

A transversalidade da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Bianca da Câmara Miranda

Mestrado em

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



Ponta Delgada

2021

A transversalidade da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

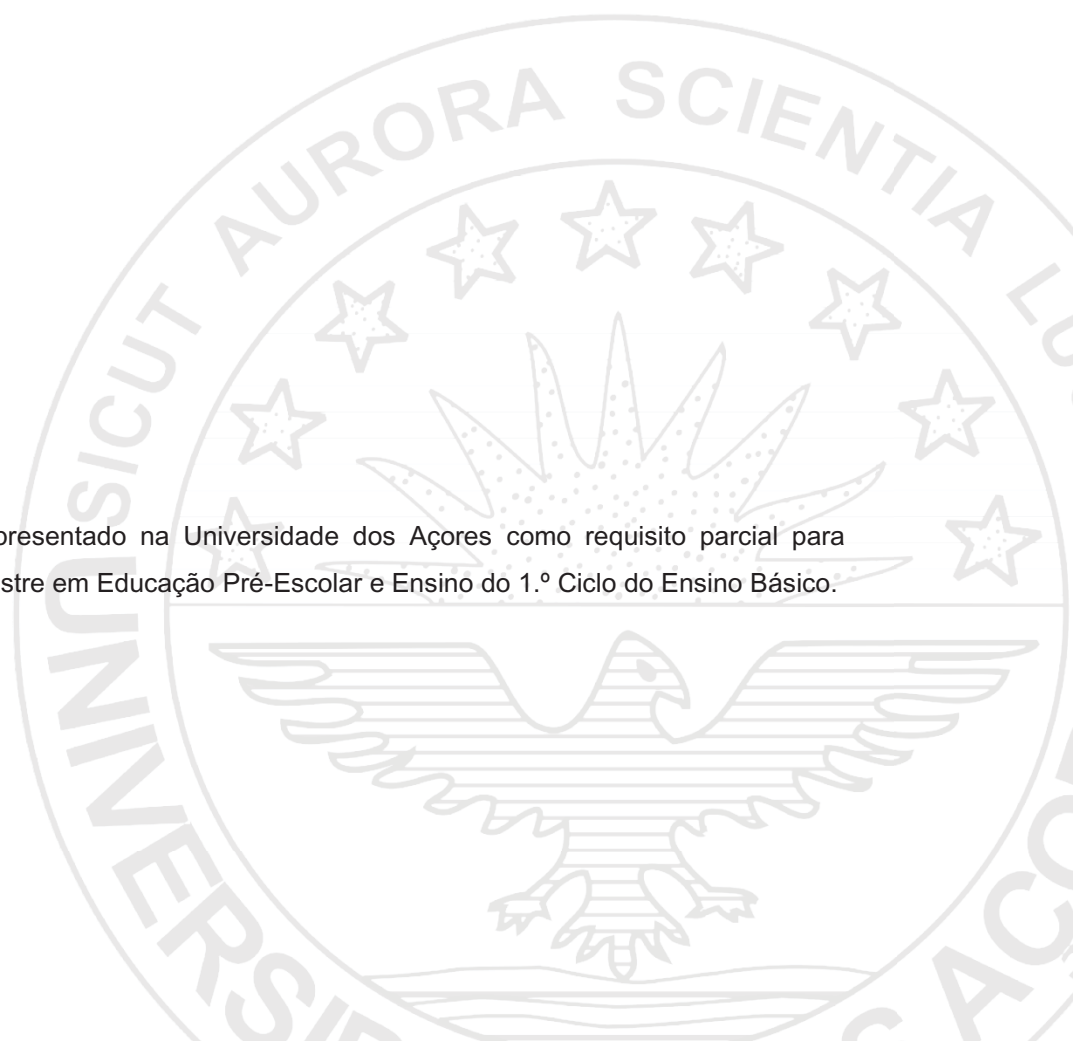
Relatório de Estágio

Bianca da Câmara Miranda

Orientadora

Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Agradecimentos

Aos meus *pais* pela paciência, ajuda e preocupações. Agradeço por enfrentarem comigo os bons e maus momentos que foram sucedendo.

Aos meus *irmãos* pelas palavras de incentivo para seguir com a minha vontade e com os meus sonhos.

À minha *irmã de coração* pela amizade incondicional, que mesmo estando longe sempre se manteve perto de mim compartilhando alegrias e tristezas.

Ao meu *namorado* pela compreensão, apoio e animo constante. A ele agradeço a paciência que teve nos momentos mais árduos e por nunca me deixar desistir.

Às minhas *amigas* que me ajudaram e orientaram sempre que precisei.

À minha *orientadora de relatório de estágio* pela disponibilidade e ajuda prestadas, pela partilha de saberes e conselhos acertados.

À *educadora* e à *professora cooperante* por terem aberto a porta da sua sala, partilhando as suas ricas experiências de ensino.

Às *crianças* que se cruzaram no meu caminho, por todas as recordações e contributos no desenvolvimento da minha ação pedagógica.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório retrata a ação e formação pedagógica experienciada nos Estágios realizados na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e analisa a operacionalização da transversalidade da linguagem escrita nestes níveis educativos.

No Estágio em Educação Pré-escolar, as experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da abordagem à escrita permitiram às crianças reconhecer o seu nome e outras palavras, praticar a escrita livre e orientada, registar intervenções orais, ler e recontar histórias por escrito, contactar com diversos materiais e suportes escritos, permitindo, por um lado, desenvolver a compreensão das funcionalidades da língua escrita e a identificação das regras da escrita e, por outro lado, alargar a utilização da escrita a outras áreas e domínios de conteúdo.

No primeiro momento do Estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem da escrita possibilitou aos alunos interpretar enunciados e escrever diferentes tipos de texto, com intenções comunicativas diversificadas, desenvolvendo a compreensão e expressão escrita. No segundo momento deste Estágio, possibilitou aos alunos reconhecer e escrever em letra manuscrita o seu nome, outras palavras e números, registar intervenções orais, ler histórias e contactar com materiais e suportes escritos, motivando para o desenvolvimento da expressão escrita e reflexão sobre o processo de escrita de letras no português, mas também nas restantes áreas curriculares.

A análise efetuada ao trabalho realizado mostra que as estratégias adotadas e os recursos usados na prática pedagógica influenciaram a forma como as crianças/os alunos experienciaram as várias situações de abordagem/aprendizagem de escrita que lhes propusemos. Assim, foi possível potenciar a compreensão e a expressão escrita de forma transversal ao currículo e desenvolver competências de escrita nas diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À vista disso, os dados alcançados neste trabalho reflexivo-investigativo apontam para a concretização dos nossos objetivos e despertam para a importância de se conhecer as experiências e os conhecimentos prévios das crianças/dos alunos sobre a linguagem escrita, de forma a adotar práticas de abordagem/de aprendizagem da escrita tão significativas e diversificadas quanto possível.

Palavras-chave: Abordagem e Aprendizagem da Escrita; Transversalidade da Língua Materna; Experiências de Aprendizagem; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Report portrays the pedagogical action and training experienced in the internships carried out in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education and analyzes the operationalization of the transversality of written language at these educational levels.

In the Pre-school Education Internship, the learning experiences carried out within the scope of the writing approach allowed children to recognize their name and other words, practice free and guided writing, register oral interventions, read and retell written stories, contact with several written materials and supports, allowing, on the one hand, to develop an understanding of the functionalities of the written language and the identification of the rules of writing and, on the other hand, to extend the use of writing to other areas and domains of content.

In the first stage of the Internship in the context of the 1st Cycle of Basic Education, the learning of writing enabled students to interpret statements and write different types of text, with diverse communicative intentions, developing written comprehension and expression. In the second stage of this Internship, it enabled students to recognize and write their name, other words and numbers in handwritten letters, record oral interventions, read stories and contact written materials and supports, motivating for the development of written expression and reflection on the process of writing letters in Portuguese, but also in the other curricular areas.

The analysis carried out on the work performed shows that the strategies adopted and the resources used in the pedagogical practice influenced the way the children/students experienced the various situations of approach/learning of writing that we proposed to them. Thus, it was possible to enhance understanding and written expression across the curriculum and develop writing skills in the different curricular areas of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

In view of this, the data obtained in this reflective-investigative work point to the realization of our objectives and awaken to the importance of knowing the experiences and previous knowledge of children/students about written language, in order to adopt approach practices/writing skills as meaningful and diverse as possible.

Keywords: Approach and Learning of Writing; Transversality of the mother language; Learning Experiences; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education.

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de quadros.....	vi
Índice de figuras.....	vii
Índice de acrónimos e siglas.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A TRANSVERSALIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1.1. Enquadramento Curricular.....	3
1.1.1. Da Educação Pré-Escolar.....	3
1.1.2. Do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2. A escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2.1. A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar.....	9
1.2.2. O ensino da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
1.3. A Transversalidade da Língua Portuguesa.....	22
Síntese.....	29
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1. Organização metodológica da ação pedagógica.....	30
2.2. Estratégias metodológicas de investigação.....	33
2.3. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	35
Síntese.....	36
CAPÍTULO III – A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	37
3.1. Caracterização dos contextos de intervenção.....	37
3.1.1. O meio envolvente.....	37
3.1.2. A escola.....	38
3.1.3. A sala de atividades.....	39
3.1.4. O grupo de crianças.....	44
3.2. Práticas Transversais de Abordagem à Escrita em contexto do EP I.....	46
3.2.1. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas.....	46
3.2.2. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita.....	58

Em Síntese...	77
CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO..	78
4.1. Caracterização dos contextos de intervenção	78
4.1.1. O meio envolvente	78
4.1.2. A escola.....	79
4.2. Primeira Parte do EP II - Ensino à distância.....	79
4.2.1. O funcionamento da sala num modelo de ensino à distância.....	79
4.2.2. A turma do 4.º ano.....	81
4.2.3. Práticas transversais de aprendizagem da escrita no 1.º momento do EP II .	83
a. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas	84
b. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita	89
4.3. Segunda Parte do EP II - Ensino Presencial	98
4.3.1. A sala de aula	98
4.3.2. A turma do 1.º ano.....	99
4.3.3. Práticas Transversais de Aprendizagem da Escrita no 2.º momento do EP II	101
a. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas	101
b. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita	108
Em síntese.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

