos. 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 e utilizá-los, terá de possuir 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).

Partindo do pressuposto de que a motivação para a leitura se deve iniciar ainda antes do ensino formal, na Educação Pré-Escolar (Bártolo, 2004, cit. por Ferreira, 2015) afirma que “no contexto do Jardim-de-infância, podem ser desenvolvidas situações de aprendizagem relacionadas com:

- Leitura domiciliária – pressupõe-se a existência de uma biblioteca na sala, onde as crianças podem ser incentivadas a selecionar livros com o objetivo de levarem para casa, com a recomendação para lerem em conjunto com a família;

- Leitura de histórias pelo educador – consiste numa atividade extremamente rica, não devendo, em caso algum, ser considerada uma atividade secundária que poderá ser realizada nos tempos mortos;
- Reconto, pelas crianças, de algumas histórias lidas, com registo escrito desse reconto – estas atividades devem gerar produções escritas, incentivando as crianças a construírem os seus próprios livros;
- Ligação da leitura a outras formas de expressão, como o desenho, a pintura ou a dramatização.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Independentemente da metodologia utilizada pelo professor na iniciação à leitura, este deve proporcionar desde sempre aos alunos textos de qualidade;
- O professor deve ler regularmente para os seus alunos, apesar de os mesmos já saberem ler, pois desta forma está a facultar-lhes um modelo a seguir;
- A exploração de uma história não se deve confinar apenas a questões factuais, mas antes a questionar sobre, por exemplo, a preferência por uma personagem ou a proporcionar oportunidades de continuação da história;
- Na biblioteca da sala de aula deve haver disponível, pelo menos, quatro ou cinco livros por aluno;
- Leitura domiciliária – torna-se fundamental que os livros da biblioteca da sala sejam de fácil acesso e que os alunos sejam motivados a requisitarem livros para levarem para casa;
- O professor deve dedicar um período da aula para que os alunos tenham oportunidade para trocarem ideias sobre as leituras realizadas ou que alguém lhes leu;
- O professor deve ligar a leitura a outras formas de expressão – proporcionar ao aluno atividades que impliquem a ilustração ou a dramatização de alguns aspetos mais relevantes da história lida;
- Os livros lidos pelo professor devem estar disponíveis na biblioteca da sala de aula, pelo menos durante algum tempo. Nos livros que contemplam várias histórias, deve ser lida, pelo menos, uma história de um desses livros e deixá-lo na biblioteca da sala para que os alunos se sintam motivados a relerem aquela história, e, por conseguinte, outras;

- O professor deve ler histórias longas de forma progressiva (ler apenas uma parte em cada dia);
- Os momentos de interrupção devem ser premeditados, devendo parar-se quando algo importante esteja para acontecer. Ainda assim, pode aproveitar-se para perguntar aos alunos o que pensam que poderá vir a acontecer” (2015, pp. 41 42).

Seguindo esta abordagem, Cabral (2004) vem reforçar a ideia do educador/professor enquanto mediador de uma leitura significativa, na medida em que este tem a “função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura, ajudando-os a compreender a sua funcionalidade” (p. 54). Por este motivo, a responsabilidade do educador/professor na formação de bons leitores torna-se maior. Por outro lado, espera-se uma participação ativa das crianças/alunos no seu processo de construção enquanto leitor, devendo o profissional da educação, na qualidade de mediador, fazer despertar a curiosidade dos seus discentes para a apropriação e descoberta da leitura em si. Conclui-se que a função do educador/professor no estímulo pelo gosto da leitura consiste em “fazer perdurar o prazer e persistir na procura muito para além do tempo da aprendizagem” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p.86).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, os momentos dedicados à escrita têm uma evolução maior, pela complexidade que acarretam. A escola tem a responsabilidade de ajudar nesse desenvolvimento apoiando os alunos no domínio da escrita.

Alves Martins e Niza (1998), sugerem um conjunto de aspetos que uma sala deve contemplar para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças:

1. “Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupos (de escrita, de leitura, de consulta, de estudo);
2. Um espaço destinado à comunicação (no início de cada dia de trabalho e noutros momentos) em que as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias, exprimir desejos, fazer sugestões;
3. Um espaço destinado ao processo de edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar);
4. Um espaço destinado ao desenho, pintura, recorte, colagem;
5. Um espaço destinado à exposição de produções dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema), espaço que não só é valorizador do trabalho das crianças como serve de ponto de partida para a construção de novos saberes;

6. Um espaço destinado à biblioteca de sala de aula com livros variados e outros materiais escritos, por exemplo: livros de histórias, livros de viagens, livros sobre animais e plantas, livros de receitas, livros de banda desenhada, dicionários, revistas infantis, jornais, manuais, enciclopédias, livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos. Para além disso, a biblioteca deverá ser um local onde o professor possa: Elaborar etiquetas, e arranjar placards que incluam, por exemplo, um mapa dos responsáveis pela biblioteca ao longo dos dias da semana ou as regras de utilização da biblioteca;
7. Elaborar com os alunos um ficheiro dos materiais que constam da biblioteca, discutindo com eles acerca de diversas formas possíveis de classificar os materiais existentes e optando por uma;
8. Elaborar com os alunos os regulamentos da biblioteca: o que é necessário para requisitar um livro, quantas crianças podem estar na biblioteca ao mesmo tempo, quais as regras para se estar na biblioteca;
9. Organizar um mapa com os nomes dos alunos e o nome dos livros, mapa que vai sendo preenchido à medida que cada aluno os vai lendo;
10. Propor que, à medida que os livros vão sendo lidos, os alunos elaborem fichas críticas acerca deles, de modo a orientarem a leitura dos colegas” (pp. 235-238).

Em suma, as noções que as crianças trazem quando chegam à escola, devem servir como ponto de partida para a prática do educador. Ele deverá ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. “Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 2004, p. 26).

## **CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO**

Este capítulo, como o próprio nome indica, terá como foco apresentar a organização metodológica do trabalho desenvolvido, começando pela apresentação da organização da intervenção pedagógica, no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, para, de seguida, serem definidos os objetivos que o norteiam. Também serão apresentados os instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação e, por fim, serão caracterizados os contextos onde tiveram lugar os dois Estágios Pedagógicos, contemplando aspetos relativos às duas escolas, às salas de atividades (em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico), e às crianças que frequentavam as duas turmas em questão.

### **2.1 Organização da Intervenção Pedagógica**

A intervenção pedagógica decorreu durante dois semestres, a primeira em contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Pedagógico I decorreu de outubro a dezembro de 2016, no âmbito da Educação Pré-Escolar e foi realizado numa escola situada no concelho de Ponta Delgada. O estágio iniciou-se com uma semana de observação da sala, das rotinas e dos trabalhos desenvolvidos pela educadora cooperante com as crianças. Após esse período de observação iniciaram-se as intervenções a cargo das estagiárias, estando duas por cada sala. As intervenções aconteceram durante três dias por semana, de forma alternada com a outra estagiária da sala, e houve, ainda, duas semanas completas, designadas semanas intensivas. No total, cada estagiária entrevistou seis semanas.

No segundo semestre, decorreu a intervenção no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Estágio Pedagógico II), mais especificamente numa sala do 3.º ano de escolaridade pertencente a uma escola situada na cidade de Ponta Delgada, durante o período de fevereiro a maio de 2017. Neste estágio as intervenções ocorreram dentro do mesmo esquema das anteriores, ou seja, havia duas estagiárias por sala, e ambas estiveram a entrevir durante seis semanas alternadamente.

## 2.2 Definição dos Objetivos

Em termos de estágio, o Estágio Pedagógico I, concretizado na Educação Pré-escolar, permitiu observar que algumas das crianças já sentiam um grande à vontade com a escrita do seu nome, com o reconhecimento de letras, principalmente aquelas que constituíam o seu nome. Por outro lado, na turma em questão, havia crianças que ainda estavam a construir formas de pensar sobre a escrita do seu nome e estavam a experimentá-la, ainda com pouco interesse pelo conhecimento das letras ou pela escrita do dia-a-dia. Simultaneamente, era notória a importância que a educadora cooperante atribuía à abordagem à escrita e leitura no seu trabalho, possivelmente por se tratar de um grupo de crianças na faixa etária dos cinco anos, que no ano seguinte iria ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o presente relatório de estágio, orientado, também, para este domínio, permitiu, por um lado, dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante, e, por outro lado, aprofundar no conhecimento que as crianças têm sobre a leitura e a escrita, orientando a ação pedagógica.

Porque as concepções infantis sobre leitura e escrita vão para além da educação pré-escolar, foi importante perceber, no Estágio Pedagógico II, a ter lugar no ensino básico, o que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico pensavam sobre leitura e escrita, concretamente, qual o seu projeto de leitor/escritor, no sentido de, trabalhar os conteúdos relativos ao Programa e Metas Curriculares de Português.

Assim sendo, os objetivos para o presente do Relatório de Estágio foram:

1. Descrever e analisar a prática pedagógica desenvolvida no contexto dos Estágios Pedagógicos I e II;
2. Analisar a importância da escrita e da leitura no dia-a-dia das crianças da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
3. Implementar estratégias que promovessem a utilização da leitura e escrita das crianças que frequentavam estes dois níveis de ensino;
4. Valorizar a importância da escrita do nome para a formação de outras palavras, na educação pré-escolar;
5. Contribuir para a construção de um projeto de leitor/escritor junto das crianças que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico;

## 2.3 Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de informação

Como forma de dar resposta aos objetivos propostos neste relatório de estágio, foram utilizadas técnicas e instrumentos para recolha de informação, sendo estas fundamentais na medida em que não devem, de modo algum, ser desvalorizadas pelo investigador, uma vez que a concretização dos objetivos depende das mesmas.

Desta forma, passarei a descrever as técnicas e instrumentos que foram utilizados ao longo do trabalho, sendo estes: a observação, a análise das produções realizadas pelas crianças durante a prática pedagógica, a análise do conteúdo vertida em documentos concebidos e utilizados ao longo dos estágios (planificações, reflexões, e atas), o registo fotográfico, e o inquérito por questionário, utilizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A observação foi uma das técnicas utilizadas durante todas as observações e intervenções realizadas nos Estágios Pedagógicos I e II. Esta observação permitiu ter noção de uma determinada realidade, e permitiu, ao observador, poder aproximar-se da realidade em questão, podendo intervir e controlar o processo de investigação (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p.166). Este foi um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados na prática pedagógica. Segundo Pereira e Miranda:

“a observação enquanto técnica de recolha de dados, corresponde a um procedimento segundo o qual pretendemos captar o significado de uma conduta ou de uma acção, realizada num contexto natural, isto é, sem manipular a situação em que essa acção decorre” (2003).

Concretamente, aquando da realização do estágio, foi utilizada a observação direta e participante como técnica fundamental para a recolha de informação. Na observação participante o investigador é parte integrante da ação, interagindo com os sujeitos observados. De acordo com Bogdan e Taylor (1975, cit. Correia, 2009, p. 31) este tipo de observação é tida “como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.”

A observação participante, tende ainda, de acordo com Lapassade (2001), a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo

de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação.

Por outro lado, foi utilizada a análise das produções realizadas pelas crianças durante a prática pedagógica, como forma de olhar para os resultados concretos que as intervenções pedagógicas poderiam ir tendo, pois como refere Esteves (2008, cit. por Nogueira, 2013), os registos das crianças são “indispensáveis quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (p. 38).

Para além da observação direta e participante e da análise das produções das crianças, foram, igualmente, recolhidas fotografias e vídeos do trabalho que se ia desenvolvendo, com o intuito de registar momentos importantes para análise e reflexão futura das atividades realizadas. Este é um instrumento fundamental para analisar o trabalho realizado pois é um registo do momento que mais tarde pode voltar a ser visualizado e analisado de forma mais pormenorizada, e que, na opinião de Bogdan e Biklen (2003), se constitui como auxiliador de memória, no sentido de registar pormenores “que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189). Todavia, é importante notar que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p. 191). De acordo com Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p. 136), possibilitando ao observador analisar pequenos detalhes, que, no momento da ação não foram possíveis de avaliar.

Por outro lado, no decorrer do estágio, e como forma de poder mais tarde reflectir sobre o trabalho realizado, foram feitas planificações sobre o que a estagiária iria abordar nos seus momentos de intervenção, e após as intervenções realizava-se um reflexão com os aspetos positivos, os negativos e sugestões de melhoria para a próxima intervenção. Também depois de cada intervenção era realizada pela educadora/professora cooperante, a estagiária que estava a intervir e o seu par pedagógico, uma reunião na qual se debatia em conjunto o que tinha corrido bem e o que era pretendido melhorar. Depois disso era elaborada uma ata pelo par pedagógico, que descrevia o que tinha sido falado na reunião, de forma a que ficasse registado a opinião de cada uma das pessoas sobre o desempenho da estagiária. Estes documentos de trabalho também se constituem como valiosos instrumentos de análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica desenvolvida.