Índice de quadros

Quadro 1 - Síntese das EA realizadas por áreas/domínios de conteúdo em cada intervenção do EP I.....	48
Quadro 2 - Áreas/domínios de conteúdo desenvolvidos nas EA destacadas no EP I	54
Quadro 3 - Contributos das EA dinamizadas para a abordagem à escrita no EP I.....	56
Quadro 4 - Síntese das EA realizadas por áreas curriculares em cada intervenção do primeiro momento do EP II.....	84
Quadro 5 - Áreas curriculares desenvolvidas nas EA destacadas no primeiro momento do EP II.....	86
Quadro 6 - Contributos das EA dinamizadas para a aprendizagem da escrita no primeiro momento do EP II.....	87
Quadro 7 - Síntese das EA realizadas por áreas curriculares em cada intervenção do segundo momento do EP II	102
Quadro 8 - Áreas curriculares desenvolvidas nas EA destacadas no segundo momento do EP II.....	104
Quadro 9 - Contributos das EA dinamizadas para a aprendizagem da escrita no segundo momento do EP II.....	106

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa da sala de atividades da Educação Pré-Escolar	40
Figura 2 - Evolução da escrita da criança A	59
Figura 3 - Evolução da escrita da criança D	59
Figura 4 - Evolução da escrita da criança N	59
Figura 5 - Excertos do big book <i>O Monstro das cores</i>	60
Figura 6 - Exemplos de exercícios de escrita (EA41, 43 e 52)	61
Figura 7 - Exemplos da linguagem escrita no planeamento e avaliação do trabalho (EA1 e 56)	64
Figura 8 - Projeto de investigação <i>Como fazer um vulcão</i> (EA9).....	66
Figura 9 - Exploração do poema <i>Chegou o Outono</i> e construção do painel <i>A árvore do Outono</i> (EA21 e 22)	68
Figura 10 - Registo da experiência de flutuação (EA24)	71
Figura 11 - Pictograma da Receita dos biscoitos (EA29).....	72
Figura 12 - Inventário da área da casinha (EA46).....	74
Figura 13 - Big book <i>O Monstro das cores</i> (EA50).....	76
Figura 14 - Exemplo de um texto de opinião e respetiva estrutura do texto argumentativo (EA3)	89
Figura 15 - Projeto <i>Vamos todos salvar o oceano</i> (EA5).....	91
Figura 16 - Exemplos de anúncios publicitários (EA7)	92
Figura 17 - Exemplo de cartas dos alunos e pintura com tinta caseira (EA9).....	94
Figura 18 - Vídeo de introdução ao perímetro e exemplo de um problema escrito (EA14)	95
Figura 19 - Catálogo dos animais da turma (EA15).....	96
Figura 20 - Mapa da sala de aula da turma do 1.º ano.....	98
Figura 21 - Construção do quadro de aniversários da turma (EA4).....	108
Figura 22 - Construção do cartão de identidade (EA17).....	110
Figura 23 - Exemplos de atividades para o desenvolvimento do sentido dos números e de subitização (EA16 e 22)	111
Figura 24 - Realização do projeto <i>As regras da sala de aula</i> (EA23).....	112
Figura 25 - Realização do projeto <i>A minha família</i> (EA33).....	114

Índice de acrónimos e siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL - Atividades de Tempos Livres

EA - Experiência de Aprendizagem

EP I - Estágio Pedagógico I

EP II - Estágio Pedagógico II

EPE - Educação Pré-escolar

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEB - Orientações Curriculares para o Ensino Básico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PFI - Projeto Formativo Individual

PIT - Plano Individual de Trabalho

RTP - Rádio e Televisão de Portugal

UR - Unidades de Registo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio incide sobre as práticas educativas supervisionadas desenvolvidas no Estágio Pedagógico I e no Estágio Pedagógico II, as quais contemplaram os Estágios em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

O nosso propósito é descrever e analisar as práticas educativas desenvolvidas ao longo dos estágios, em particular em relação à problemática do nosso relatório, a transversalidade da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e refletir sobre a sua importância para a nossa formação.

Considerando o facto de a Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico pretenderem desenvolver na criança competências nas várias áreas de conteúdo, sendo a escrita comum a todas as áreas, levou-nos à escolha do tema em estudo, tendo como intuito aprofundar o nosso conhecimento sobre as estratégias que podem ser concebidas e implementadas de forma a promover o desenvolvimento da escrita nas crianças ao longo das variadas situações de aprendizagem que possam acontecer no seu dia-a-dia.

Tal como refere Correia (1995), a Língua é transversal ao currículo e indissociável das diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem por parte dos alunos; a comunicação escrita é um meio fundamental para a expressão e o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Assim, importa facilitar a emergência da linguagem escrita, evidenciando a importância da apropriação da sua funcionalidade pois, “sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 67).

Neste sentido, para a criança ter algum conhecimento e compreensão sobre as funções da linguagem escrita, o educador e o professor devem proporcionar atividades que contribuam para reforçar e ampliar os domínios básicos da aquisição da escrita. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p. 60), “estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação”. Esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da competência escrita.

Considerando o exposto, orientamos a nossa ação pelos seguintes objetivos específicos, transversais às duas práticas educativas:

- 1) Promover atividades diversificadas que facilitem a emergência e a aprendizagem da linguagem escrita, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos;
- 2) Permitir o contacto com diferentes tipos de texto escrito, levando as crianças/os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem de competências de escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- 3) Organizar os processos de ensino e aprendizagem valorizando a articulação dos contributos de cada área do saber com as situações de interação e de expressão escrita, que permitam à criança/ao aluno o uso corretamente estruturado da linguagem escrita;
- 4) Descrever a prática pedagógica concebida e implementada nos Estágios Pedagógicos I e II, aprofundando o trabalho concretizado no domínio da escrita;
- 5) Analisar o trabalho pedagógico implementado considerando a transversalidade das aprendizagens promovidas, com ênfase na linguagem escrita.

Tendo em vista a concretização destes objetivos, recorreremos a uma metodologia de recolha e análise de dados de natureza qualitativa, que nos permitiu analisar e refletir sobre a pertinência e relevância da ação pedagógica em ambos os estágios.

Para a discussão da nossa problemática e a apresentação, análise e reflexão sobre a prática pedagógica, o presente relatório contempla quatro capítulos. No capítulo I apresentamos, com referência à bibliografia da especialidade, a importância que a comunicação escrita possui na aprendizagem da criança e os fundamentos científico-pedagógicos referentes ao seu desenvolvimento na infância. Realçamos também ao longo deste capítulo o impacto da língua materna no sucesso das áreas curriculares. No capítulo II é feito o levantamento dos métodos e das estratégias mobilizados ao longo do período de intervenção e investigação, bem como dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados. Nos capítulos III e IV caracterizamos os contextos em que as práticas decorreram, respetivamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e procedemos à descrição, análise, discussão e reflexão sobre as experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da temática deste relatório, considerando um conjunto de unidades de registo identificadas nas duas práticas educativas. No final, apresentamos algumas considerações finais a propósito da problemática estudada e das dinâmicas que esta despoletou no próprio processo de estágio. Acrescentamos, ainda, as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório.

CAPÍTULO I – A TRANSVERSALIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este capítulo pretende evidenciar a importância da linguagem escrita e a sua introdução no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesta ordem de ideias e numa perspetiva pedagógica, a seguir destacamos o processo de ensino da escrita na Educação Pré-escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) para compreendermos as perspetivas teóricas, as questões pedagógicas implícitas a esta problemática. Estes fundamentos estão intimamente articulados e correspondem a um conjunto de potencialidades que a comunicação escrita nos oferece nas diferentes áreas curriculares e que adiante apresentamos. O ensino da linguagem escrita, em cada um dos contextos educativos, será precedido de uma síntese relativa ao enquadramento curricular que orienta o trabalho na área de português e nas restantes áreas de conteúdo/curriculares.

1.1. Enquadramento Curricular

1.1.1. Da Educação Pré-Escolar

A 10 de fevereiro de 1997 foi aprovada, em Portugal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97. Esta lei define a EPE como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (artigo 2.º do capítulo II da Lei n.º 5, 1997).

Esta etapa, destina-se às crianças com idades desde os 3 anos até à idade de ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cabendo à família a decisão da frequência na EPE, que é ministrada em estabelecimentos de jardins de infância.

Decorrente da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como um dos principais instrumentos de gestão curricular, emanados pelo Ministério da Educação, e como uma referência comum para todos os educadores de infância da rede nacional, aquando da tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na orientação do processo educativo a desenvolver com as crianças.

As OCEPE enquanto forte instrumento de orientação do educador de infância, promovem a importância do brincar como o motor de aprendizagens, enfatizando que existe uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a

realizar nas diferentes áreas de conteúdos (Lopes da Silva et al., 2016). É, pois, desígnio da EPE organizar um conjunto de oportunidades que possibilitem às crianças usufruir de experiências a partir das quais elas aprendem, enquanto vão desenvolvendo competências pessoais e sociais.

É por este motivo que o documento reconhece quatro princípios da pedagogia para a infância que devem ser considerados e respeitados pelos educadores de infância no desenvolvimento das suas práticas: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber (Lopes da Silva, 2016).

Assim, se entende que as OCEPE tenham subjacente a conceção de crianças competentes, detentoras de saberes e conhecimentos e que participam ativamente e continuamente nos processos de aprendizagem. Portanto, o educador deve respeitar e reconhecer os conhecimentos e competências das crianças e proporcionar experiências a cada uma a fim de descobrir e traçar diferentes caminhos para a construção do seu conhecimento, mas também de contribuir para a construção do conhecimento de todas as outras crianças. Além, de proporcionar esses momentos de aprendizagem, ainda é necessário ouvir o que as crianças têm para dizer, mostrando respeito pelas suas capacidades e pelos seus saberes (Lemos, 2017).

Nessa perspetiva, as OCEPE defendem a criação de condições para que a EPE se constitua num espaço onde a aprendizagem permita a cada criança escutar, observar, ser acompanhada e capaz de construir significado sobre o mundo, a partir das suas próprias experiências e considerando os seus interesses (Vasconcelos, 2009). Estas práticas exigem “múltiplas formas de negociação, partilha e criação da cultura das crianças, entre si e com os adultos” (Tomás, 2011, p. 122), “pelo que o educador deve afastar a escolarização das atividades quotidianas propostas e desenvolvidas pelas crianças, dando ênfase ao lúdico” (Lemos, 2017, p. 8).

Por essa razão, nas OCEPE são contempladas uma diversidade de áreas de conteúdo, tendo em vista uma abordagem integrada e globalizante, sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social, entendida como área transversal, através da qual se desenvolvem disposições, atitudes e valores, permitindo às crianças tornarem-se autónomas, conscientes e solidárias; a Área de Expressão e Comunicação, que integra diferentes formas de linguagem, essenciais para que a criança consiga interagir com os outros, dar significado e representar o mundo. Por sua vez, esta área compreende quatro

domínios: educação física, educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), linguagem oral e abordagem à escrita e matemática; a Área de Conhecimento do Mundo, que procura sensibilizar e focar as diversas ciências e, em simultâneo, desencadear a curiosidade e o interesse da criança para explorar, questionar, descobrir e compreender o mundo.

Nas OCEPE é ainda enunciada a visão inerente aos processos de transição. Estas transições evidenciam a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada criança, perspetivando a continuidade das aprendizagens que já realizou, e reportam-se a diferentes momentos: da família para a creche, da creche para o jardim de infância e deste para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.2. Do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o artigo 6.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, o 1.º CEB corresponde ao primeiro nível de ensino obrigatório e tem como propósito “assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (ponto 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 139, 2012).

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o conjunto de objetivos gerais, expressos no documento publicado pelo Ministério da Educação em 2004 e designado *Organização Curricular e Programas*, que deverão ser seguidos no ensino básico em prol destas grandes finalidades, tratando-se assim de um documento orientador das práticas pedagógicas dos docentes.

Além disso, e segundo o Ministério da Educação (2004), este programa pretende que o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitua uma oportunidade para os alunos concretizarem experiências de aprendizagem:

- a) ativas, através de situações de trabalho com estímulos como o exercício físico, a manipulação dos objetos e a descoberta permanente de novos saberes;
- b) significativas, relacionadas com as vivências dos alunos e com os seus interesses e necessidades;
- c) diversificadas, a partir da utilização de materiais, técnicas e processos de formação variados;
- d) integradas, decorrentes das experiências e dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos;

- e) socializadoras, mediante o exercício das trocas culturais, da partilha de informação e da criação de hábitos de interajuda nas atividades educativas.

Estas experiências de aprendizagem vão garantir “o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

O programa do 1.º CEB é estruturado por áreas curriculares, cada uma delas acompanhadas por um conjunto de objetivos. Por sua vez, as áreas dividem-se em duas categorias: áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. Na primeira categoria situam-se a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas (Musical, Dramática e Plástica) e Físico-Motoras. Na segunda categoria encontram-se as áreas curriculares que integram na Formação Pessoal e Social.

A área de Língua Portuguesa compreende as competências em domínios como a compreensão e expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua. A área de Matemática pretende que os alunos desenvolvam a capacidade de raciocínio, de comunicação e de resolução de problemas. A área de Estudo do Meio promove o desenvolvimento de conteúdos e construção de noções relacionadas com o conhecimento de si próprio, dos outros e das instituições, do ambiente natural, do seu território de vivência, do tempo histórico pessoal, dos materiais e objetos e das inter-relações entre espaços. Pretende ainda a realização de atividades práticas e trabalho de campo no meio envolvente, de modo a reconhecer a sua importância na observação de fenómenos. A área de Expressão e Educação Físico-Motora integra a progressão de aptidões em perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, patinagem, atividades rítmicas expressivas, dança, percursos na natureza e natação (opcional). O domínio de Expressão e Educação Musical aponta para a realização de jogos de exploração (voz, corpo e instrumentos) e a experimentação, desenvolvimento e criação musical (desenvolvimento auditivo, expressão e criação musical e representação do som). O domínio de Expressão e Educação Dramática remete para a realização de jogos de exploração (corpo, voz, espaço e objetos) e jogos dramáticos (linguagem não verbal, linguagem verbal e linguagem verbal e gestual). O domínio de Expressão e Educação Plástica organiza-se em torno da descoberta e organização progressiva de volumes (modelagem e escultura e construções) e de superfícies (desenho e pintura) e da exploração de técnicas diversas de expressão (recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem e costura, fotografia, transparências, meios audiovisuais e cartazes).

Na organização curricular do ensino básico perspectiva-se o desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes e valores, para além dos saberes curriculares, isto

significa que se deve recorrer “[aos] saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do acto de educar” (Leite, 2005, p. 65), entrando num novo paradigma curricular caracterizado pela capacidade de reflexão crítica, individual e coletiva.

Esta conceção de escola enquanto lugar de decisão e de gestão do currículo “também valoriza a necessidade de se reforçar a articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, devendo, para isso, obedecer a uma sequencialidade progressiva que confere a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Pacheco, 2008, p. 121).

Assim, o ensino básico pretende constituir-se de forma coerente e integrada, em que a articulação, a sequencialidade e consistência, entre os diferentes níveis de ensino, representa o incentivo a uma prática de colaboração entre todos os profissionais.

1.2. A escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escrita é considerada um tipo de linguagem que a criança, progressivamente vai ampliando e dominando e que utiliza para poder expressar-se e comunicar.

Sobre o sentido de comunicar, Franco, Villar, Almeida e Casteleiro (2003) esclarecem que se trata de “transmitir, passar (conhecimento, informação, ordem, opinião, mensagem) a alguém. Fazer-se conhecido, propagar-se, espalhar-se, difundir-se. Manter relações com. Pôr em comum, dividir, partilhar” (pp. 1013-1014).

Nesta perspetiva, podemos afirmar que a escrita é um dos principais processos que toda a criança precisa adquirir para poder “comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 69).

Por esse motivo, a possibilidade de comunicar através da língua escrita implica, por parte da criança, o desenvolvimento de saberes centrados na capacidade de expressar a sua escrita, para que seja compreendida pelo leitor. Este “saber escrever”, no entendimento de Carvalho (2003), abrange a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, onde cada uma das letras corresponde a valores sonoros; a compreensão da forma de produção da escrita própria do sistema alfabético; o desenvolvimento dos aspetos motores implicados no ato de escrever; e o domínio das convenções do código escrito. Portanto, vemos que a linguagem escrita se reveste de características muito

próprias, daí a importância de iniciar e estimular o seu desenvolvimento desde muito cedo, para que a criança seja capaz de identificar as regras e funções no uso da escrita.

É, igualmente, importante referirmos que na visão de Pereira e Azevedo (2005), “a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem” (p. 8). A corroborar a mesma ideia, Carvalho (2003) destaca a relevância que a escrita desempenha no contexto escolar e que vai muito além do ensino do português. De acordo com este autor, a aprendizagem da linguagem escrita facilita a resolução de problemas, permite à criança o domínio de convenções e estratégias que possibilitam a melhor expressão das suas ideias e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

A aprendizagem da escrita é também um processo que apoia a criança na aprendizagem da leitura, pois como refere Marques (2003), este é o resultado de múltiplas interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o contacto da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral. Por seu turno, Carvalho (2003) salienta a importância da leitura na familiarização do indivíduo com o funcionamento das estruturas da linguagem próprias da comunicação por escrito, primeiro, porque permite uma maior assimilação do código escrito, depois, porque na ausência do interlocutor, desenvolve na criança leitora a capacidade de estabelecer, pela palavra, relações entre realidades que não está a viver no momento. Assim, percebemos que a escrita e a leitura desenvolvem-se a par uma da outra, pois a criança quando está a escrever, está automaticamente a realizar uma leitura da sua escrita.

Além disso, a comunicação escrita é ainda usada para transcrever a oralidade (p. ex.: legendas de filmes e banda desenhada). Pereira e Azevedo (2005) afirmam “que as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes” (p. 7). Para se adquirir e perceber efetivamente uma língua é necessário dominar tanto o código oral como o escrito, ao nível da compreensão e da expressão, portanto a criança deve conhecer as estruturas linguísticas, saber interpretar o que é comunicado e ter capacidade de transmitir a mensagem.

A escrita é então reconhecida como uma atividade fundamental de desenvolvimento e de aprendizagem. Para Cerrillo (2008) esta é uma aprendizagem que “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico” (p. 4).

Retomando a visão de Pereira e Azevedo (2005), a escrita é considerada um importante instrumento para o desenvolvimento do pensamento, assim como para a construção de novos saberes sobre o próprio código escrito, assumindo que “a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e, sobretudo, implica criar condições para que o que se aprende em determinadas situações seja canalizado para outra situação de escrita” (p. 9). A escrita, portanto, é uma ferramenta que permite à criança conhecer, compreender e mobilizar todas as informações presentes no seu contexto imediato.

Assim, é preciso proporcionar situações de aprendizagem que motivem a criança para a escrita e que permita-lhe desenvolver competências na área da língua. Nesse sentido, compete ao educador ou professor propiciar estas mesmas condições de forma a ajudar a criança a ser capaz de desenvolver competências de comunicação escrita, através da exploração e aprofundamento gradual dos seus conhecimentos.

1.2.1. A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar

Nos dias de hoje não há criança que não contacte com a linguagem escrita e que, por esse motivo, ao entrar para o jardim de infância não tenha já algumas ideias sobre a escrita. Assim, importa aproveitar o que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades, sem perder a espontaneidade que a faz escrever por prazer. De acordo com Mata (2008), são muitos os benefícios para a criança quando esta tem a possibilidade de contactar precocemente com a escrita, isto porque “o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (p. 14).