Finalmente, o inquérito por questionário (Anexo I) foi realizado apenas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e foi uma ferramenta essencial para perceber as conceções

dos alunos sobre o seu projeto pessoal de leitor/escritor. Quivy & Campenhoudt (2003) referem que o inquérito por questionário possibilita

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p.188).

Este inquérito por questionário foi concebido com o objetivo de compreender o que as crianças pensavam sobre a leitura e a escrita fora da sala de aula. Assim sendo, era constituído por oito perguntas de resposta aberta, sendo estas: 1. Quando é que se usa a escrita fora da sala de aula? 2. Diz-me pessoas que conheças que escrevam? 3. O que achas que elas escrevem? 4. Se tu não tivesses escola escrevias? O que escrevias? 5. Quando é que se usa a leitura fora da sala de aula? 6. Diz-me pessoas que conheças que leem? 7. O que achas que leem? 8. Se tu não tivesses escola lias? O que lias?

A análise deste questionário foi feita através da análise de conteúdo das respostas das crianças, tentando perceber em que contextos estas utilizavam a leitura e a escrita fora da sala de aula, e se percebiam que a leitura e a escrita também eram utilizadas no seu dia-a-dia.

## **2.4 Caracterização dos Contextos da Intervenção**

### **2.4.1 A Educação Pré-Escolar**

#### **2.4.1.1 Caracterização do Meio/Escola**

A escola onde foi realizado o Estágio Pedagógico I, entre os meses de outubro e dezembro de 2016, situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel. Esta freguesia, de cariz rural, é a segunda mais populosa do arquipélago dos Açores.

Nesta freguesia podemos encontrar diversas instituições que se podem construir uma mais-valia para o trabalho que tem lugar na escola, a saber: a Junta de Freguesia, a Igreja, o Centro Cultural e Social da Casa do Povo, uma Casa de Saúde, o Agrupamento do Corpo Nacional de Escutas, o Rancho Folclórico e o Centro Social e Paroquial.

Através do Projeto Educativo de Escola (PEE), foi possível perceber que, a nível económico, social e cultural, encontramos uma heterogeneidade de realidades entre as famílias nos diferentes núcleos. Nestes núcleos, as profissões variam entre os setores secundários e terciários, embora haja profissões ligadas ao setor primário, destacando a cultura do ananás. A vida sociocultural é marcada pelas festas religiosas, pela presença de bandas filarmónicas, ranchos folclóricos, grupos de cantares e, ainda, atividades desportivas e culturais dinamizadoras pelas Sociedades Recreativas e Casas de Povo.

Também, através do PEE se verifica, cada vez mais, um acréscimo de famílias monoparentais e uma redução de filhos, por casal. As dificuldades económicas e o desemprego são cada vez maiores, o que atira para a escola as competências que anteriormente eram da estrita alçada das famílias, nomeadamente as de carácter lúdico e social.

Fisicamente, esta escola é constituída por dois pisos, sendo estes o rés-do-chão e o primeiro piso. O rés-do-chão possui: salas de aula, um refeitório, um ginásio, várias casas de banho, uma biblioteca, o gabinete da coordenadora, uma sala de arrumações (local onde está os materiais da expressão físico-motora), os espaços onde as crianças bebem leite, água e deixam as mochilas e o espaço exterior. No primeiro piso localizam-se outras salas de aula, a sala de apoio, casas de banho e espaços onde as crianças bebem leite.

A escola, no seu todo, conta com o auxílio de oito assistentes operacionais, estando distribuídos da seguinte forma: três para o jardim-de-infância, quatro para o 1º Ciclo do Ensino Básico, um por cada bloco, e um assistente polivalente, fazendo a abertura da porta e outras tarefas.

O jardim-de-infância possui seis salas e por cada sala está responsável uma educadora. A este núcleo também estão adstritas uma educadora de Regime Educativo Especial e uma educadora de Apoio Educativo que trabalham em colaboração com as seis educadoras, auxiliando os alunos com maiores dificuldades e défices cognitivos.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por treze turmas, sendo distribuídas da seguinte forma: 1.º ano (três turmas), 2.º ano (três turmas), 3.º ano (duas turmas), 4.º ano (duas turmas), uma UNECA e de duas turmas TPCA.

Nesta escola, existem 212 alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico e 104 alunos a frequentar a Educação Pré-Escolar, perfazendo um total de 317 alunos. Esta inicia o seu funcionamento às 08h15m, favorecendo os horários dos pais que tem que deixar os alunos mais cedo, e encerra às 16h45. As atividades para a Educação Pré-

Escolar começam às 09h00 e terminam às 15h00, com intervalos das 10h30 às 11h00 e das 12h30 às 13h30.

Esta escola está inserida ao programa Eco-Escolas desde o ano letivo 2010-2011, programa que “pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade” (cit. por Associação Bandeira Azul da Europa, 2014).

No que diz respeito às condições que a escola oferecia para promoção da leitura, pode-se constatar que fazia parte da escola uma biblioteca, na qual existiam livros para várias faixas etárias e de diversos temas, que as crianças podiam utilizar acompanhadas do educador/professor. Na sala também existia um cantinho da biblioteca com alguns livros para as crianças lerem.

#### **2.4.1.2 Caracterização da Sala e das Rotinas**

A prática pedagógica iniciou-se na Educação Pré-Escolar, na segunda semana de aulas do 1.º período do ano escolar 2016/2017. Como se tratava de uma turma de 5 anos, que desde o início foi acompanhada pela mesma educadora, as crianças já conheciam bem as regras da sala, bem como o método de trabalho utilizado, não sendo assim difícil a adaptação.

A sala de aula onde decorreu o Estágio, era pequena para a quantidade de alunos e para o número de áreas de trabalho que eram oferecidas às crianças. Possuía boa luminosidade, mas devido ao facto de ter janelas grandes tornava-se muito quente. O seu mobiliário, embora fosse antigo, encontrava-se em boas condições, tendo sido recuperado e pintado de forma a ser apelativo para as crianças.

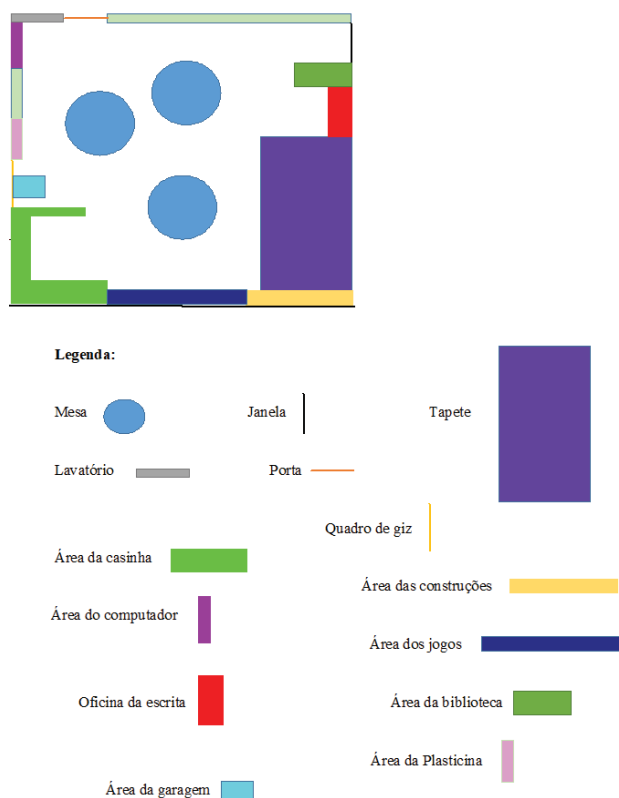
A sala estava organizada por áreas de trabalho (cantinhos), a saber: área de expressão plástica, área da plasticina, área da casinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções, área da garagem, área do computador e ainda uma oficina de escrita. Em todas estas divisões existia um limite de crianças que as podiam frequentar, número que variava entre 3 a 4 elementos. Sempre que uma criança quisesse mudar de área, devia avisar a educadora, de modo a melhorar a gestão do grupo.

A oficina da escrita, uma das áreas de trabalho, surgiu no ano letivo em que se concretizou o estágio, porque a maioria dos alunos iria ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como forma de os motivar para a escrita. Esta área, uma vez que tinha sido construída no início do corrente ano letivo, possuía apenas um material didático,

construído com cápsulas de café, com as diferentes letras do alfabeto. Assim, era possível desenhar cada uma delas, observando e copiando, formando palavras que fossem conhecidas, por exemplo: o seu nome. No início do estágio a educadora encontrava-se a construir com as crianças uns cartões, de diferentes temas, com imagens devidamente legendadas, para que, quando as crianças pretendessem escrever aquela palavra, se dirigissem à caixa presente na oficina de escrita e copiassem o nome. Na área da construção era possível encontrar legos e outros materiais de construção, que eram explorados no próprio tapete da sala. Quanto à biblioteca, esta estava em fase de construção, uma vez que a educadora pretendia adquirir novos livros para a sala, no entanto era possível encontrar alguns livros com temas diferentes, apropriados às idades das crianças, que se encontravam colocados numa estante. Para os ler, as crianças tinham à sua disposição uma mesa e três cadeiras de palha. A casinha das bonecas possuía imensos objetos característicos de uma casa: ferro de engomar, acessórios de cozinha, bonecos e vestuários, vassoura e pá, telefone, etc. Na área da plasticina as crianças podiam manusear a plasticina, utilizando várias ferramentas, tais como os rolos e os moldes próprios. Em relação à área do computador, as crianças tinham ao seu dispor diversos jogos didáticos, sobre uma variedade de temas.

A sala possuía diversos cantos ou áreas de trabalho, mas o tapete era a área da sala com maiores dimensões, que, para além de servir para a construção dos legos e outros materiais, era também uma área onde ocorriam o acolhimento e as atividades em grande grupo, tais como: marcação das presenças; registo do tempo; introdução às atividades; retorno à calma; marcação do comportamento, etc. Para além dos cantos acima referidos, a sala possuía 3 mesas centrais, uma delas utilizada para os jogos de mesa, outra para o desenho livre e outra onde a Educadora costumava trabalhar em pequeno grupo. A figura 1 representa a organização espacial da sala.

Figura 1 – Mapa de Organização das Áreas de Trabalho da sala de Educação Pré-Escolar



As rotinas diárias, na Educação Pré-escolar surgem para satisfazer as necessidades das crianças. Assim, as rotinas são instrumentos indispensáveis à construção de uma cultura própria que permite o “funcionamento estável” do grupo, e a afirmação da sua “identidade coletiva” (Perrenoud, 1995, cit. por Ascensão 2014, p.56). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as rotinas estão intencionalmente planeadas pelo educador para que a criança conheça os vários momentos. Assim, a vivência destes vários momentos permite que as crianças compreendam progressivamente o tempo: passado, presente e futuro; o contexto diário, semanal, mensal, anual e saibam o que se espera que elas façam ao longo do tempo que passam no jardim-de-infância.

A rotina da sala onde se concretizou o Estágio Pedagógico I organizava-se em dois grandes momentos:

- a) A parte da manhã, durante o qual se observam os seguintes períodos:
  - Entre as 9h e as 9h30- Entrada na sala/acolhimento.
  - Entre as 9h30 e as 10h30- Início de atividades pedagógicas.
  - Entre as 10h30 e as 11h- Intervalo para pequeno lanche/recreio.

Entre as 11h e as 12h- Continuidade das atividades pedagógicas.

- b) A parte da tarde: que abrangia o período entre as 13h30 e as 15h, durante o qual se dava continuidade e conclusão às atividades pedagógicas iniciadas na parte da manhã.

Assim, a rotina era organizada de uma forma comum a muitas outras salas de Educação Pré-Escolar. De manhã, entre as 9h e as 9h30, ocorria a entrada das crianças na sala e o acolhimento conduzido pela educadora. No acolhimento, a criança eleita como chefe do dia, tratava de marcar as presenças, a marcação do tempo e contar quantos meninos e quantas meninas estavam presentes na sala. De seguida, acontecia uma breve conversa entre a educadora e as crianças sobre alguma novidade que as crianças traziam para a sala. Desta forma, este momento inicial da manhã era dedicado ao desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, uma vez que as crianças marcavam a sua presença no quadro e faziam a leitura dos nomes dos colegas para fazer a chamada. Como se trata de um momento de conversa e interação entre crianças/crianças e crianças/educador também era privilegiado o desenvolvimento da linguagem oral. De seguida, a educadora iniciava a atividade pedagógica para o dia, em pequeno ou grande grupo, até ao intervalo da manhã que decorria entre as 10h30 às 11h. No segundo período da manhã, a educadora dava continuidade à atividade iniciada anteriormente. Depois do almoço, a educadora geralmente concluía a atividade da manhã, ou iniciava uma atividade pedagógica no âmbito de uma área distinta da área anterior e também acontecia o momento de brincadeira livre, onde as crianças podiam estar nas várias áreas de trabalho de sala.