Trata-se de facilitar a emergência da linguagem escrita através de um processo de descoberta e de apreensão do código escrito, alicerçado em situações reais e funcionais relacionadas ao seu quotidiano, onde a criança desempenha um papel ativo e participado (Lopes da Silva et al., 2016; Mata, 2004). Assim, a linguagem escrita emergente define-se como um processo de desenvolvimento e aprendizagem de competências de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, assente nas experiências e interações com a comunicação escrita.

Desta forma, a criança vai construindo conceitos próprios acerca do que significa escrever e, aquando da entrada para a EPE, já tem algum conhecimento, mesmo não sendo convencional, sobre o que é e para que serve a escrita.

Essas representações que as crianças constroem dizem respeito aos aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

Os *aspetos funcionais* correspondem à compreensão que as crianças têm sobre a utilização da escrita e as razões e propósitos da linguagem escrita, isto é, a criança aprende que a escrita se utiliza com diferentes finalidades. Dos contactos que a criança vai tendo com a escrita, o seu interesse por compreender e utilizar a escrita vai desenvolver-se, para dar lugar a conhecimentos distintos relativos às práticas de escrita, por um lado, para que serve a escrita e a forma como os diversos escritores se relacionam com ela, e por outro lado, as razões que levam a criança a querer saber escrever.

Os *aspetos figurativos* referem-se à compreensão que as crianças têm relativamente à organização das letras de modo que os nomes sejam representados de forma correta, tendo em conta as regras convencionais da linguagem escrita, e diferente do desenho. Conforme Ferreiro (1995), para que a criança perceba que a escrita constitui uma forma de representar os nomes dos objetos, torna-se essencial que antes seja capaz de perceber que desenho e escrita são formas distintas de representar objetos.

Os *aspetos conceptuais* consideram o modo como os significados são representados na linguagem escrita, ou seja, como é que as crianças pensam sobre a forma como se escreve, das relações existentes entre aquilo que se diz e aquilo que se escreve e das relações entre imagem e texto. Portanto, referimo-nos às representações visuais do sistema de escrita, como a direção da escrita, a distinção entre letra impressa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas, e o reconhecimento dos sinais de pontuação.

Todo este processo acontece a partir do momento em que a criança nasce, porque é exposta a toda uma diversidade de contextos que têm uma grande influência no seu desenvolvimento e aprendizagem, e, por essa razão, Vygotsky (1979) explica que “muito antes de entrar na escola, a criança possui já um certo domínio da gramática” (p. 100) e, por consequência, o ensino da língua não começa na escola.

Partindo desta ideia, um dos principais contextos onde essas interações precoces são desenvolvidas é a família. A escrita presente no ambiente familiar e as múltiplas utilizações que os vários membros vão fazendo desta, poderão ser importantes na facilitação do processo de descoberta e domínio dos aspetos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita. Estas práticas de literacia familiar são também

importantes na formação de atitudes positivas perante a linguagem escrita, sendo estas uma das características motivacionais para a literacia da criança (Martins, Mata & Silva, 2014; Mata, 2004). Para Mata (2012), “a literacia familiar tem então um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família” (p. 221).

Para além do contexto formal da escola, a casa é um local onde a criança passa muito tempo. Isto significa que é importante que este seja também um espaço promotor de aprendizagens, onde se desperte na criança o interesse pela escrita. Deste modo, a família tem um papel ativo na promoção de experiências que levem a criança a contactar com a linguagem escrita no seu dia-dia e, por esse motivo, devem apetrechar o espaço com vários suportes escritos e promover hábitos de leitura e escrita.

Também o contexto envolvente proporciona à criança várias experiências de contacto com a escrita, são exemplos: rótulos de produtos alimentares; instruções de jogos e brinquedos; legendas de programas televisivos (filmes, séries, desenhos animados); outdoors publicitários; painéis de trânsito; entre outros. Tudo isso acontece de forma natural (não intencional) e continuada, através de múltiplas situações de interação informal com a leitura e com a escrita e dependem das experiências sociais em que a criança tem oportunidade de participar.

Portanto, uma forma de despertar o interesse e a curiosidade da criança pela linguagem escrita é proporcionar-lhe situações diárias de contacto com o código escrito. Mas só isto não é suficiente, porque a criança gosta de seleccionar o que para ela tem significado ou é importante. Por isso, se a criança estiver na presença de suportes escritos que não lhe dizem nada poderá não se interessar. Assim, é fundamental que os suportes escritos, aos quais a criança tem acesso, sejam os mais significativos possíveis, como forma de despertá-la para a existência e a importância da comunicação escrita e, assim, compreender e dominar, progressivamente, o código escrito com que se depara, não só no jardim-de-infância e no 1.º CEB, mas também ao longo da sua vida.

Trata-se de um processo socialmente determinado, no sentido em que implica a construção de significações partilhadas, em que as crianças são motivadas através do apoio que lhes é dado quando tentam descobrir para que serve a linguagem escrita e qual a lógica das unidades que ela representa (Martins, Mata & Silva, 2014, p. 137).

Nesta sequência de ideias, verificamos que a criança tem a capacidade de aprender importantes noções do sistema escrito e fazer uso da linguagem escrita, mesmo quando não lê ou escreve de forma convencional. Por essa razão, importa complementar os contextos informais com os contextos formais, ou seja, deve-se estabelecer uma ligação entre as aprendizagens que são desenvolvidas na escola e as que são adquiridas fora deste contexto. Isto porque a criança não deve associar a comunicação escrita apenas à escola e pensar que o seu domínio só lhe será útil neste contexto.

Neste sentido, devemos sensibilizar a criança para a importância e a utilidade que a linguagem escrita apresenta nos diferentes contextos, mostrando-lhe que existe uma diversidade de suportes escritos, com os quais irá contactar em diferentes situações, e que deve ter competências para saber descodificá-los, compreendê-los e/ou utilizá-los. Assim, é fundamental que todos os intervenientes compreendam a importância de envolver a criança em situações de aplicação da leitura e da escrita no seu dia-a-dia (Martins, Mata & Silva, 2014).

Uma vez que inicia a EPE, e como refere Santos (2017), “é necessário olhar para a criança partindo do pressuposto de que ela é uma leitora e escritora ativa, mesmo sem ter sido formalmente ensinada” (p. 1).

Assim sendo, Lopes da Silva et al. (2016) defendem que a escrita deve ser introduzida de forma progressiva, não só ao nível das convenções como da sua utilidade e funcionalidade. A respeito da funcionalidade da escrita, “é importante fomentá-la em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p. 6). Pretende-se, pois, desenvolver competências de literacia, ajudando a criança a compreender que a escrita tem finalidades e funcionalidades comunicativas e que pode ser fonte de prazer, sem que isso implique ensinar formalmente a escrever. Posteriormente, a criança envolver-se-á na sua exploração, compreensão e utilização.

À vista disso, autores como Ehr (1995), Martins (1996), Martins e Niza (1998), Ferreira e Teberosky (1999) acreditam que a aprendizagem da escrita se processa em cinco níveis distintos.

No primeiro nível, a *escrita pré-silábica*, a criança começa por distinguir o desenho da escrita, isto quer dizer que se refere à escrita como sendo para ler e o desenho como sendo para ver. Nas suas tentativas de escrita utiliza rabiscos, grafismos parecidos com letras, garatujas e números para escrever uma palavra ou representar um objeto, não atribuindo qualquer significado a este tipo de registo. É neste nível que a criança faz corresponder a extensão da palavra à dimensão do objeto (hipótese quantitativa do

referente), não respeita a ordem de palavras na frase e pode indicar no mesmo sítio palavras diferentes, desconhecendo a dimensão e a literalidade da escrita, surgindo palavras com vários tamanhos e orientações, por exemplo “mosquito”, que remete para um animal pequeno, escreve-se com poucas letras e “boi”, que remete para um animal de grande porte, com muitas letras. Nesta fase, a criança não faz corresponder a escrita à oralidade e a leitura é global, pois cada letra vale pelo todo.

No nível seguinte, a *transição entre a escrita pré-silábica e silábica*, a criança usa letras conhecidas para representar partes da palavra, porém começa a utilizar o critério silábico em algumas das sílabas que a compõem, sobretudo na escrita da sílaba inicial da palavra.

No nível da *escrita silábica*, a criança utiliza várias letras para escrever uma palavra, tendencialmente utiliza uma letra para representar uma sílaba (Martins & Niza, 1998). Na maioria das vezes, a criança escreve silabicamente todas as palavras sem as separar ou usa aleatoriamente uma letra para representar uma palavra. Num primeiro momento desta fase, não existe correspondência fonológica entre as letras usadas e os respetivos sons, no entanto, a criança já não entende a escrita de modo global, antecipando a existência de uma relação entre sons e sílabas. Num segundo momento, as letras utilizadas na escrita das sílabas que compõem a palavra, são letras que fazem parte da sílaba, estabelecendo-se uma primeira escrita com fonetização.

No nível *silábico-alfabético*, verifica-se a utilização simultânea do critério silábico e da escrita alfabética, surgindo a necessidade de escolher as letras, muitas vezes corretas, para representar as sílabas em função do som (Martins, 1996).

Por último, na *escrita alfabética*, a criança compreende que cada letra tem um valor sonoro (Ehri, 1995), mas ainda não conhece as regras da ortografia. Nesta fase, a criança realiza a leitura do texto, mesmo existindo alguns erros ortográficos, pelo facto de ser confrontada com os problemas da ortografia.

Para que a evolução das concetualizações de escrita e a aprendizagem formal da linguagem escrita possam acontecer num momento posterior, num sistema alfabético como o da língua portuguesa, a criança deve tomar consciência de que a escrita representa uma sequência de unidades fonológicas e perceber que existe uma correspondência entre a oralidade e a escrita. Assim, ao longo da EPE, a criança vai progredindo nas suas concetualizações, sendo esse progresso consequência das oportunidades que lhe são dadas de interagir com a escrita. A EPE deve, então, proporcionar oportunidades à criança de explorar a escrita e de aprender a brincar, de forma contextualizada, funcional e,

portanto, significativa. É de referir que, ainda, devemos respeitar o tempo e as oportunidades que cada criança precisa para evoluir sem problemas ou pressões, pois a aprendizagem da escrita depende da etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra e, também, do desenvolvimento da motricidade fina para que a criança possa adquirir a capacidade de escrever (Sim-Sim, 2006).

O desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita na educação de infância implica, igualmente, na visão de Lopes da Silva et al. (2016), criar condições que despertem a curiosidade da criança pela escrita e proporcionar oportunidades de interação com diversos materiais escritos, “que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (p. 67). Assim, o contacto com a escrita tem como prática fundamental a leitura de histórias através dos livros. De acordo com Mata (2004), esta prática de leitura de histórias,

pode ser considerada uma actividade importante e significativa, devido à variedade e riqueza de interações que pode proporcionar. Estas podem facilitar e permitir o desenvolvimento precoce e de uma forma lúdica, não só de algumas aquisições e competências de literacia, como também de uma componente motivacional positiva face à leitura e escrita (p. 96).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), durante a leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas técnicas de leitura, como ler o título para elas poderem dizer do que trata o texto, propor que antecipem o que vai acontecer a seguir, pedir que identifiquem os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre si. Estas estratégias, para além de permitirem à criança compreender as funções e a organização do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades intrínsecas às convenções da língua escrita.

Para além de livros de literatura infantil, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (enciclopédias, dicionários, etc.) e mesmo outros suportes de escrita (jornais, revistas, cartas, receitas, cartazes, etiquetas, etc.), que se integram nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, podem ser usados e explorados pelas crianças no seu dia-a-dia, facilitando a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como da utilidade da linguagem escrita. O recurso aos meios informáticos também

constitui um instrumento para o acesso a diferentes tipos de texto e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Santos (2007) acrescenta a importância dos jogos porque a partir destes a criança tem a oportunidade de identificar e associar letras, formar palavras simples, copiar ou imitar letras ou palavras e, em alguns casos, os jogos devem ser precedidos da leitura de um conjunto de regras indispensáveis à sua realização.

Perspetivar a escrita como rotina diária do grupo, utilizando-a em ocasião e com significado para a criança, permiti-lhe atribuir significado à escrita e revela ser um fator potenciador da compreensão do código escrito e para a utilização da linguagem e das suas diversas funções. Assim, Santos (2007) defende uma rotina que respeite os interesses e as necessidades das crianças em idade pré-escolar, em momentos distintos que permitam o desenvolvimento de interações distintas. Por exemplo, o registo escrito com diferentes propósitos (mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.) são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade. Estas são formas de escrita que têm formatos diferentes porque correspondem a intenções diversas. Deste modo, a criança poderá compreender que o que se diz se pode escrever, mas constitui um código com regras próprias.

Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai sentir o desejo de reproduzir algumas palavras, como o seu nome, o nome dos outros, palavras e/ou frases que vê, etiquetas, etc. (Santos, 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

O contacto e o recurso a espaços e a tempos direccionados para a linguagem escrita, isto é, a forma como o ambiente pedagógico é preparado, também pode ter implicações significativas na forma como a criança se apropria da escrita presente na sala, levando-a a olhar para ela, a procurar traços conhecidos, a tentar perceber o que ela quer dizer, a querer copiá-la, a tentar (re)inventá-la.

Portanto, devem existir áreas confortáveis, com mesas e cadeiras, providas de materiais para leitura e escrita de textos, e a sua distribuição deve facilitar a comunicação para todo o grupo. A área da biblioteca, por excelência, é o espaço orientado para a exploração e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita no jardim-de-infância. Uma vez que possibilita o contacto da criança com os vários suportes escritos, promove o interesse e o gosto da criança pela leitura e escrita de assuntos diferentes, conseqüentemente, desenvolve atitudes de pesquisa e de consulta (Santos, 2007; Bigas & Correig 2001).

Para Lopes da Silva et al. (2016), se esta utilização no dia-a-dia for bem acompanhada e apoiada pelo educador, para além de permitir uma compreensão

progressiva da escrita e das suas características, por parte da criança, vai conduzir a alguma autonomia na sua utilização. Esta autonomia e utilização progressivas irão permitir o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções que, por sua vez, acompanharão a criança ao longo do seu percurso escolar. Trata-se de proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, criando condições favoráveis à transição entre a EPE e o ensino básico, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que a criança já realizou.

Assim, o papel do educador é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do contacto com a leitura e a escrita, que conduzam à evolução de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem do código escrito.

A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com a linguagem escrita. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (Lopes da Silva et al., 2016), pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito.

Segundo Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem pela linguagem escrita depende da qualidade e da frequência com que é desenvolvida em atividades de leitura e de escrita. Assim, conforme Martins e Niza (1998) e Lopes da Silva et al. (2016), o educador deverá:

- a) Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- b) Diversificar os tipos de textos lidos e escritos, integrando-os nas vivências quotidianas do grupo, que levem as crianças a compreenderem a necessidade e as funções da escrita;
- c) Integrar regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças, partindo dos seus interesses, iniciativas e vivências, de modo que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- d) Criar oportunidades para as crianças “imitarem” a escrita e a leitura da vida corrente, através da introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala (papéis, lápis, canetas, cadernos, agendas, jornais, revistas, livros, panfletos, etc.);
- e) Estar atento às situações de uso e exploração da linguagem escrita que ocorrem nas brincadeiras das crianças e mobilizá-las de forma intencional;

- f) Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita;
- g) Apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita, questionando sobre o que escreveram e levando-as a explicitar estratégias e procedimentos;
- h) Permitir às crianças que escolham sobre o que querem ler ou escrever;
- i) Disponibilizar e promover a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras;
- j) Envolver as famílias, incentivando o uso da leitura e escrita, em conjunto com as crianças, em situações funcionais do quotidiano das mesmas (idas às compras, ler o texto das embalagens, etc.).

A voz da criança deve ser ouvida e transposta para a linguagem escrita, pois as descobertas que a criança vivencia são para serem destacadas, referenciadas, exploradas e trabalhadas junto dela e do restante grupo, só assim a criança se tornará segura de si mesma, do seu trabalho.

O educador também deve incentivar a criança a ler e a escrever como sabe, reforçando que o erro faz parte da sua evolução. Dessa forma, a criança terá maior confiança no seu trabalho. Também, para que as crianças se sintam motivadas para aprender, é necessário que o educador diversifique o tipo de material escolhido, de acordo com as necessidades de cada uma.

1.2.2. O ensino da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com a educação formal, constituindo uma etapa decisiva de todo o seu percurso escolar.

Nestes primeiros anos do ensino básico, em relação à EPE, o objetivo primordial da educação linguística deve ser a melhoria das competências em domínios como a compreensão e expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua dos alunos, isto é, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes, competências e atitudes que permitam, em sociedade um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos.

De acordo com esta ideia, é essencial que a transição da EPE para o 1.º CEB seja um processo gradual, através de um desenvolvimento contínuo, alicerçado em tarefas que possibilitem uma natural evolução das capacidades e das competências dos alunos.

Para Figueiredo (2002), neste nível de ensino a linguagem escrita é mais exigente pois permite utilizar sinais de pontuação para marcar as pausas, o ritmo e a entoação, recorre a frases mais complexas, é mais organizada, usa um vocabulário mais cuidado e rigoroso e apresenta uma maior correção sintática e morfológica.

Por esse motivo, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, interessa assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades complementares uma da outra. Efetivamente, a escrita consolida a representação gráfica de sons expressos na leitura das palavras; a leitura de palavras permite construir representações ortográficas lexicais que depois podem ser retomadas na escrita das palavras correspondentes; e, enquanto os resumos textuais constituem estratégias da compreensão em leitura, a leitura de textos com compreensão ajuda na aprendizagem de processos usados na composição escrita.

Gomes, Mira Leal e Serpa (2016), num estudo fundamentado nas concepções de vários autores, entendem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita no ensino básico “como um processo cognitivo, formado por vários subprocessos orientados de forma recursiva, e como um processo social determinado pela finalidade comunicativa” (p. 12).

O *processo cognitivo* é caracterizado pelas operações internas do pensamento que precedem a composição do texto. Como destacam Martins e Niza (1998) e Gomes et al. (2016), a escrita passa por três fases: 1) a pré-escrita, referente à representação do que o aluno pretende escrever, à planificação e à relação pensamento-linguagem; 2) a redação, assente no ato de escrever, isto é, de codificar em letras o que se quer dizer, atenta a aspetos como os tópicos a tratar, o destinatário, a sequência dos acontecimentos e organização da conclusão; 3) a reescrita, consiste na supressão, substituição ou acréscimo de palavras e expressões, através da avaliação e aperfeiçoamento do que se escreveu, para adequar a linguagem aos objetivos do texto.

Porém, a escrita não é um processo linear. Para Gomes et al. (2016), “trata-se de um conjunto de operações que se interrelacionam de modo recursivo, podendo interromper-se em qualquer altura para recomeçar de novo” (p. 16). Por outras palavras, é através de correções sucessivas do texto que o aluno deve melhorar a expressão da mensagem até que as ideias sejam claras e completas, dando o texto por terminado quando existir coerência entre o seu pensamento e o seu escrito.

Estas operações ainda se processam em função das competências do aluno e dos aspetos relacionados com o tipo de discurso ou com o género textual que ele produz, em virtude da situação e da intenção comunicativa. Nesta perspetiva, e de acordo com o

modelo processual de escrita de Flower e Hayes revisto por Flower, em 1994, e apresentado por Gomes et al. (2016), o processo de aprendizagem da escrita se desenvolve na interação dinâmica com o contexto de produção e o indivíduo.

No que se refere ao primeiro elemento, no qual se encontram os fatores exteriores ao aluno, passíveis de influenciar o processo de escrita, temos o “contexto social”, retratado pelo professor e pelo destinatário, e o “contexto físico” determinado pelo texto que o aluno redige, por outros textos ou pelos suportes que podem ajudar na produção escrita. O segundo elemento, relativo ao “indivíduo”, reúne a motivação e os conhecimentos relevantes que tem sobre a língua, para produzir um texto coeso, coerente e adequado aos seus objetivos comunicacionais (Gomes et al., 2016).