Os momentos onde a educadora privilegiava a linguagem escrita eram muitos no decorrer do dia, isto é, em qualquer trabalho realizado pelas crianças, elas tinham de colocar o seu nome, nenhuma atividade era iniciada sem uma apresentação do tema, ou da atividade com um suporte escrito, ou um livro, ou um jogo, ou um cartaz, etc. Isto levava a que as crianças estivessem sempre em contacto com a leitura e com a linguagem escrita.

#### **2.4.1.3. Caracterização do Grupo**

O grupo era constituído por dezoito crianças, dez do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Destas dezoito crianças, cinco tinham quatro anos, e celebravam o seu aniversário no final do ano, e as restantes tinham cinco anos.

Na turma em questão, quatro crianças eram acompanhadas pelo apoio educativo da escola, cinco crianças frequentavam a terapia da fala a título particular, sendo acompanhadas pelo encarregado de educação, uma criança era apoiada no Centro de Desenvolvimento Infantojuvenil dos Açores (CDIJA) a nível da psicologia, da psicomotricidade, da terapia da fala e da pedopsiquiatria, estando sinalizada pela escola para o Núcleo de Educação Especial, mas a aguardar avaliação. Havia, ainda, uma criança que entrou duas semanas depois de começar o ano letivo, portadora de uma doença genética, denominada Síndrome Wolf Hirschhorn. Esta criança tinha feito um transplante hepático, era imunodeprimida, e mostrava um atraso cognitivo.

Neste grupo de crianças era notória a existência de alguns casos de grandes dificuldades na linguagem oral e expressiva. As crianças em questão compreendiam bem o que dizíamos mas a sua dicção e expressividade estavam distantes daquilo que era esperado para a sua faixa etária, porém estavam a ser acompanhadas pelo apoio educativo da escola e pela terapia da fala. Este era um grupo bom na área da matemática, tendo um bom raciocínio lógico, e uma boa compreensão de conteúdos nas várias áreas abordadas. Pode-se, finalmente, apontar uma criança com alguma dificuldade na área de formação pessoal e social, que foi demonstrando evolução positiva no seu comportamento e aceitação da opinião dos outros ao longo do tempo.

Relativamente à área das Expressões, como era uma área trabalhada de forma diversificada e regular pela educadora todas as crianças apresentavam grande domínio nesta área e facilidade na realização nas atividades. A única dificuldade que a maioria ainda apresentava era na pintura de desenhos sem ultrapassar o limite da imagem e preenchendo a imagem completa.

Esta turma era heterogénea, porque apresentava uma diversidade de comportamentos perante qualquer tema a ser explorado. Cinco das crianças que apresentavam interesse na aquisição de conhecimentos mais científicos, colocando questões que revelavam entusiasmo em descobrir. No entanto, existiam três crianças que apresentavam um défice de atenção e concentração e um baixo rendimento na realização das tarefas.

Ainda, uma dessas crianças, oriunda de uma família problemática, apresentava comportamentos que visavam chamar a atenção. Outra criança ainda não referida apresentava dificuldade em cumprir as regras. As restantes crianças exibiam comportamentos apropriados à sua faixa etária, demonstrando capacidade de interpretação e resposta às questões colocadas.

Como forma de perceber as concepções sobre a leitura e a escrita deste grupo de crianças, nomeadamente, sobre o seu projeto de leitor/escritor, a estagiária realizou uma conversa informal com as crianças, durante a qual perguntava o que é que as crianças liam, quando é que liam, com quem liam, quem é que conheciam que liam, o que é que se podia ler, da mesma forma que também realizou as mesmas perguntas relativamente à escrita, ou seja, o que é que escreviam, quando é que escreviam, com quem é que escreviam, quem é que conheciam que escrevia, e o que é que se podia escrever.

Ao analisar as respostas das crianças, a estagiária verificou que a maior parte das crianças tinha as mesmas concepções, ou seja, no que diz respeito à leitura responderam que liam livros e histórias, que liam na escola e em casa, na escola liam com a educadora, e em casa com os pais, e quem conheciam que liam eram os pais, os avós, os tios, os primos, e a educadora. Relativamente à escrita, as crianças maioritariamente também responderam que escreviam na escola e em casa com a ajuda dos pais, que escreviam o seu nome e palavras que aprendiam, e que quem conheciam que escrevia era os pais, os tios, avós, primos, padrinhos, e a educadora. A educadora escrevia palavras na sala e a mãe e o pai escreviam em casa.

Assim sendo, pode-se concluir que o contacto que estas crianças tinham com a escrita era na escola com a educadora e em casa com os pais. Na escola quando realizavam trabalhos e em casa quando os pais contavam histórias.

## **2.4.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.4.2.1. Caracterização do Meio e da Escola**

Caracterizar o meio a que a escola pertence é um elemento importante para a conceptualização, quer do projeto em si, quer da prática pedagógica, pois como menciona Formosinho (1998), as crianças “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (p.82), e, para que seja possível fundamentar a conveniência dos objetivos a atingir e das estratégias de ensino a desenvolver, é crucial perceber quais as potencialidades das crianças e dificuldades a enfrentar, bem como a sua relação com o contexto circundante. Todos os constituintes referidos por Formosinho, fazem parte da comunidade escolar, sendo essenciais, para que as aprendizagens sejam significativas e o processo de ensino-aprendizagem seja equilibrado.

A escola onde foi desenvolvido o Estágio Pedagógico II, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, é uma escola situada numa freguesia urbana da cidade de Ponta

Delgada, numa zona que já foi de industrialização, servindo, atualmente, como zona de residência, de prestação de serviços e de comércio. Nesta freguesia existem imensas instituições, destinadas a diversos fins, como as estufas de ananases, uma fábrica, o quartel dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada, estabelecimentos educacionais e mercearias. Esta forma de conhecer o meio serve para que as crianças aprendam e conheçam o meio envolvente, proporcionando um maior envolvimento com a comunidade.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) refere que a população da unidade curricular em questão é “oriunda de diferentes meios socio-económicos e culturais”. Porém, a localização geográfica desta Unidade permite que possa haver uma grande diversidade de recursos e parcerias disponíveis, nomeadamente, com várias instituições e entidades locais de carácter cultural, desportivo, de saúde, de assistência social, administrativo etc. Estas parcerias e recursos fortalecem a escola, porque, cada vez mais, com as alterações do seio familiar, a exigência do mercado de trabalho e o afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho, cabe à escola a responsabilidade de estruturar e implementar ofertas que promovam atividades de carácter educativo, cultural, desportivo e social.

Neste sentido, esta EBI, pretende trabalhar em conjunto com Juntas de Freguesia, Casas de Povo, Instituições de Ação Social, Médicos de Família e Associações Desportivas e Recreativas, dando respostas às necessidades de cada aluno.

O PEE pretende que as aprendizagens realizadas pelos alunos sejam progressivamente mais significativas, tendo em conta as suas experiências, necessidades e motivações. Assim, o projeto tem como competências o aprender a fazer, o aprender a conhecer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. O mesmo projeto tem como princípios o exemplo, a exigência e a aprendizagem, e como valores o respeito, a tolerância, a solidariedade, a justiça e a responsabilidade.

Em relação ao Projeto Curricular de Escola (PCE), este tem como objetivos o sucesso dos alunos, o desenvolvimento das atividades e projetos de enriquecimento curricular, a formação do pessoal docente e não docente, a organização e gestão curricular e a relação escola/comunidade.

Conhecer o espaço em que estamos inseridos é fulcral uma vez que, “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com as outras crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 39), ou seja, é importante conhecer

a instituição, o edifício, os recursos humanos e os materiais, para que haja este estabelecimento educativo.

Assim, esta escola era formada por dois edifícios, estando em atividade, nesse ano letivos, quatro salas de Jardim de Infância- uma para cada faixa etária- e onze salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A mesma era frequentada por 267 alunos, e nela trabalhavam 6 auxiliares e 23 docentes, sendo que três docentes pertenciam ao Ensino Especial, um docente profissional da Terapia da Fala, um Professor de Inglês, um docente de Educação Física e um docente de Religião e Moral. A escola ainda possuía duas salas de apoio, duas de ensino especial, uma sala da UNECA, uma sala de professores, um ginásio coberto e dois refeitórios.

No recreio existiam: um escorrega, dois baloiços, um baloiço giratório e um campo de futebol e ainda em partes cimentadas, jogos tradicionais, tais como o jogo da macaca, o jogo do caracol e o jogo do galo.

Estes jogos são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, no entanto, cada vez mais as crianças dão primazia aos jogos tecnológicos fechando-se no seu próprio espaço. Segundo Haigh (2011), ele reconhece a importância dos jogos como sendo ferramentas educacionais eficazes, pois para além de exercitar os sentidos, o corpo a as suas habilidades; estes também ajudavam nas relações sociais.

No que concerne à promoção da leitura, nesta escola havia uma sala de apoio na qual existia estantes com vários livros para os alunos, mas como esta servia de sala de apoio para alguns alunos que necessitavam, assim consequentemente os alunos não podiam usufruir desta como biblioteca, podiam apenas ir buscar livros e levar para a sala nos momentos que o professor poderia destinar para tal. Os livros que existiam nessa sala maioritariamente eram livros de trabalho, que serviam de apoio para a professora e os alunos, e não livros de histórias ou contos. Na sala de aula não existia biblioteca, nem algum cantinho reservado à consulta e leitura de livros. Assim sendo, não existia materiais suficientes para que fosse possível trabalhar as crianças a promoção da leitura, por isso foi necessário utilizar materiais que as crianças tivessem em casa.

#### **2.4.2.2. Caracterização da sala e das rotinas**

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve início, aproximadamente, a meio do 2.º período do ano escolar 2016/2017. Uma vez que a turma estava no 3.º ano de escolaridade, e desde o 1.º ano fazia-se acompanhar pela mesma docente os alunos já estavam habituados à docente e conheciam muito bem as regras da

sala de aula, bem como ajudou na integração, pois acolheram-nos de uma forma positiva, respeitando-nos e atendendo regras e da mesma forma que o faziam com a docente, ou seja, não se fazia sentir a diferença entre a docente e as estagiárias no relacionamento com os alunos, nem na prática pedagógica.

A sala de aula é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo sendo fulcral abordá-la, porque é nela que dão grandes passos para a construção do seu conhecimento. Neste sentido, é importante não só ter em atenção à sua estrutura como também, à sua utilidade nas atividades existentes na sala de aula.

A sala de aula em questão estava organizada de uma forma “tradicional”, observando-se uma disposição das mesas de trabalho em filas. Assim, existiam 3 filas com 6 mesas cada, divididas por um corredor, que separava 4 mesas para o lado esquerdo e 2 para o lado direito. Através desta organização procurava-se satisfazer as necessidades de cada aluno, por ser mais fácil circular entre elas. À volta das mesas, do lado direito, existia uma bancada com materiais didáticos, tais como jogos, computador, cartazes, entre outros.

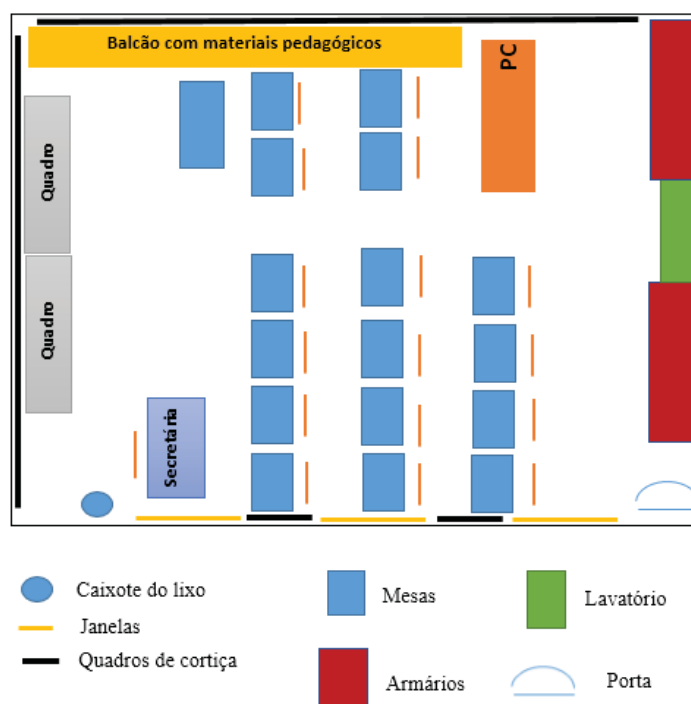
A sala tinha uma boa disponibilização para afixar trabalhos realizados ou cartazes informativos, uma vez que em cada parede existiam quadros de cortiça para esta finalidade. Também era uma sala bem iluminada, existindo três janelas em fila na mesma parede e luzes no quadro e no teto. Porém as cortinas da sala apresentam-se gastas e danificadas.

A mesma possuía, ainda, lugares de arrumação para materiais e estava equipada para a realização de trabalhos manuais, pois existiam dois lavatórios apropriados para a faixa etária em questão.

Relativamente à forma como esta promovia a linguagem escrita, pode-se concluir que esta área não existia enquanto tal, apenas encontrámos alguns cartazes apresentados pelos alunos e os materiais que os alunos tinham à sua disposição eram alguns livros.

A figura 2 apresenta a organização do espaço desta sala.

Figura 2 – Mapa de Organização da sala do 1º. Ciclo do Ensino Básico



As rotinas numa sala de aula são importantes, na medida em que permitem que as crianças saibam o que vão fazer nos diferentes momentos do dia. Como refere Cordeiro (2012, citado por Moufarda, 2014, p. 22) “é algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a”.

O horário semanal da sala do 1.º C.E.B. era das 9:00h às 15:00h, havendo dois intervalos. O intervalo que decorria da parte da manhã, das 10h30h às 11:00h e o da hora de almoço, das 12:30h às 13:30h. A descrição mais pormenorizada das rotinas diárias está presente na Tabela 1. O atendimento aos encarregados de educação também estava estipulado sendo a primeira quinta-feira de cada mês, das 15:00h às 15:45h.

Tabela 1 – Horário semanal da turma do 3º. Ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico

| <b>TURMA: 3ºH</b>                                    |                    |                    |                    |                    |                   |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|  | <b>Segunda</b>     | <b>Terça</b>       | <b>Quarta</b>      | <b>Quinta</b>      | <b>Sexta</b>      |
| 9:00- 9:45   | <b>Português</b>   | <b>Matemática</b>  | <b>Português</b>   | <b>EFMC*</b>       | <b>EFMC</b>       |
| 9:45-10:30   | <b>Português</b>   | <b>Matemática</b>  | <b>Português</b>   | <b>Matemática</b>  | <b>Matemática</b> |
| 10:30- 11:00   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>  |
| 11:00-11:45  | <b>Matemática</b>  | <b>EFCM</b>        | <b>Estudo Meio</b> | <b>Matemática</b>  | <b>Português</b>  |
| 11:45-12:30  | <b>Matemática</b>  | <b>Inglês</b>      | <b>Estudo Meio</b> | <b>Estudo Meio</b> | <b>Português</b>  |
| 12:30-13:30  | <b>Almoço</b>      | <b>Almoço</b>      | <b>Almoço</b>      | <b>Almoço</b>      | <b>Almoço</b>     |
| 13:30-14:15  | <b>Estudo Meio</b> | <b>Português</b>   | <b>Matemática</b>  | <b>Português</b>   | <b>Cidadania</b>  |
| 14:15-15:00  | <b>Estudo Meio</b> | <b>Estudo Meio</b> | <b>Matemática</b>  | <b>Português</b>   | <b>Expressões</b> |
| 15:00- 15:45   |                    | <b>Expressões</b>  |                    | <b>Inglês</b>      | <b>EMRC</b>       |
| * À responsabilidade da professora titular da turma. |                    |                    |                    |                    |                   |

Para além das rotinas diárias, este grupo à quinta-feira de manhã fazia educação física sob a orientação da professora titular, os restantes dias eram da responsabilidade do professor de educação física.

Por fim, é de salientar a existência de instrumentos reguladores do grupo e das aprendizagens, que se constituíam como suporte à organização do trabalho pedagógico: mapas de presença; quadros de tarefas; registos de produção de textos; registos de avaliação (Alves Martins & Niza, 1998, pp. 241-242). Na turma em questão havia um chefe que marcava diariamente as presenças dos colegas, e quando se dedicava um tempo ao estudo autónomo os alunos tinham de registar o que pretendiam trabalhar e no final do trabalho existia um registo para avaliar o seu trabalho. A professora cooperante optava várias vezes por desafios em pequenos grupos, possibilitando assim a cooperação entre os alunos.

Nesta linha de pensamento, Alves Martins e Niza (1998) reconhecem a possibilidade da organização do trabalho pedagógico por “pequenos grupos, pelo trabalho com toda a turma ou pelo trabalho individual com os alunos” (p. 243).

Assim sendo, o trabalhar em pequenos grupos constituídos por crianças com níveis de aprendizagem diferente não só promove o conhecimento, como traduz-se numa excelente estratégia para vencer dificuldades na aprendizagem do conhecimento.

Neste sentido, é primordial que o educador/professor organize o tempo, para as crianças terem oportunidade de contactarem com as mais diversas atividades. Nesta perspetiva, e com base afirmações de Alves Martins e Niza (1998), a rotina é fundamental no processo de aprendizagem das crianças, no sentido de lhes proporcionar uma maior estruturação do tempo e, simultaneamente, de conseguirem ter uma previsão das atividades diárias, dando-lhes, desta forma, uma maior segurança.

#### **2.4.2.3. Caracterização do grupo**

O grupo em questão era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que nove eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. É necessário salientar que dois dos alunos estavam inseridos numa turma socioeducativa, sendo que um deles tinha um distúrbio neurológico, denominado como autismo.

Estes alunos estavam inseridos na turma apenas no decorrer das atividades da tarde, à exceção da tarde de quinta-feira, quando ficam sob a responsabilidade da professora do apoio especializado.

O grupo era heterogéneo, não só em relação à idade, mas também ao nível do seu desenvolvimento, o que exigia uma grande capacidade de diversificação de estratégias para atender às necessidades de cada um. Embora, fosse uma turma heterogénea, em geral, apresentavam bons resultados, sendo que sete dos alunos tinham muito bom a Português, Matemática e Estudo do Meio e cinco dos alunos tinham suficiente a Português e Matemática, variando no Estudo do Meio entre o bom e muito bom. Já os restantes alunos, A e F, possuíam muitas dificuldades no Português e Matemática, variando entre o insuficiente e suficiente, porém na área do Estudo do Meio ambos tinham suficiente.

Na turma, existiam sete alunos a frequentar o apoio educativo nas várias áreas curriculares, dois dos quais apenas no Português, um por não ser a sua língua materna e o outro por ter dificuldades na linguagem, nomeadamente, por dificuldades relacionadas com a dicção.

Os restantes alunos estavam inseridos tanto no apoio educativo de Português como no de Matemática, uma vez que eram as áreas onde as crianças possuíam maiores

dificuldades. O Estudo do Meio, por regra, era a área onde as crianças tinham menos dificuldades, pelo que foi possível afirmar através da visualização do processo de cada aluno. Importa referir que esta turma era acompanhada pela professora titular desde o primeiro ano, o que facilitou em muito na identificação das características e dificuldades que cada aluno possuía.

Como forma de perceber as conceptualizações dos alunos sobre a leitura e a escrita, a estagiária elaborou um questionário, que foi distribuído pelos alunos e do qual fazia parte as seguintes perguntas: quando é que se usa a escrita fora da sala de aula?; diz-me pessoas que conheças que escrevam?; o que achas que elas escrevem?; se tu não tivesses na escola escrevias? o que escrevias?; quando é que se usa a leitura fora da sala de aula?; quem é que conheces que lê?; o que achas que leem? se tu não tivesses escola lias? o que lias?

Assim sendo, os alunos responderam maritotariamente à primeira pergunta que usavam a escrita fora da sala de aula em histórias e nos trabalhos de casa. À segunda pergunta os alunos responderam que quem conheciam que escreviam eram os colegas da turma, os pais, e a professora. Na terceira pergunta responderam que eles escreviam cartas, mensagens, receitas, textos, histórias. Na quarta pergunta alguns alunos responderam que se não tivessem escola não escreviam porque não tinham livros, e um respondeu que não escrevia porque não podia aprender a escrever, outros responderam escreviam textos e histórias em casa. Na quinta pergunta os alunos responderam que se usava a leitura para ler livros, receitas, histórias, mensagens fora da sala de aula. Na sexta pergunta responderam que quem conheciam que lia era a mãe, o pai, a professora, e os colegas. Na sétima pergunta responderam que estas pessoas liam cartas, receitas, livros, histórias, mensagens. Relativamente à oitava pergunta, a maior parte respondeu que lia textos, histórias e alguns que liam no computador, apenas um aluno respondeu que não lia.

Posto isto, a estagiária conclui que a maior parte dos alunos pensa que ler e escrever remete para histórias e textos, mas têm noção que os pais escrevem receitas, listas de compras, mensagens. Também se verifica que os alunos pensam que se não frequentassem a escola iriam escrever e ler da mesma forma, havendo apenas um aluno a dizer que não iria saber ler nem escrever se não frequentasse a escola.

## **CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS**

Neste capítulo pretende-se descrever as atividades que foram realizadas no âmbito da promoção da leitura e da escrita nos Estágios Pedagógicos I e II. Desta forma, quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, serão analisadas, individualmente, as atividades que foram concebidas e implementadas. Assim sendo, inicialmente serão enunciadas cada uma delas e, de seguida apresentar-se-á uma análise pormenorizada das mesmas.

### **3.1 A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No decorrer do Estágio Pedagógico I, realizado numa sala de Educação Pré-Escolar, foram realizadas várias atividades direcionadas para a leitura e escrita. Algumas procuraram dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante, outras pretenderam introduzir atividades de natureza diferente, todas elas com o intuito de promover a emergência da leitura e da escrita junto do grupo de crianças.

De seguida, serão apresentadas, de forma pormenorizada, cada uma das atividades implementadas, clarificando os seus objetivos, bem como os resultados obtidos em termos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

#### **3.1.1 Atividades de continuidade pedagógica**

Como forma de promover a escrita e a leitura a estagiária deu continuidade a estratégias e atividades utilizadas pela educadora e continuou o seu trabalho de forma a dar oportunidade às crianças de contactarem com a leitura e a escrita.

Tendo em conta a promoção da leitura e da linguagem escrita, a área de trabalho da sala com mais défice de materiais era a da oficina da escrita. Esta área encontrava-se em construção, pois a educadora que só a tinha inserido na sala há umas semanas, por este motivo fazia parte da oficina apenas um material contruído e encontrava-se em construção outro material. Este material que ainda estava em construção tratava-se de um conjunto de cartões, divididos por temas, por exemplo: higiene, oral, alimentação, cores, vestuário, etc., que, à medida que a educadora iniciava um tema, as crianças pintavam imagens alusivas ao tema, colavam num cartão e faziam a respetiva legenda. De seguida, colocavam na caixa que pertencia à oficina de escrita, onde depois podiam consultar para escrever as palavras ou ler. Assim sendo, ao abordar a temáticas novas a estagiária

completava a caixa dos cartões com novas palavras sobre o tema trabalhado com as crianças. Por exemplo, ao abordar a temática da higiene oral e corporal as crianças pintaram imagens alusivas ao tema e depois escreveram por baixo o nome com a ajuda da estagiária. Também quando a estagiária iniciava um novo tema esta elaborava cartazes com imagens legendadas sobre o tema.



Figura 3 – Cartaz com imagens e as respetiva legendas



Figura 4 – Cartaz com imagens e as respetiva legendas

Outra estratégia implementada desde o início pela educadora era a escrita do nome próprio nos trabalhos. Assim, em todos os trabalhos elaborados pelas crianças, elas escreviam o seu nome, umas com a ajuda do nome escrito, outras já o conseguiam escrever sem consultar o nome.



Figura 5 – Escrita do nome nos trabalhos

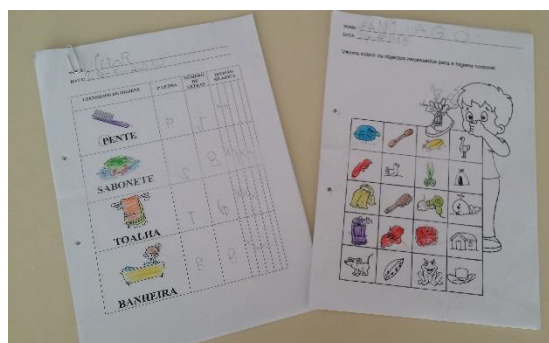


Figura 6 – Escrita do nome nos trabalhos

As crianças que já estavam mais à vontade com a escrita eram chamadas várias vezes para escreverem cartazes, ou mesmo títulos de jogos que fossem fazer parte da sala. Por exemplo na elaboração da atividade “teia da amizade”, a estagiária foi soletrando as letras e uma criança escreveu o nome da atividade no cartaz, e na elaboração de um jogo matemático também foi uma criança que escreveu o título para a caixa do jogo.



Figura 7 – Escrita do título de um trabalho por uma criança



Figura 8 – Escrita do título de um trabalho por uma criança

Também no espaço reservado ao acolhimento havia bastante contacto com a leitura e a escrita, isto é, na marcação de presenças as crianças tinham contacto com a linguagem escrita, na medida em que estas tinham de escrever o P de presença, ou o F de falta, e tinham o contacto com a leitura na identificação do seu nome e do nome dos colegas da sala ao fazer a chamada. Na marcação do tempo as crianças faziam a leitura das imagens relativas ao tempo e identificavam qual a que se associava ao presente dia. Todas as imagens estavam legendadas para que as crianças pudessem visualizar as palavras e as letras que as compunham.