Em relação ao *processo social*, Martins e Niza (1998) defendem que as interações socioculturais nas quais o aluno se envolve são fundamentais para o seu entendimento sobre as funções e utilidades da língua escrita. Segundo Camps (2003), é neste contexto partilhado que ocorrem as interações entre os indivíduos e se proporciona a comunicação.

Também Martins e Niza (1998) advogam pela promoção de estratégias e atividades de escrita em cooperação, afirmando que o trabalho de par ou em grupo, permite aos alunos “negociar não só o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras” (p. 168). Assim, segundo Gomes et al. (2016), os alunos podem especificar o que pensam, apresentar propostas, confrontar ideias, procurar opções, analisar e integrar novos dados, resolver em conjunto problemas linguísticos e textuais para obterem reações e transformações durante o processo de escrita, superando limitações e necessidades de forma cooperativa. Além disso, o aluno ao explicar e ajudar as outras crianças, não só consolida a própria aprendizagem como melhora a compreensão sobre a mesma.

Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita no 1.º CEB não se restringe ao conhecimento dos aspetos formais da língua, mas também considera os vários usos da linguagem a que os alunos recorrem enquanto ouvintes, falantes e escritores de textos de natureza e intenções diversas, de forma a aperfeiçoar a sua competência comunicativa nas diferentes situações e contextos de comunicação.

De facto, é necessário conjugar um conjunto de saberes, competências e regras que favoreçam um comportamento comunicativo correto e adequado às situações e contextos em que ocorrem as interações. Neste sentido, Gomes et al. (2016, pp. 32-33) registam a necessidade de articular o desenvolvimento de quatro competências essenciais, sustentadas nos estudos de Canale (1983) e Hymes (1974):

- a) competência linguística, referente à capacidade inata para falar uma língua e aos conhecimentos da gramática dessa língua;
- b) competência sociolinguística, entendida como a capacidade de adequar a comunicação ao contexto, considerando os participantes e as regras de interação necessárias a um discurso;
- c) competência textual, respeitante à capacidade de produzir e compreender diversos tipos de texto, os quais devem revelar coerência quanto à forma e ao significado;
- d) competência estratégica, reconhecida como a capacidade para resolver os problemas que podem suceder na interação entre os interlocutores (eficácia comunicativa).

Assim, o aluno desenvolve o vocabulário e adquire a capacidade de utilizar o vocabulário adequado às diferentes situações de escrita, consolida a capacidade de reflexão e o domínio contextualizado de regras e procedimentos referentes à estrutura, à organização, à produção e à coerência textual.

Figueiredo (2002) ainda defende que os textos produzidos pelo aluno devem ter relevância e significado para si. Deste modo, importa proporcionar ao aluno aprendizagens de escrita em contexto e com sentido, através da partilha escrita de vivências, sentimentos, emoções e sonhos, de situações de valorização das suas produções, e onde o aluno possa compreender que a escrita é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades.

Nesta sequência de ideias, o professor deve preparar o aluno com técnicas de produção de texto que vão permitir o aperfeiçoamento da sua capacidade de expressão escrita. Tal como afirma Azevedo (2000), “a escola tem, pois, um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita” (p. 83).

Se considerarmos que o sucesso escolar implica, por um lado, a construção e apropriação do conhecimento e, por outro, a demonstração do conhecimento, e que normalmente é realizada através da utilização da língua escrita, então percebemos que o domínio da escrita é um fator e uma condição de extrema importância no que concerne ao sucesso escolar e, conseqüentemente, da realização pessoal.

Portanto, é essencial que se: 1) mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões que integrem, funcionalmente, as produções do aluno em

circuitos comunicativos; 2) fomente a curiosidade de aprender; 3) descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

Nesse seguimento, no domínio da leitura, pretende-se que o aluno adquira competência na leitura de textos escritos tornando-se leitor fluente. No domínio da escrita, espera-se que o aluno adquira o domínio de competências básicas para a escrita de textos com diversos objetivos comunicativos (contar histórias, relatar experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de capacidades específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as regras, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua) (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

A fim de o aluno adquirir as competências acima descritas, deve-se proporcionar um meio onde ele tenha oportunidades de praticar a língua escrita. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço apetrechado de material escrito, não apenas no que diz respeito à sua quantidade e variedade, mas também no que se refere à sua visibilidade, assumindo aqui a relevância dos materiais expostos com o objetivo de informar e de divulgar.

É de referir que todo este processo deve ser organizado, concretizado e avaliado sob regulação do professor, numa perspetiva construtiva e motivadora para o aluno. Assim sendo, segundo o ponto III do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor do 1.º CEB:

- a) promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- b) incentivar a produção de textos escritos e integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- c) incentivar os alunos a utilizar diversas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;
- d) fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa.

Enquanto mediador e promotor, o professor tem a responsabilidade de colocar o aluno diante de situações que permitam o desenvolvimento de competências comunicacionais escritas pois, como defende Mesquita (2011, p. 20), todas as aprendizagens que o aluno desenvolve são influenciadas por “um conjunto de dinâmicas que o profissional de ensino lhe proporciona”.

De acordo com Niza (2011), no decorrer do ensino e aprendizagem da escrita, o professor ainda deve se consciencializar de que é um exemplo para o aluno, devendo ter o cuidado de utilizar as competências que tem de desenvolver no aluno.

1.3. A Transversalidade da Língua Portuguesa

Como todo o processo de ensino-aprendizagem se faz através da comunicação é primordial desenvolver as competências linguísticas da criança.

Neste contexto, vemos que a língua materna é uma preocupação constante nas orientações curriculares para a EPE e nos programas do 1.º CEB, visto que o ensino e a aprendizagem nas diversas áreas se fazem utilizando a língua, e os próprios saberes são por ela veiculados. Tal como refere Reis (2009, p. 6), “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes” e “sem o seu apurado domínio no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”. Este autor ainda acrescenta que o ensino e a aprendizagem da língua “determina irrevogavelmente a formação das crianças e jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” e que “a língua que aprendemos está diretamente ligada à criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos” (idem, p. 6).

Considerando o Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve ser “estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (ponto 7 do artigo 50.º).

A este respeito, Valadares (2003) explica que apenas “desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (p. 31).

Reis (2009) acrescenta que o processo de ensino-aprendizagem do português conduz a aprendizagens que se irão revelar úteis nas diferentes áreas curriculares, visto

que estão implicitamente relacionadas com língua portuguesa devido ao seu carácter integrador. Para este autor, o desenvolvimento integrado ajuda a criança a construir o seu pensamento, tornando as aprendizagens mais significativas, e proporciona o crescimento da criança, tanto a nível social como pessoal.

Por isso, a distinção de áreas de conteúdo corresponde apenas a uma possível opção de organização da prática pedagógica, alertando para as aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, para que se integrem num processo flexível de ensino-aprendizagem que represente as suas intenções pedagógicas e que, envolvendo a participação da criança, faça sentido para ela. A definição de várias áreas constitui, assim, uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação do processo educativo, devendo as diferentes áreas serem abordadas de forma integrada e globalizante. Esta articulação poderá partir da escolha de uma área para integrar outra.

Assim, vemos que é necessário adotar uma abordagem transversal, que cruze o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com o das outras áreas curriculares, em prol do desenvolvimento de competências essenciais, quer no que se refere às competências comunicacionais, essenciais em todas elas, quer no que diz respeito ao contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da língua materna, independentemente da sua natureza (Sá, 2012).

Por transversalidade Yus (1998) entende como um conjunto de conteúdos educativos e estruturas orientadoras da ação pedagógica que, não estando ligados a nenhuma matéria específica, são consideradas comuns a todas as áreas, de modo que, mais do que criar disciplinas, julga-se conveniente que o seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Por sua vez, Marques (2007, p. 1) acrescenta que a transversalidade é “uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes”. Ao invés da tradicional dispersão curricular pelas disciplinas, opta-se por uma organização do currículo em torno de um conjunto de saberes e competências. Para este autor, “tal organização pressupõe a criação de equipas docentes e uma organização curricular em torno de projectos transdisciplinares. Exige, também, novos modos de ensinar e novos modos de avaliar” (idem).

Contudo, tal desígnio não é fácil de concretizar. Conforme assinalam Sá e Martins (2008), a sua superação visa uma organização de momentos de formação nas escolas, uma divulgação mais eficiente das diretrizes por parte do Ministério, um maior empenho na

análise crítica e reflexiva dessas diretrizes nas escolas, uma aposta clara no trabalho colaborativo e na operacionalização transversal do processo de ensino-aprendizagem, e uma abordagem da problemática da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização na formação inicial de professores e no contexto supervisionado.

Efetivamente, é na articulação de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa se constroem, por isso, como regista a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que cada área, por si e em complementaridade, contribua para a aquisição das competências do aluno associadas à compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (Decreto-Lei nº 46, 1986).

Como se infere nas palavras de Niza (1993, p. 31), “todo o ensino e aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem fatores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual”. De onde resulta a necessidade de que a língua seja entendida, na escola, como instrumento de globalização e de integração. A língua aprende-se em contexto, em todas as situações, e representa um percurso a efetuar em todas as áreas curriculares. O seu desenvolvimento deve, assim, encarar-se como um projeto a ser assumido por toda a comunidade educativa.

Considerando que toda a experiência escolar é, maioritariamente, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua falada e escrita, então é fundamental reforçar a transversalidade e o uso da língua portuguesa em todos os momentos de interação escolar. À vista disso, deve-se valorizar a utilização correta da língua materna em diferentes contextos, desenvolvendo as competências de oralidade, de escrita e de leitura dos alunos, permitindo-lhes, desta forma, a compreensão do funcionamento da língua que suportem a expressão do pensamento com rigor e clareza (Martins & Sá, 2008; Sá, 2012).