Ao iniciar uma nova temática a estagiária utilizava histórias, e por vezes retirava as palavras-chaves da história e identificava as letras utilizando as letras que faziam parte dos nomes das crianças, sendo esta uma forma de as crianças associarem as letras do seu nome a palavras novas.

Também é de referir que na sala havia um alfabeto enorme na parede, e sempre que a estagiária pretendia falar de novas palavras ou de temas novos fazia questão de fazer a ligação com as letras que se encontravam na parede e de relacionar com as letras do nome, por exemplo: Animal escrevesse com A de Ana, N de Natércia, I de Inês, M de Maria, A de Ana e L de Luís. Esta era uma estratégia utilizada para que as crianças adquirissem novas palavras e associassem letras já conhecidas a novas palavras.

Todos os jogos, materiais, áreas, desenhos, capas, objetos, etc, estavam legendados, pois é uma estratégia para que as crianças leiam e associem aquela palavra ao “objeto” ou “material” que estão a usar. Por exemplo, se uma criança perguntasse como se escreva borracha, a estagiária pedia à criança que fosse à caixa das borrachas e copiasse o nome que estava escrito.

Com tudo isto, era notório a aprendizagem das crianças na medida em que já reconheciam as letras mais facilmente, já conseguiam escrever o seu nome sem ajuda do cartão de consulta, a elaboração dos cartões por temáticas ajudou-lhes porque iam autonomamente procurar pelas imagens a palavra que pretendiam e já reconheciam as letras que compunham a palavra.

### **3.1.2 Atividades de promoção da emergência da linguagem escrita**

#### **a) Receita**

Esta atividade decorreu durante a primeira intervenção, do dia 10 ao dia 12 de outubro de 2016, e uma vez que se avizinhava o dia mundial da alimentação o objetivo era explorar nestes dias a alimentação, enquanto conteúdo da área do Conhecimento do Mundo, sendo, também, aproveitado para explorar outras áreas e domínios de conteúdo, nomeadamente, a abordagem à linguagem escrita e a matemática. Assim, foram definidos, para estas áreas, os seguintes objetivos: escolher as frutas para a lista de compras; identificar o número de frutas necessárias; identificar as letras pertencentes aos nomes dos frutos; escrever, de forme legível, os nomes dos frutos.

A atividade começou com a planificação da confeção de uma salada de frutas com as crianças, tendo sido, necessário elaborar uma lista para ir ao mercado comprar os respetivos frutos. Sendo assim, antes da saída para o mercado, as crianças sentadas no tapete foram dizendo quais os frutos que desejavam comprar para fazer a salada de frutas. Simultaneamente, em conjunto, e numa cartolina colocada no quadro, as crianças foram escrevendo os nomes dos frutos e a quantidade necessária para elaborarem a receita e para realizarem, em função dela, a sua compra.



Figura 9 – Lista de compras para a confeção da salada de fruta

Uma vez que não conseguiam escrever sozinhas os nomes dos frutos, à medida que iam surgindo os nomes a estagiária ia soletrando, e elas conseguiram escrever. Já os números, que diziam respeito, à quantidade de frutas, eram facilmente registado pelas crianças.

A receita foi confeccionada na sala de aula, em grande grupo, distribuído, por duas mesas redondas grandes. No final do dia, as crianças lancharam a salada de fruta. O registo da receita foi elaborado numa cartolina com os ingredientes que foram utilizados na salada de fruta.

Com esta atividade as crianças trabalharam a escrita de nomes de frutas, a sua quantidade, a confeção da salada de fruta e os cuidados de higiene a ter, e a elaboração de uma receita, aprendendo assim a escrever as palavras: lista, maçãs, laranjas, laranjas, e bananas, a escrita do números 5, 4, 3, 2, e também a fazer a associação do número de frutas necessárias ao nome das frutas. Pode-se verificar na figura 9 que na escrita dos nomes das frutas a letras “S” foi escrita em espelho.

Como forma de melhorar esta atividade poderia ter trabalhado mais as frutas e os seus nomes, ou seja, a estagiária podia ter acrescentado na caixa das palavras, pertencente à oficina de escrita, as frutas e o seu nome escrito abaixo. Podia, ainda, ter utilizado o trabalho prévio da escrita da lista de compras a fazer como forma de ajudar as crianças na escrita das palavras. No final, cada um poderia, ainda, ter escrito a receita e levado para casa, para que os pais tomassem conhecimento do que foi realizado na sala, sendo, também uma forma de todas as crianças escreverem a receita, porque apenas uma criança escreveu, em grande grupo, a receita.

Nesta atividade, as crianças aprenderam a escrever os nomes das frutas, a preparar uma lista de compras para depois a consultar, a relacionar o a quantidade necessária com o fruto pretendido. Notou-se que na frutaria as crianças sabiam o que estava escrito na lista de forma a ler e a comprar a quantidade e a qualidade da fruta escrita.

## **b) Escrita de Cartas**

### **b.1 Carta para os amigos**

Esta atividade procurou abordar articuladamente as áreas da linguagem oral e abordagem à escrita, formação pessoal e social, e o domínio da expressão plástica. Relativamente ao domínio da expressão plástica tinha como objetivos: pintar de forma uniforme o objeto e identificar a cor real do objeto. No domínio da escrita tinha os seguintes objetivos: escrever o seu nome e o do amigo; escrever palavras com ajuda do alfabeto. Na área da Formação Pessoal e Social eram objetivos: identificar o que mais gosta/menos gosta no amigo; descrever o amigo. E por fim, no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, na leitura da carta, reconhecer as palavras que escreveu, e falar de forma coerente.

Para iniciar a atividade, foi construído, com as crianças, um marco de correio. Para isto, foi levada para a sala uma caixa de papelão e um tubo, também de papelão. De seguida, foi preparada uma mesa com jornais e com as respetivas tintas de duas cores (vermelho e branco) e foram colocadas as “peças” do marco em cima. Depois, as crianças foram sendo chamadas a pares para irem o pintando. Enquanto umas estavam na área da pintura, as outras crianças estavam nas restantes áreas de trabalho.



Figura 10 – Pintura do marco do correio

Após todas pintarem as partes do marco de correio, e enquanto secavam, as crianças foram chamadas para o tapete, onde se passou a explicar a segunda parte da

atividade. Assim, para dar continuidade, foram levados para a sala envelopes e folhas A4 com linhas, e pedido a cada criança (individualmente) que escrevesse uma carta a um amigo (da sala) à escolha. Nesta carta, as crianças deveriam escrever o que mais gostavam no amigo e o que menos gostavam. As cartas foram escritas pelas crianças sem qualquer ajuda. Uns conseguiram escrever letras soltas, numa escrita claramente pré-silábica, outros, apenas garatujas, mas que para eles significavam o que queriam escrever. Assim sendo, a estagiária escreveu por baixo o que as crianças pretendiam dizer aos amigos, uma vez que teriam de ler as cartas e era necessário percebermos o que estava escrito. Depois de escrever a carta, falou-se no envelope e na sua necessidade para enviar a carta, destacando a importância de se escrever o nome da pessoa para quem era dirigida. Assim, as crianças escreveram no envelope o nome do amigo a quem desejavam entregar a carta utilizando os cartões, que estavam numa caixa na oficina de escrita, com os nomes dos colegas como forma de auxílio na escrita do nome do amigo. No final, colocaram-na na caixa do correio que estava à porta da sala e que tinham construído previamente.



Figura 11 – Escrita do nome do amigo

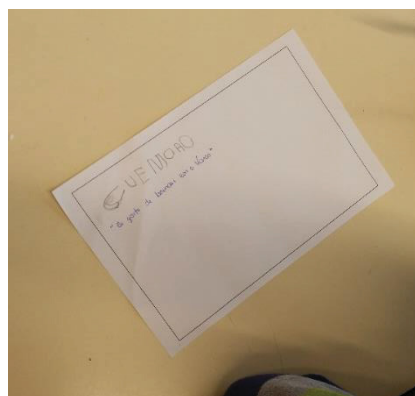


Figura 12 – Carta para o amigo

No dia seguinte, passou-se à leitura das cartas. Então, o chefe do dia foi ao marco do correio buscar as cartas e entregou-as às crianças que as tinham escrito, para que as pudessem ler aos amigos e para as entregarem. Algumas crianças conseguiram “ler” as mensagens que tinham escrito para os amigos, outras já não se lembravam do texto, mas foram ajudadas pela estagiária, visto que estava escrito por baixo o que eles pretendiam transmitir na mensagem.

Nesta atividade as crianças trabalharam a sua linguagem escrita na medida em que foram as próprias crianças a escrever a carta ao amigo da forma como sabiam, umas já utilizando a escrita pré-silábica, outras apenas na fase das garatujas. Esta foi uma forma de promover a linguagem escrita, pois as crianças tiveram a liberdade de escrever,

sabendo que o podiam fazer com um propósito. Relativamente à promoção da leitura nesta atividade, houve necessidade de recorrer ao que eu tinha escrito por baixo das mensagens sobre o que as crianças pretendiam transmitir, tornado explícito, com a esta estratégia, que aquilo que se escreve pode ser lido de novo.

Com esta atividade as crianças aprenderam a transmitir uma mensagem a outro amigo através de uma carta, mesmo que conseguissem apenas fazer garatujas, mas sabiam que estava presente a sua mensagem e que a podiam ler aos amigos.



Figura 13 – Leitura da carta do amigo

### **b.2. Carta ao Pai-Natal**

Esta atividade decorreu durante os preparativos para a época festiva do Natal centrando-se na área da linguagem oral e abordagem à escrita, concretamente no reconhecimento e escrita de palavras.

Como parte da tradição desta época do ano, foi pedido às crianças que escrevessem a carta ao Pai Natal, descrevendo aquilo que desejavam receber no Natal. Esta atividade foi feita individualmente e começava com a cópia da frase “Querido Pai Natal”, numa folha. O resto do texto da carta era escrito pelas crianças, da forma como sabiam e eram capazes. Durante a atividade, muitas demonstraram “vergonha” em escrever e diziam que não o sabiam fazer pedindo ajuda, e que dissesse as letras.

As crianças realizaram a atividade individualmente, e com ajuda. Com a cópia da frase “Querido Pai Natal” não houve qualquer problema e todos conseguiram fazê-lo. No entanto, quando a tarefa implicou escrever o que queriam pedir ao Pai Natal disseram que não sabiam escrever a palavra do jogo ou do boneco que desejava. Houve uma criança

que, uma vez que já conhecia as letras conseguiu escrever. As outras crianças apenas conseguiram fazer garatujas.

Esta foi mais uma atividade que ajudou a que as crianças aprendessem a exprimir-se através da escrita e tentassem colocar no papel a maneira como pensavam que se escrevia a palavra.

### **c) Jogos**

#### **c.1. Descobre o erro**

Nesta atividade as áreas exploradas foram, essencialmente, a linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão plástica e eram objetivos os seguintes: identificar as letras do seu nome; reconhecer letras; identificar o erro na escrita do nome; distinguir letras de números; recortar pelas linhas as letras que constituem a palavra.

Nesta atividade a estagiária começou por formar grupos de 3 crianças e distribuiu por cada uma delas um cartão com o seu nome, mas neste cartão o nome estava escrito incorretamente e as crianças tinham de identificar e circundar o erro. Depois de identificado o erro, e utilizando revistas, as crianças tinham de procurar a letra correta e colocar no lugar a corrigir o nome. De seguida, era pedido que procurassem também as letras do seu nome e que as recotassem para depois formar o nome corretamente, colando-as abaixo do cartão. As crianças que acabassem mais depressa também poderiam procurar letras que formassem palavras relacionadas com a temática trabalhada durante esta semana: Os Valores - a amizade.

Assim sendo, cada criança recebeu um cartão com o seu nome escrito incorretamente e detetou o erro apresentado no seu nome. Todas as crianças conseguiram detetar o erro, circunda-lo e corrigi-lo corretamente. Para fazê-lo todas as crianças conseguiram identificar na revista a letra pretendida colando-a no lugar correto. Também, estas conseguiram procurar as letras do seu nome e formá-lo corretamente. Por fim, todas as crianças que quiseram formar palavras relacionadas com a temática, e todas as crianças escreveriam amizade, amigos.



Figura 14 – Identificação do erro no nome



Figura 15 – Substituição da letra correta do nome



Figura 16 – Procura das letras constituintes do nome

## c.2. Bingo com letras

Esta atividade consistia num “jogo” baseado no “jogo do bingo”, mas neste caso, em vez de ser jogado com números, era jogado com letras, e palavras relacionadas com o tema – Valores: Amizade. Este abordava a área da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo como objetivos os seguintes: identificar letras do alfabeto; reconhecer as letras de uma palavra; identificar as letras de uma palavra

Este jogo é constituído por uma “caixa mistério”, nesta caixa estão estrelas com todas as letras do abecedário, cartões com as palavras, e uma espátula de madeira com uma estrela maior na ponta. Cada criança tinha um cartão com uma palavra e conforme a letra que saísse da “caixa mistério”, a criança tinha de identificar a letra e colocá-la em cima da letra correspondente. A criança que acabasse primeiro o seu cartão levantava uma estrela que estava colada na espátula de madeira.

O jogo foi realizado em grande grupo e com sucesso. Todas as crianças conseguiram participar e perceber a dinâmica do jogo. As palavras formadas pelas crianças foram: amizade, amigo, lealdade, carinho, amor.

Assim sendo, este jogo foi uma boa estratégia de trabalhar a identificação das letras pertencentes ao alfabeto relacionando com a temática trabalhada na semana.

Nesta atividade as crianças aprenderam muito bem, pois foi-lhes fácil reconhecer o erro presente no seu nome e corrigi-lo, o que se pode concluir que o facto de escreverem várias vezes o seu nome e de o consultar fez com que conseguissem detectar os erros presents nesta atividade e corrigi-los pela letra correcta identificando-a e recortando-a no meu de outras letras da revista.

### **c.3. Abecedário**

Esta atividade focava-se na área da expressão plástica e linguagem oral e abordagem à escrita, tendo como objetivos: recortar as letras sem sair da linha que a delimita; colocar as letras de forma pela ordem do alfabeto; identificar a primeira letra de cada palavra; fazer corresponder a palavra à letra representada na bolsa do abecedário.



Figura 17 – Elaboração do Abecedário

Na atividade fez-se com as crianças um levantamento de palavras relacionadas com a amizade, os valores, e os seus nomes. De seguida, cada criança escreveu no computador uma palavra escolhida por si para constituir o abecedário.

Este abecedário foi previamente preparado pela estagiária, levando para a sala a base já construída, composta por bolsas onde seriam guardadas as palavras, e as letras preparadas em papel eva. Depois, a estagiária foi chamando as crianças, uma a uma, para colar as letras pela ordem correta nas bolsas do abecedário, e decorar com diversos adereços: lantejoulas, brilhantes, bolinhas.



Figura 18 – Decoração do Abecedário



Figura 19 – Elaboração do Abecedário

Por fim, depois de imprimir os cartões com as palavras escritas pelas crianças, a estagiária sentou-as no tapete e, uma a uma, foram colocando as palavras na bolsa correspondente à primeira letra de cada palavra.

Todas as crianças conseguiram identificar a primeira letra de cada palavra e fazê-la corresponder à bolsa com a letra correspondente.

Como forma de dar mais utilidade ao abecedário, este deveria ter sido construído no início do ano letivo, pois assim que fosse trabalhado um tema diferente haveria um levantamento das palavras-chaves desse tema e as crianças escreveriam e colocariam na bolsa correta, seguindo o mesmo procedimento que fizeram com a temática da amizade. Assim, sempre que quisessem escrever algo podiam consultar as palavras guardadas nas bolsas e quando chegasse ao final do ano letivo o abecedário estaria cheio de palavras novas que as crianças teriam aprendido durante o ano.

Durante esta atividade as crianças aprenderam as letras que fazem parte do abecedário, e aprendendo que havia uma ordem correcta para as colocar no abecedário. Como se estava a trabalhar a temática dos valores as crianças não tiveram dificuldade em escolher palavras relacionadas com este tema, cada uma escolheu a sua e escreveu-a, copiando-a de um papel escrito pela estagiária, para o computador sem dificuldade em as identificar no teclado do computador. Também todas as crianças nesta atividade

aprenderam a colocar a palavra na bolsa que tinha a letra que correspondia à primeira letra da palavra em questão.



Figura 20 – Abecedário



Figura 21 – Abecedário com as palavras

#### c.4. Estendal da Amizade

A atividade incidiu nas áreas de formação pessoal e social, linguagem oral e abordagem à escrita, e expressão plástica. Foram objetivos desta atividade os seguintes: saber descrever o que é ser amigo; desenhar atitudes de um bom amigo; recortar pela linha que delimita a imagem; reconhecer letras e formar palavras.

Esta atividade consistiu na elaboração de um estendal da amizade, e foi realizada em pequeno grupo (3 crianças). Este estendal era composto por várias peças de roupa em papel de feltro recortadas pelas crianças, e onde, de seguida, tinham de escrever o que é ser amigo, representando a sua ideia também através do desenho. Por fim, prenderam as peças de roupa no estendal.

Relativamente ao desenvolvimento da atividade, foi verificado que a maior parte das crianças conseguia escrever amigo, pois foram ao abecedário construído anteriormente e auxiliaram-se do cartão que pertencia à bolsa da letra A que dizia Amigo”. No entanto, quando era para descrever o que é ser amigo, as crianças não

conseguiram e faziam apenas garatujas. Assim sendo, foi perguntado às crianças o que dizia na sua mensagem e, à medida que elas respondiam, era escrito pela estagiária abaixo para que a mensagem se tornasse explícita.

Nesta atividade mais uma vez promoveu-se a linguagem escrita e notou-se que as crianças aprenderam a palavra “amigo”, pois durante a semana foi trabalhada a temática da amizade, o que levou a que vissem várias vezes a palavra e a conseguissem escrever. Também foi uma atividade que as crianças aprenderam a exprimir-se através da forma como sabiam escrever.



Figura 22 – Escrita de “o que é ser amigo”



Figura 23 – Mensagens nas peças de roupa



Figura 24 – Peças de roupa com as mensagens



Figura 25 – Estendal com as mensagens das crianças

### 3.2. A INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer do Estágio Pedagógico II, realizado numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizadas atividades direcionadas para a promoção da leitura e da escrita. Estas serão apresentadas e descritas individualmente e de forma pormenorizada.

### 3.2.1. Atividades de Escrita

#### a) Carta para um amigo

A atividade incidia na área de Português, tendo como conteúdo a abordar o texto: a carta, e como objetivos os seguintes: estrutura da carta; exprimir através da escrita algo que queiram saber acerca de um assunto; escrever uma carta seguindo a sua estrutura. Assim, a atividade iniciou-se com a explicação da estrutura de uma carta através de uma cartolina pré-elaborada pela estagiária, que continha as características da estrutura de uma carta.

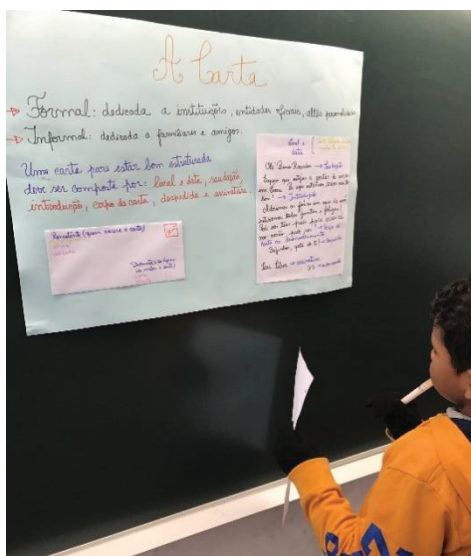


Figura 26 – Consulta da estrutura de uma carta

De seguida, a estagiária explicou aos alunos que iriam trocar cartas com os alunos de uma turma do 2.º ano de uma outra escola. Desta forma, foi pedido que cada aluno escrevesse uma carta, respeitando as características da carta que tínhamos trabalhado, para mandar para a turma em questão, e, nela, cada aluno deveria escrever o que queria saber do outro aluno que a iria receber.

Na resposta à carta do amigo, os objetivos da atividade debruçavam-se em: ler e compreender a resposta dos colegas da outra escola à sua carta e responder aos colegas conforme a mensagem presente na carta.

Na semana seguinte, os alunos receberam as respostas às suas cartas, enviadas pelos alunos da turma em questão. Os alunos leram as respostas às perguntas que tinham

colocado, e tornaram a responder às perguntas que lhes tinham sido colocadas através das cartas, sempre procurando respeitar a estrutura da carta que tinha sido trabalhada.

Esta foi uma atividade através da qual os alunos interagiram com outros alunos de uma escola diferente, cuja dinâmica e interação permitiu trabalhar a escrita, neste caso de um tipo de texto: a carta, tomando consciente o facto de que para “comunicar”, através deste meio, com outras pessoas era necessário ter em conta uma estrutura. Assim, tornou-se uma aprendizagem diferente e interessante para que os alunos aprendessem a escrever e a responder a uma carta, aprendendo assim não apenas os elementos essenciais da escrita de uma carta, mas também a sua função comunicativa.

Assim sendo, nesta atividade as crianças aprenderam a comunicar com outras através de cartas, e respeitando a estrutura correta para se escrever uma carta a outra pessoa. Ao mesmo tempo, foi uma forma de as crianças aprenderem a expressar-se através da linguagem escrita com o que pretendiam saber sobre outro amigo que frequentava uma turma e uma escola diferente.

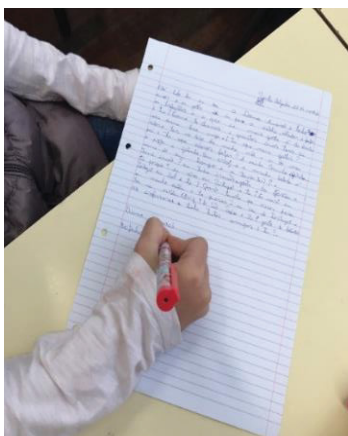


Figura 27 – Escrita da carta



Figura 28 – Escrita da carta

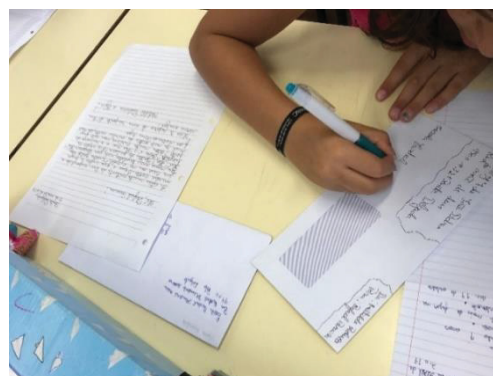


Figura 29 – Escrita do envelope

## b) Escrita de um texto

Abordando a área do português, esta atividade tinha como conteúdos a escrita de texto narrativo e a análise dos elementos da narrativa. Assim sendo, eram objetivos os seguintes: escrever um texto de forma coerente; respeitar a informação que lhes era exigida acerca dos elementos da narrativa.

A realização da atividade partiu da utilização de três dados que indicavam os elementos da narrativa: um representava o tempo; o outro o espaço; e o outro as

personagens que constituiriam a história. O dado que representava o tempo tinha em cada face um estado do tempo (vento, sol, chuva, frio, neve), o dado que representava o espaço tinha em cada face um lugar diferente onde poderia decorrer a história (no jardim, no quarto, no carro, no café, na biblioteca, no restaurante), e o dado que representava as personagens da história tinha em cada face uma personagem distinta (duas meninas, dois meninos, um menino e uma menina, uma mãe e uma filha, um avô e um neto, uma avó e um neto). Para iniciar a atividade, os alunos atiraram, à vez, os dados e depois, consoante a informação que lhes saiu em cada um, escreviam uma história com a informação solicitada.

Desta forma, as histórias escritas pelos alunos foram “O avô e o neto”, “A mãe e a filha”, “Um dia ventoso na praia”, “Avô Jacinto e o neto Leandro”, “O Pedro e a Margarida”, “A mãe Raquel e a filha Sofia”, “O João e o seu avô”, “As melhores amigas”, “A avó e o neto”, “O Henrique e Ana Rita”, “Mãe e filha”, “A Carolina e o Afonso”, respeitando a estrutura e as características de um texto narrativo. No final os alunos apresentaram os seus textos à turma, promovendo assim a leitura dos mesmos.

Nesta atividade as crianças aprenderam os elementos da narrativa, e a elaborar um texto consoante os elementos que lhes saíam para a sua história. Neste texto era obrigatório que estas cumprissem esses elementos da narrativa que lhes tinha saído nos dados.



Figura 30 – Lançamento dos dados

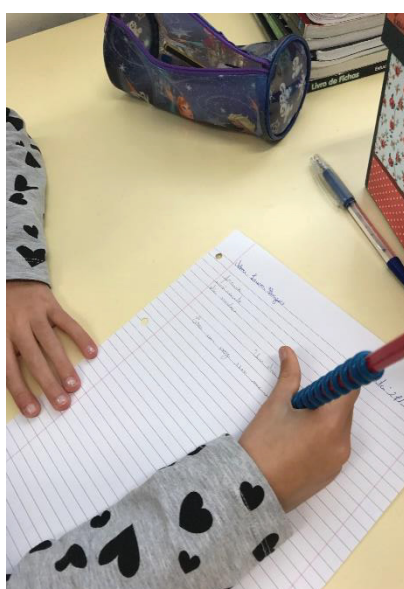


Figura 31 – Escrita da história

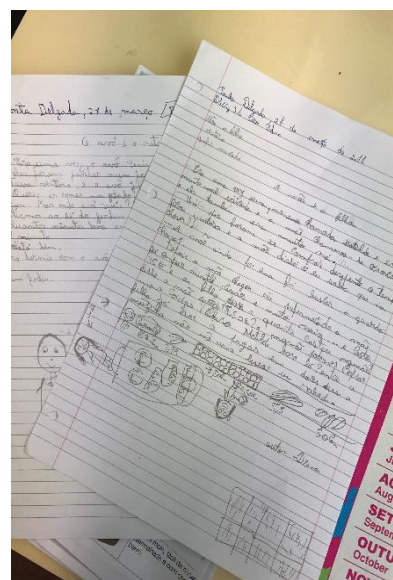


Figura 32 – História

### **c) Escrita de poesia**

A escrita de poesia aconteceu na abordagem ao texto poético com os alunos, procurando trabalhar com eles outro tipo de texto, proporcionando o contacto com a escrita de textos de diferentes estruturas e características. Ao longo do estágio foi possível realizar duas atividades neste âmbito.