A transversalidade da língua portuguesa manifesta-se, por um lado, através do ensino-aprendizagem da área curricular disciplinar de língua portuguesa associado ao desenvolvimento, nos alunos, de competências em comunicação oral e escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão (ouvir e ler) e da expressão (falar e escrever), e, por outro lado, através do contributo do ensino-aprendizagem das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua materna (Sá, 2006).

Na práxis, a transversalidade da língua portuguesa deve ser parte da formação transdisciplinar do aluno e um critério de avaliação comum a todas as áreas curriculares.

Assim, o educador e o professor, em todo o momento e em qualquer contexto, devem incentivar os alunos a aplicarem corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma apropriada e para estruturar o pensamento próprio, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem que lhes permitem:

- a) Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento;
- b) Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento;
- c) Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento;
- d) Promover o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa;
- e) Autoavaliar a correção e a adequação dos desempenhos linguísticos, no sentido do seu aperfeiçoamento (anexo I, Decreto Legislativo Regional n.º 15, 2001).

Este fator confere um lugar de destaque à área curricular disciplinar de língua portuguesa, já que o seu processo de ensino e aprendizagem deve “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (Sá, 2004, p. 7).

A realização deste propósito passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura e da expressão oral e escrita.

Numa investigação concretizada por Sá (2015) para determinar estratégias promotoras do desenvolvimento de competências em língua portuguesa, através de uma abordagem transdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem e da sua operacionalização na EPE e no 1.º CEB, é defendida a importância de haver uma interação entre a comunicação oral e escrita como forma de levar as crianças a compreenderem o que as une, tratando-se de um ponto de acesso à leitura e à escrita e um contributo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, na EPE é necessário trabalhar o *reconhecimento de palavras* através de atividades de interpretação de canções (com letra e música) e de jogos de discriminação auditiva de palavras integradas na letra da canção; a *identificação de sílabas* por meio da exploração de palavras escritas em cartões e da sua leitura em voz alta, de jogos de segmentação de palavras e de identificação de sílabas/sons nas palavras; a *identificação de fonemas* a partir da interpretação de canções, de jogos de identificação de fonemas e correspondências grafema-fonema e do registo escrito de palavras encontradas.

Também é fundamental apresentar textos às crianças, através da leitura em voz alta, e incentivar a escrita de textos compostos oralmente por elas. No entendimento de Sá (2015, p. 88), “a exploração e a produção de textos escritos devem ser feitas de modo a visar os diversos níveis de compreensão de um texto (oral ou escrito) e as operações envolvidas na sua produção escrita”.

Portanto, “o que está em causa não é a capacidade de conceber uma infinidade de frases gramaticalmente corretas, mas a possibilidade de utilizar, de modo coerente e adequado, uma infinidade de enunciados num número também infinito de situações” (Amor, 2015, p.18).

Nesta ordem de ideias, Sá (2015) afirma que a exploração da *compreensão de textos* deve integrar três níveis distintos: o primeiro, a apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido, implica a realização de atividades centradas em elementos do texto (palavras, expressões, frases, parágrafos) e ideias do texto (por exemplo, reconto e paráfrase); o segundo, identificação das ideias principais do texto, pode ser explorada a partir da determinação do tema do texto ou da distinção entre ideias principais e secundárias; e o último, a identificação da estrutura característica de um texto dado, pode ser feita a partir de atividades centradas na determinação das categorias dessa estrutura ou na identificação de marcas textuais relacionadas com elas.

Além disso, deve-se desenvolver competências relativas à *composição de textos* (Sá, 2015). A este respeito, é fundamental dar a entender às crianças que, quando se pretende escrever, é preciso pensar naquilo que se vai escrever, há que seguir um processo de modo que a escrita faça sentido. Segundo Flower e Hayes (1981), a este momento prévio da redação, onde as crianças organizam as ideias, designa-se de planificação. A fase de redação é realizada, normalmente, pelo educador, porém, isto não quer dizer que as crianças não tenham a oportunidade de a explorar com tentativas próprias de escrita dos textos, procedendo à: transcrição dos registos escritos pelo educador; participação na discussão sobre a organização da informação no texto; escolha de vocabulário adequado aos sentidos que se pretende construir. Durante o processo, o texto deve ser revisto e reescrito a partir dos diversos contributos das crianças, atendendo sempre a possibilidade de se tirar, corrigir ou acrescentar elementos ao texto, a esta etapa dá-se o nome de revisão.

Do mesmo modo, as *atividades de interação oral*, como fonte inesgotável de estímulos para a criança, ajudam a desenvolver a linguagem. Assim, sugere-se que a criança relate sistematicamente acontecimentos vividos e sequências de cenas idealizadas

ou criadas; planeie, em voz alta, atividades a concretizar; realize e verbalize recados; efetue jogos orais de “faz de conta” e faça resumos do que lhe foi enunciado ou lido.

Neste sentido, o educador deverá ter uma atitude comunicativa que facilite o processo de aprendizagem da linguagem, designadamente escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, conversar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale e a incentivar o diálogo, potencializando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016).

Também Sim-Sim (2008) sugere que o educador: dê espaço e tempo à criança para que ela converse e para ouvi-la; respeite os momentos em que a criança quer conversar; incentive a criança a comunicar não só através de palavras mas de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.); fale com a criança de forma clara e sem pressa; use novas palavras durante as conversas, de modo a alargar o léxico da criança; brinque com a linguagem, através de rimas, canções e outras atividades de grupo; leia diariamente para a criança e fomente a interação sobre o que foi lido; devolva à criança, de forma correta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas por ela.

Realizada a transição para o 1.º CEB, é preciso continuar a desenvolver nas crianças competências em compreensão na leitura e expressão escrita, agora assente na sua capacidade de *decodificação dos textos*. Em comparação com a EPE, o processo de planificação já é mais estruturado e organizado e a sua realização é uma operação abstrata, mais do que escrita por si só. É nesta operação que a organização se torna útil, ao ajudar o escritor a dar significado estruturado, palpável, às suas ideias (Flower & Hayes, 1981, p. 372). A planificação poderá ser consultada e alvo de correção no decorrer da redação e da revisão do texto. A redação é o processo de transformação das ideias organizadas na fase anterior em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981). No 1.º CEB, este processo implica conciliar todas as exigências da escrita, como a sintaxe, o léxico e a morfologia da escrita das palavras. A revisão é uma análise continuada do que está a ser escrito e do modo como está a ser escrito, recorrendo à leitura e releitura do texto em construção, e à reflexão sobre a avaliação do mesmo, podendo ocorrer durante e após o processo de redação. Para que tal aconteça, o professor deverá proporcionar o contacto com diversos instrumentos que auxiliem e alertem os alunos para os aspetos a ter em atenção, sendo esta revisão uma forma de estimular os alunos a aperfeiçoar o seu discurso.

A escrita em cooperação com os outros, em trabalho de grupo e a pares, também permite aos alunos “explicitarem o que pensam, apresentarem propostas, confrontarem opiniões, procurarem alternativas, analisarem e integrarem novos dados, resolverem em

conjunto de problemas linguísticos e textuais para obterem reações e modificações durante o processo de produção de texto” (Niza, Segura & Mota, 2011), proporcionando maior sucesso na realização das tarefas do que o trabalho individual. As atividades de aprendizagem que integram a cooperação e a interação entre o sujeito e o meio permitem à criança a aquisição de conhecimentos e competências. O diálogo e as interações entre os alunos para resolverem desafios mostra que a linguagem é um meio privilegiado de comunicação e também de desenvolvimento.

Portanto, no que respeita ao domínio da oralidade os alunos deverão ser convidados a participar em *diversificadas formas de interação oral*, recorrendo a estruturas de produção oral progressivamente mais complexas e rigorosas, tendo em conta aspetos como: a articulação; a entoação; o ritmo; o tom de voz; o alargamento; a adequação; a diversidade e rigor do vocabulário utilizado; a distinção entre informação essencial e acessória; a identificação de informação implícita, de facto e opinião; o cumprimento de instruções; o destaque de ideias-chave; a expressão de ideias e de sentimentos; a expressão orientada através de contos, recontos, simulações, dramatizações, pontos de vista, justificação de opiniões, resumo de ideias; e a adequação aos registos de língua formal e informal (Buescu et al., 2015). Todas estas aprendizagens, relacionam-se com os princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal. Nos últimos anos deste ciclo, acresce a necessidade de introduzir, ao nível da produção oral, os géneros escolares orais como apresentação oral, o pequeno discurso persuasivo, o debate de ideias, o aviso, o recado e o convite, também explorar competências de pesquisa e de registo de informação, ao nível da produção do discurso oral (Buescu et al., 2015).

Numa visão pedagógica, Duarte (2011) aconselha dinamizar momentos de sistematização após a realização de atividades de leitura ou de jogos de palavras, com posterior registo pelos alunos, pois tal conduzi-los-á à reflexão sobre as estruturas fráscas, discutindo a melhor forma de construir a frase. A autora acrescenta que o recurso a enciclopédias infantis, dicionários e proutuários, em papel ou eletrónicos, bem como aos corretores ortográficos, deve também ser encorajado a partir do momento em que os alunos já automatizaram o processo de descodificação.

Como se pode ver, a criança necessita de dominar competências linguísticas que lhe confirmam o acesso ao conhecimento e à partilha de informação nas diferentes áreas curriculares. Para isso, o educador e professor do 1.º CEB deverão dotar as crianças de competências comunicativas, orais e escritas, diversificando as estratégias, numa

abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, relacionadas com o trabalho em torno da interação oralidade-leitura-escrita com a abordagem de outras áreas curriculares.

Síntese

Neste capítulo começamos por apresentar o quadro de referência curricular e os documentos orientadores da prática educativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando a criação de experiências de aprendizagem a partir das quais as crianças/os alunos aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais.

A seguir, é referida a importância da linguagem escrita como atividade de comunicação e instrumento facilitador no desenvolvimento e na aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo/currículo. Explicitamos, também, aspetos relacionados com o processo de aquisição e de aprendizagem do domínio da escrita, em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, enfatizamos o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e o contributo, numa conceção transversal, de outras áreas curriculares para a promoção de competências da língua materna.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a metodologia do trabalho e do estudo que procuramos colocar em prática nos Estágios Pedagógicos I e II (EP I e II), tendo em consideração os objetivos enunciados neste relatório e a sua natureza. Ainda, esclarecemos a pertinência dos procedimentos e dos instrumentos empregues no decorrer de ambos os estágios.