#### **c.1 Dia da Mãe**

A seguinte atividade pretendia a elaboração de um poema para ofertar à mãe no seu dia. Assim sendo, e tendo com área o português e conteúdos o texto poético, eram objetivos desta atividade: elaborar um poema seguindo as suas características; e elaborar de forma pessoal o poema. Relativamente à ilustração do poema a atividade incidiu-se na área da expressão plástica, tendo como conteúdo a pintura e os objetivos eram os seguintes: explorar diferentes técnicas e materiais de pintura e ilustrar de forma pessoal.

Uma vez que se avizinhava o Dia da Mãe, os alunos iriam elaborar um presente para dar às mães. Assim, este presente consistia na elaboração de um poema pelos alunos tendo em conta as características do texto poético trabalhado no dia anterior. Posto isto, os alunos teriam de representar numa tela A4, com tintas, uma pintura que representasse o que eles queriam exprimir no poema à mãe.

Os resultados da escrita dos poemas foram positivos, todos os alunos escreveram o seu poema para dar à mãe, tendo em conta as características dadas anteriormente sobre o texto poético aos alunos. Assim sendo, todos os alunos escreveram em verso formando estrofes, uns alunos escreveram em quadra e outros não. Também, se observou que alguns alunos tiveram em atenção escrever em rima as suas quadras, havendo outros alunos que tiveram mais dificuldade pedindo ajuda à estagiária. No que diz respeito à representação do poema na tela, todos os alunos tiveram em conta o que tinham escrito para representar no desenho.

Esta atividade serviu para que as crianças aprendessem o texto poético e as suas características, e foi notória essa aprendizagem, pois cada criança conseguiu elaborar o seu poema para a mãe respeitando as características do texto poético abordadas anteriormente pela estagiária.

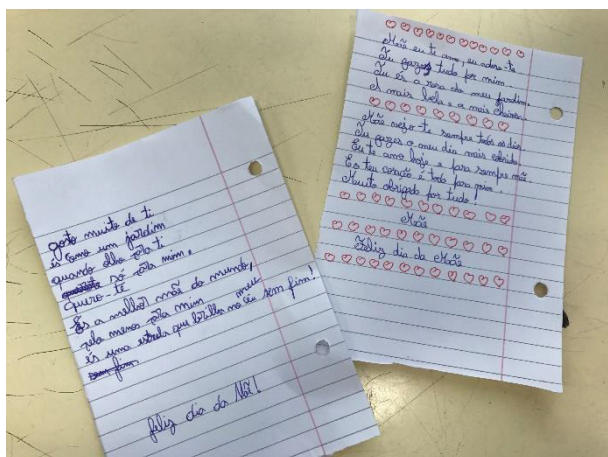


Figura 33 – Poema para a mãe



Figura 34 – Pintura do quadro



Figura 35 – Poema com o quadro

### c.2 Poema Mágico

A seguinte atividade pretendia-se a escrita de um poema através da visualização de imagens. Assim, tinha como objetivos os seguintes: elaborar um poema tendo em conta as características do texto poético; elaborar de forma pessoal o poema tendo em conta o valor conectivo da imagem escolhida.

Nesta atividade havia 3 imagens apresentadas num PowerPoint projetadas na parede, e cada aluno escolheu uma imagem. A partir da imagem selecionada, cada criança criou um poema, tendo em conta as características do texto poético. A imagem 1 representava o campo, a imagem 2 representava a praia, num dia de sol e de verão, e a 3 uma cascata no meio de arvoredo e com flores com uma ponte atravessando o rio.

Na escolha das imagens dez crianças escolheram a imagem 2, e cinco escolheram a imagem 3, sendo que as crianças que escolheram a imagem 2 tiveram mais facilidade em escrever o poema e em ter criatividade do que as que escreveram a imagem 3. Assim sendo, uma vez que nenhuma criança escolheu a imagem 1, a atividade foi realizada apenas com a imagem 2 e 3.

Os alunos que escreveram o poema para a imagem 2, focaram-se no verão, nas férias, no descanso. Enquanto os alunos que escolheram a imagem 3, descreviam no poema a imagem e faziam referência à primavera, tal como mostra o poema da figura 30.

Nesta atividade as crianças aprenderam a olhar para a imagem e a transmitir através o que veem e o que a imagem lhes transmite para um poema, não deixando de ter em conta as características que aprenderam acerca deste tipo de texto.

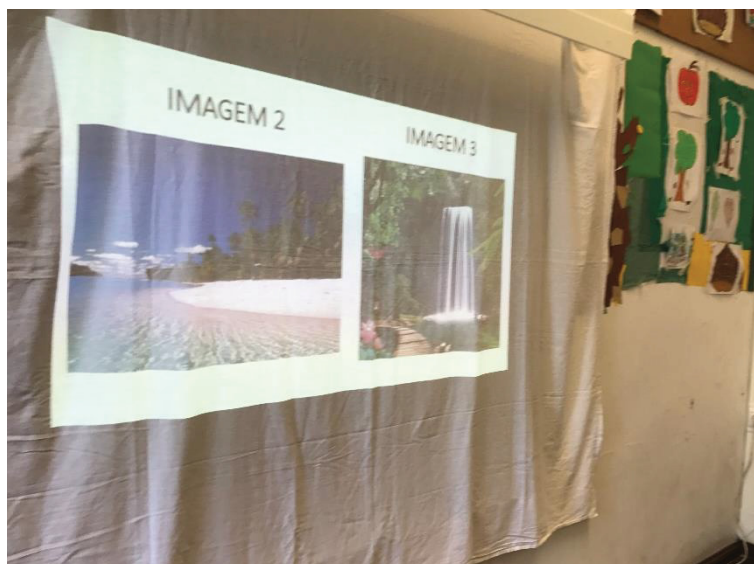


Figura 36 – Imagens para o poema

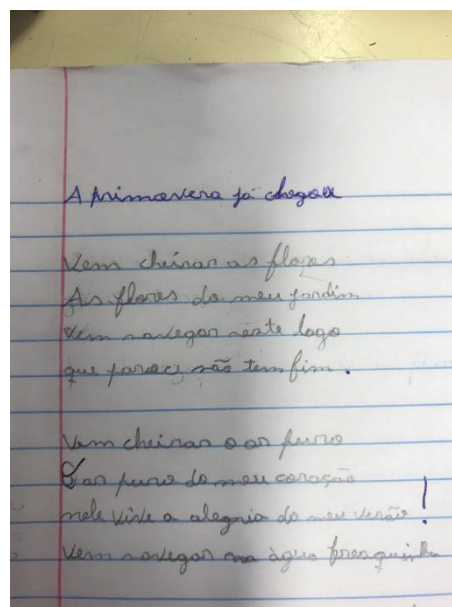


Figura 37 – Poema

#### d) Receita

Esta atividade de elaboração da receita “Bolo na caneca”, teve como objetivos: medir capacidades; elaborar uma receita (ingredientes e preparação); registar a receita respeitando a sua estrutura.

Assim sendo, foi pedido que cada aluno trouxesse uma caneca e uma colher de casa. Depois, foram distribuídos pelos alunos os ingredientes que fizeram parte da confeção do bolo na caneca, para que os confeccionassem conforme as instruções. Estes ingredientes eram: ovos, farinha, leite, fermento e cacau.

A confeção realizou-se em grande grupo na cozinha, onde os ingredientes estavam à disposição de todos os alunos, e cada um, por sua vez, era responsável por colocar, ordenadamente, na sua caneca o ingrediente correto. Para isso havia uma receita escrita e afixada de modo a que as crianças, à medida que a estagiária ia dando as indicações, fossem acompanhando a feitura da receita através da sua leitura. De seguida, em fila, foram colocar a caneca com os ingredientes no micro-ondas durante cinco minutos.



Figura 38 – Preparação do bolo da caneca



Figura 39 – Bolo no micro-ondas



Figura 40 – Resultado final do bolo

Uma vez que a atividade correu muito bem, todos os alunos pediram para levar para casa a receita do bolo na caneca para confeccionarem com os pais, por isso cada um, no final da escrita da receita em grande grupo, registou a receita numa folha e levou-a para casa.

Desta forma, os alunos aprenderam que a escrita de uma receita é feita de forma diferente de outras escritas, como de uma carta, ou de um texto. É necessário primeiramente escrever os ingredientes e, de seguida, o modo de preparação.

Diretamente esta atividade também se tornou numa atividade de leitura, uma vez que ao confeccionar o bolo na caneca, os alunos tinham de seguir uma receita já escrita,

assim, estes tiveram de se guiar pelas indicações da receita, e segui-las passo a passo para que o resultado fosse positivo, trabalhando-se não apenas questões relativas à estrutura de este tipo de texto mas, ainda, questões relativas à utilização funcional da leitura.

Nesta atividade as crianças aprenderam a confeccionar uma receita seguindo os seus passos, e também a escrevê-la após confeccionarem a receita, tendo em conta os ingredientes e o modo de preparação. Foi visível que aprenderam porque as crianças no final conseguiram escrever a receita sem qualquer dificuldade.

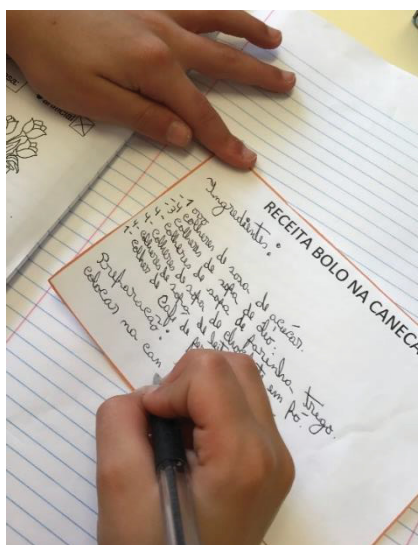


Figura 41 – Receita do bolo na caneca

### 3.2.2 Atividades de Leitura

#### a) Ler em casa

Tendo como área privilegiada o português, esta atividade tinha como objetivos: ler textos com diferentes características, reconhecer significado de novas palavras, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário. O conteúdo abordado nesta atividade foi a leitura e compreensão de textos e, no que diz respeito ao vocabulário, o alargamento temático.

Como forma de incentivar a leitura fora da sala de aula, foi proposto aos alunos que cada um ficasse responsável por ler um livro para depois o apresentar na sala aos colegas. Os livros foram livros que as crianças tinham em casa. Assim, começou-se por elaborar uma tabela em cartolina, com os nomes dos alunos e o título da história que iriam

apresentar aos colegas em data a agendar. Conforme a data agendada, os alunos apresentaram aos colegas as histórias que leram em casa, apresentando os aspetos paratextuais do livro, fazendo o resumo e explicando se gostaram ou não do livro e porquê.

No que diz respeito à apresentação dos aspetos paratextuais do livro nenhum aluno demonstrou dificuldade. No entanto, no que concerne a apresentação da história, inicialmente alguns alunos, como nunca tinham realizado uma apresentação de um livro, tiveram dificuldade em resumir o que tinham lido e começavam por ler praticamente a história. Uma vez que a atividade foi aceite pelos alunos de forma positiva, e como ainda havia tempo, foram agendadas apresentações de livros mais duas vezes. Assim sendo, notou-se uma evolução significativa dos alunos na apresentação da história e na maneira como faziam o resumo e se focavam nos aspetos principais da história.

Com esta atividade as crianças aprenderam a resumir um livro que tinham lido em casa e a apresentá-lo de forma resumida focando-se nos acontecimentos mais importantes para os colegas perceberem a história. Também aprenderam os aspetos paratextuais do livro, pois sempre antes de começar a apresentação faziam referência a esses aspetos e apresentavam-os aos colegas. Esta atividade também foi uma forma de incutir responsabilidade aos alunos, pois anteriormente agendaram a sua apresentação, e naquele dia eram responsáveis por apresentar seu livro.

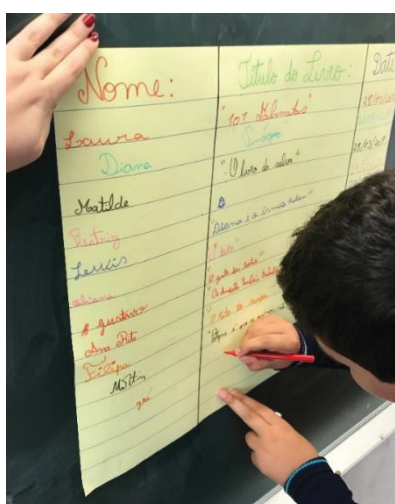


Figura 42 – Registo dos livros e apresentação



Figura 43 – Apresentação do livro

## CAPÍTULO 4 – REFLEXÃO FINAL

No presente capítulo, será realizado um balanço relativamente ao cumprimentos dos objetivos propostos, bem como uma breve reflexão sobre as diferentes atividades implementadas no âmbito do estágio, quer a Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à concretização dos objetivos definidos para o presente relatório de estágio, os mesmos vão-se tornando evidentes ao longo da descrição das atividades apresentadas no capítulo anterior, que procuram, em primeiro lugar, ir ao encontro do primeiro objetivo relacionado com a descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto dos Estágios Pedagógicos I e II, concretamente, aquelas que nos remetem para as atividades direcionadas para a leitura e a escrita. Olhando para as atividades apresentadas, apercebemo-nos que, sendo diversificadas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiram, ainda, alcançar o segundo objetivo, que pretendia perceber a importância da escrita e da leitura no dia-a-dia das crianças. Este objetivo foi cumprido na medida em que, ao longo da implementação das atividades tornou-se visível a importância que as crianças atribuíam à leitura e à escrita, bem como o interesse manifesto por querer ler e escrever na procura de atividades neste âmbito, por exemplo: na Educação Pré-Escolar o cantinho da biblioteca para ler livros, ou quando demonstravam interesse em fazer jogos na oficina da escrita, ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico quando desejaram copiar a receita para levar para reproduzir em casa. Assim sendo, nestes momentos diários conseguiu-se perceber a importância e o interesse que cada uma das atividades implementadas teve nesta área. O terceiro objetivo, implementar estratégias que promovessem a utilização da leitura e escrita das crianças que frequentavam estes dois níveis de ensino, foi concretizado pois, apesar de muitas outras atividades direcionadas para as diferentes áreas de conteúdo e disciplinares que, por circunstâncias de espaço não foram aqui explicitadas, todas as atividades apresentadas centraram-se na promoção da leitura e da escrita.

Também era objetivo deste relatório de estágio contribuir para a construção de um projeto de leitor/escritor junto das crianças que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este objetivo, consideramos, foi cumprido. Por outro lado, porque foram criadas oportunidades para as crianças aprenderem e compreenderem diferentes funções da escrita, através da exploração de diversos tipos de texto, com propósitos e estruturas textuais diferentes. Por outro lado, porque foram lançadas as sementes para alargar a

proposta iniciada de partilha de leituras realizadas fora do contexto escolar, com os colegas de turma. Certamente, se tivéssemos, logo no início do estágio, iniciado este projeto, poderíamos ter colhido mais frutos, pois cada criança teria lido e apresentado mais do que livro. Por outro lado, também teria de ser repensado o facto de as crianças não terem livros em casa ou de terem livros não adequados à sua faixa etária, o que se poderia constituir como um obstáculo à sua concretização. Relativamente à escrita, ao longo deste estágio foram realizadas atividades através das quais as crianças tinham de escrever livremente.

Por fim, o último objetivo, também ele relacionado com o anterior, procurava avaliar a forma de pensar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre comportamentos leitores/escritores e sobre o seu projeto enquanto leitores e escritores. Este objetivo foi cumprido, evidenciado pelas atitudes e comportamentos das crianças na concretização do seu projeto de leitor e no seu empenho e interesse por escrever livremente textos. Por outro lado, também se torna evidente quando se procurou alargar o contacto dos alunos com diferentes tipologias textuais, que implicassem diferentes estruturas e diferentes funcionalidades, como a receita ou as cartas, de modo a diversificar a perspetiva inicialmente caracterizada que os alunos tinham da leitura enquanto atividade essencialmente escolar ou de adultos próximos, como pais ou avós.

Apesar dos objetivos propostos para este relatório terem sido concretizados, considera-se que ainda houve muito a fazer. Em primeiro lugar, a necessidade de encontrar outras estratégias que permitissem promover a leitura e a escrita nos dois níveis de ensino de forma mais diversificada e contextualizada. Em segundo lugar, a falta de tempo disponibilizado para conseguir concretizar mais atividades deste âmbito, pois existia um currículo a cumprir e era necessário trabalhar todas as áreas.

No que concerne às dificuldades, não podemos deixar de referir que foram algumas as sentidas durante o decorrer dos estágios. Uma das dificuldades sentidas foi a insegurança da estagiária sentida no início dos estágios, pois havia o medo de falhar nas atividades e de não se concretizarem aprendizagens significativas por parte das crianças. No final dos estágios já havia outra postura, isto é, fazia-se notar uma maior confiança e à vontade por parte da estagiária, e o facto de já conhecer melhor a turma, as suas dificuldades, e as suas estratégias de atenção fazia com que se conseguissem selecionar as estratégias adequadas para cada atividade e, conseqüentemente, a atividade tinha maior sucesso.

Outra dificuldade foi o facto de ser o educador a conceber e gerir o currículo na Educação Pré-Escolar, apresentando atividades que respeitem os interesses e as necessidades das crianças. Enquanto que no 1.º Ciclo do Ensino Básico existe um currículo definido e cabe a cada professor o dever de o adaptar a cada grupo de alunos e a cada criança, na Educação Pré-Escolar, atribuiu-se ao educador uma maior responsabilidade na seleção das aprendizagens realizadas pelas crianças, porque não existe um currículo estruturado de conteúdos a serem abordados. No entanto, com o passar do tempo, e com a ajuda das cooperantes, as ideias foram surgindo, o que apaziguou essa dificuldade em concretizar um trabalho centrado nos interesses e nas necessidades das crianças, possibilitando aprendizagens mais significativas.

Finalmente, também, houve dificuldades na recolha de informação, nomeadamente no tirar fotografias para ilustrar o trabalho desenvolvido, pois o envolvimento nas atividades era de tal ordem que muitas vezes não havia tempo para sair do contexto de trabalho, pegar na máquina e tirar fotografias. Hoje, e depois de ter sido realizado este relatório, é reconhecida a falta de fotografias para evidenciar o trabalho realizado.

No que concerne ao cumprimento dos objetivos propostos para este relatório de estágio importa referir alguns fatores essenciais que ajudaram a alcançar os objetivos pretendidos. Assim sendo, foi importante a confiança e disponibilidade das cooperantes face ao trabalho que se pretendeu desenvolver, permitindo que o mesmo acontecesse com a relativa segurança e autonomia da parte da estagiária. Outro fator crucial foi a aceitação do grupo, em ambos os estágios, permitindo que houvesse uma grande empatia e, por conseguinte, uma maior aceitação do trabalho, pois, apesar de as crianças e alunos terem conhecimento da existência de uma estagiária na sala, este nunca foi um motivo para que a tratassem diferente da professora e educadora cooperantes.

Em suma, ser um profissional de educação não é fácil, é uma profissão muito exigente, quer a nível profissional, como pessoal, porque se passa um período de tempo longo com as crianças, acabamos por fazer parte das suas vidas, por ajudá-las a crescer, criam-se laços afetivos e, depois de algum tempo é necessário “deixá-las ir”, mas nunca conseguindo esquecer-las, marcando-nos para o resto da vida. Houve dias em que os sorrisos e os olhares daquelas crianças eram a força para continuar e nunca desistir do sonho. Tal como diz o Príncipezinho: “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I; Sequeira, A. P; & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M.; & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem e da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alves Martins, M.; Mata, L.; & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de Investigação*. Análise Psicológica. Unidade de I&D Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, ISPA – Instituto Universitário.
- Ascensão, E. (2014) *Práticas Educativas na Educação Pré-Escolar: O Que Falam As Crianças?* Braga: Universidade do Minho
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, A. (2015). *Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Carlino, P.; & Santana, D. (1996) *Leer y escribir con sentido: Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor aprendizagem.
- Carvalho, J (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Actas do VI Congresso Galaico-Português da Psicopedagogia. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castanho, G. (s.d.). *O ensino da leitura nas escolas do 2.º ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas escolares*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Castanho, G. (2002). *Aprender a ler lendo: Projeto de Literacia para o Século XXI*. In G.Funk (orgs). (Re) pensar o Ensino de Português. Lisboa: Edições Salamandra.

- Coelho, K. (2015). *A Importância da Leitura na Educação Infantil: Um Estudo Teórico*.
- Colomer, T.; & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, M. (2009). *A observação participante como técnica de observação*. Pensar Enfermagem. Instituto Politécnico de Beja
- Ferreiro, E.; & Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. (8.ª edição). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ferreira, V. (1998). *Pensar* – 6ª edição. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- Formosinho, J. O. (1996). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto de infância. In J. Formosinho (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância*. Um estudo de caso. Dissertação de doutoramento em estudos da criança. Braga. Universidade do Minho.
- Formosinho, J.; Lino, D.; & Niza, S. (2007) *Modelos curriculares para a Educação de Infância – 3ª edição*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freira, P. (2002). *Educação como prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fonseca, J. (2013). *A Investigação-Ação como Abordagem ao Currículo: Questões Metodológicas e Éticas*. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão, *Investigação para um Currículo Relevante*. (pp. 73 – 86). Coimbra: Almedina.
- Graue, M. E.; & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, método e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gómez, G. R.; Flores J. G.; & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ªed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, I. & Santos, N. (s/d). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP.
- Haigh, A. (2011). *A Arte de Ensinar*. Coleção Ciências da Educação. Editora: Academia do Livro.
- Hayes, J.; & Flower, L. (1980). “*Identifying the Organization of Writing Processes*”. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Lapassade, G. (2001). *L’Observation participante*. Revista Europeia de Etnografia de Educação.
- Lima, A.; Rodrigues, J.; & Porto, Z. (s/d) *A Prática de Leitura de Literatura Infantil na pré-Escola*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 93-135) Porto: Porto Editora.
- Machado, L.S. (2008). *A linguagem escrita*. Cadernos de Educação de Infância, 83.
- Martins, M.; & Mendes, A. (1986). *Leitura da Imagem e Leitura da Escrita: Um Estudo Psicogenético das Diferentes Conceptualizações e Estratégias de Leitura em Crianças de Idade Pré-Escolar*. In *Análise Psicológica*.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. DGIDC.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das Práticas de Literacia Familiar*.
- Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida.

- ME/DGIDC. (s.d). *1.º Ciclo Ensino Básico - Organização Curricular e Programas*. 4ª Edição, Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Novo programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Morais, A. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética*. Como Eu Ensino. São Paulo.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Neto, A. (2015). *Rede e nós da Aprendizagem- A Integração Curricular no 1º ano da escolaridade obrigatória*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar na escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 137-159) Porto: Porto Editora.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Ministério da Educação.

- Nogueira, R. (2013). *A jogar também se Aprende... O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Pereira I.; & Viana, F. (2003). *Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, A.; & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. L. A. (2003). Para uma didática de escrita no ensino básico: teses pressupostos e condições de possibilidade. *In Actas do IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A.; Viana, F.; Tilve, M. D.; Castanheira, G.; & Castanho M.G. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições “Casa do Professor”.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A.; & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimentel, A. (2014). *A abordagem e o ensino da escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pinheiro, J.; & Ramos, L. (2005). *Métodos Pedagógicos. Coleção Aprender*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Rebelo, J (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R.; & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. (1998). “*Currículo – um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola*”. In *Desenvolvimento Curricular em Matemática*. Portalegre: SPCE.
- Roldão, M. (1998). “*Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada*”. Revista da ESES.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação: Angra do Heroísmo.
- Silva, D. (2013). *A aquisição da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Silva, T. T. (1999). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M.; & Valiengo, A. (2010). *O desenvolvimendo da oralidade na educação infantil*. Revista Interfaces.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B.; & Brown, P. C. (1996). *Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica*. In Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 13-50) Porto: Porto Editora.
- Teberosky, A.; & Colomer, T. (2003) *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Revista Psicopedagogia. Ed. Artmed.

UNESCO. (2013). *Education Sector Technical Notes: Literacy and Non-Formal Education*.

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

# ANEXO I

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

➤ Responde às seguintes questões:

1. Quando é que se usa a escrita fora da sala de aula?

---

---

2. Diz-me pessoas que conheças que escrevam?

---

---

3. O que achas que elas escrevem?

---

---

4. Se tu não tivesses escola escrevias? O que escrevias?

---

---

5. Quem é que conheces que lê?

---

---

6. Diz-me pessoas que conheças que leem?

---

---

7. O que achas que leem?

---

---

8. Se tu não tivesses escola lias? O que lias?

---

---







[RE]

**A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio:  
conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escritores na  
Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico**

Sofia Homem Azevedo