2.1. Organização metodológica da ação pedagógica

O EP I e o EP II ocorreram num contexto educativo da rede pública, durante dois anos, organizados em quatro semestres letivos. O EP I, relativo à EPE, decorreu em regime presencial no 1.º semestre do mestrado. O EP II, relacionado com o ensino do 1.º CEB aconteceu no 4.º semestre do ciclo de estudos, primeiramente em regime de ensino à distância e a posteriori presencialmente, em duas turmas de alunos, 4.º e 1.º anos respetivamente. Nestes dois Estágios socorremo-nos de diversas estratégias que a seguir elencamos.

É importante que o educador/professor domine um conjunto de conhecimentos sobre o ensino, constituindo a investigação um excelente guia para orientar as práticas educativas. Tratando-se de uma etapa relevante na formação do educador/professor, o Estágio pode representar a premissa para um desenvolvimento profissional estruturado, refletido e consistente.

A formação inicial de educadores/professores corresponde à “primeira etapa de desenvolvimento profissional, representando um momento importante no processo de «aprender a ensinar»” (Figueiredo & Roldão, 2005, p. 69). É nesta fase que “adquirimos os conhecimentos [básicos] para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Alonso & Roldão, 2005, p. 29).

Nesta ordem de ideias, “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p.151), devendo ter em consideração que a sua profissão estará sempre em mudança, exigindo a capacidade de ajustar continuamente as suas estratégias de intervenção. Assim, observamos que aprender a ensinar vai além de saber a teoria; o educador/professor deve ser capaz de pôr em prática tudo o que sabe, adotando

diferentes estratégias para os seus alunos, tendo sempre em vista que cada aluno é um ser único e, portanto, tem ritmos e necessidades específicos.

Sobre esta matéria, o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define “o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário” (ponto 1 do artigo I do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241, 2001) e, nesse sentido, complementa que no ensino o educador ou professor deve conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do meio educativo, como também das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (ponto 2 do artigo II do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241, 2001). Acresce que, no entender de Trindade (2002), a “intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada [...] mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir” (p. 48).

Nesse seguimento, a nossa prática em contexto de Estágio assentou num conjunto de dinâmicas de trabalho que se revelaram fundamentais, designadamente: a observação, instrumento imprescindível na recolha de dados antes, durante e após a ação pedagógica; a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI), elemento estruturante e orientador da nossa ação; a planificação, como processo de preparação para a intervenção e representação da observação sobre a ação; a avaliação como elemento de apreciação do trabalho desenvolvido e em curso; e a reflexão como componente essencial para a melhoria contínua da nossa prática educativa.

A planificação resultou da análise dos registos efetuados aquando da observação e da reflexão sobre as intenções e formas de adequar o plano ao grupo de crianças, correspondendo a uma representação do que se pretende fazer, como e porquê (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta sequência, salienta-se a interligação da planificação com os processos de observação, de avaliação da evolução dos contextos e de reflexão sobre a organização e da intervenção como um processo integrado (Zabalza, 1994). De acordo com Borrás (2001), a planificação deve incluir o tema principal e os conteúdos; os objetivos didáticos; as estratégias e as diferentes atividades; os recursos usados pelo professor e pelo aluno; a organização da dinâmica do grupo; os critérios adotados e os momentos de avaliação.

A respeito dos EP I e II, todas as experiências de aprendizagem planificadas foram sempre pensadas e planificadas em conjunto com a Educadora e Professora Cooperante e com o par pedagógico, de modo a existir um trabalho coerente e estruturado, e norteadas

pelos documentos orientadores da prática educativa, designadamente, as OCEPE e os Programas e as Metas Curriculares referentes às diferentes áreas curriculares do 1.º CEB.

Em relação à avaliação, Roldão (2003, p. 28) define-a como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução”. Cardona (2007, p. 10) explica que a avaliação tem como funções “a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa”, apoiando “a construção de representações sobre os alunos e professores como para a divulgação e consolidação dos mesmos” (Serpa, 2010, p. 31).

A este propósito, ao longo do Estágio, procuramos envolver a criança em diversos momentos de avaliação, através da descrição do que fez, como e com quem, como poderia melhorar ou fazer de outra forma, tomando, portanto, consciência dos seus progressos e de como ultrapassar as suas dificuldades. Ainda, selecionamos diferentes produções realizadas pelas crianças e documentos resultantes do processo pedagógico, de forma a dispormos de um conjunto organizado de elementos que permitissem periodicamente rever, analisar e refletir sobre a nossa prática. Este é, assim, um processo fundamental na nossa ação pedagógica, uma vez que sustenta a reflexão e a melhoria sobre a mesma.

Dias (2009, p. 32) diz que a reflexão “implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado”. De acordo com o autor, um “sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas”. Esta reflexão, sobre a pertinência e sentido das ações pedagógicas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, devendo o educador/professor adotar um cenário reflexivo de forma a repensar as estratégias que não surtiram aprendizagens significativas nas crianças. Alarcão e Tavares (2003, p. 35) realçam que o cenário reflexivo contempla ação, experimentação e reflexão sobre a prática, ou seja, “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão”. Para Lopes da Silva et al. (2016), refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao educador/professor tomar consciência das conceções implícitas à sua prática pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação, e, ainda, permite explicitar o que valoriza

e fundamentar os motivos das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias).

As reflexões sobre as nossas práticas educativas, nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas, etc., foram essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita à integração do currículo, promovemo-la ao dinamizar experiências de aprendizagem que mobilizavam mais do que uma área curricular, perspetivando-se um processo educativo articulado com e integrado na realidade dos alunos tendo em vista a promoção de “experiências educativas integradas” (alínea a do n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241, 2001).

Em ambos os Estágios Pedagógicos, concretizamos experiências de aprendizagem que valorizaram os conhecimentos prévios das crianças para melhor organizar situações de aprendizagem, proporcionando “integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais” (alínea b do n.º 2 do ponto II do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241, 2001).

A tudo isto acresce que o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, reforça o papel do educador/professor na promoção deliberada de competências transversais relacionadas com a “aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar” (alínea f do n.º 2 do ponto III do Anexo). Neste seguimento surge a problemática do nosso relatório, foco da nossa ação, que assentou na fomentação de experiências de aprendizagem que permitiram abordar na íntegra os diferentes domínios da Língua, numa conceção integradora, evidenciando a língua como meio de comunicação escrita, transversal a qualquer área do saber.

2.2. Estratégias metodológicas de investigação

Este trabalho de intervenção pedagógica foi complementado com um estudo de natureza qualitativa, de cariz descritivo/narrativo, que permitiu fazer uma análise mais aprofundada do próprio trabalho desenvolvido, no sentido de compreender a extensão da transversalidade conseguida em ambos os Estágios Pedagógicos.

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) explicam que se trata de um conjunto de estratégias de investigação que partilham algumas características. Nesta abordagem à investigação, o investigador pretende, essencialmente, compreender a ação

dos outros a partir da sua própria perspectiva. Este propósito implica que o investigador conviva frequentemente com os indivíduos no seu ambiente natural, observando o seu comportamento e colocando questões abertas, possibilitando aos indivíduos agirem naturalmente e responderem de acordo com o seu ponto de vista pessoal. Todos os dados aqui recolhidos são designados por qualitativos, “o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Para o tratamento de dados privilegiamos a análise de conteúdo por ser, conforme Amado (2013), uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente apresentadas e que aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos. Esta técnica de tratamento de dados foi utilizada para a realização de uma leitura mais global do trabalho desenvolvido, por um lado, ao nível da transversalidade da linguagem e, por outro lado, no seio das experiências de aprendizagem concretizadas, em particular, nessa área.

Procurando sistematizar a nossa análise no tratamento dos dados optámos pela análise do conteúdo categorial. Quando a análise é utilizada em material escrito, o principal objetivo desta implica reduzir as muitas palavras de um texto a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 1979). A determinação das categorias teve em conta quatro critérios, nomeadamente, a exclusividade, para que os mesmos elementos não pertençam a mais do que uma categoria, a pertinência, mantendo uma relação direta com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado, a objetividade, garantindo a clareza dos objetivos, e a exaustividade, através da classificação integral das categorias de todo o conteúdo que se tomou decisão de classificar (Carmo & Ferreira, 2008).

Devemos salientar que ao longo do processo reflexivo-investigativo, foram tidas em conta questões éticas assegurando o anonimato e confidencialidade dos participantes, através da autorização prévia dos encarregados de educação para a recolha de imagens das crianças, garantindo o acesso em exclusivo aos registos de vídeo e áudio, o uso criterioso desses registos exclusivamente para efeitos da investigação e de divulgação científica e pedagógica, o anonimato das crianças, quer omitindo os seus rostos das imagens a incluir neste relatório, quer usando letras para nos referirmos a elas ou na transcrição dos seus diálogos e intervenções. Também omitimos a identificação das escolas, orientadores e outros intervenientes no processo pedagógico e de investigação.

2.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

De modo a dar resposta aos objetivos definidos recorreremos a várias técnicas e instrumentos que auxiliaram no registo, análise e fundamentação dos dados recolhidos ao longo dos EP I e II. Desta forma, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- a) Observação direta e participante - Numa fase inicial esta observação esteve direcionada para a recolha de informação relativa à organização dos espaços pedagógicos, e para o levantamento dos recursos presentes, para as ações das cooperantes em contexto de sala de atividades/aula, procurando perceber as dinâmicas pedagógicas existentes, e para a recolha de informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de crianças. Assim, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a observação direta é “aquela em que o próprio investigador procede diretamente ao seu sentido de observação” (p. 164). Ao longo dos Estágios, a observação participante permitiu acompanhar todo o trabalho que foi sendo implementado, quer na ótica da estagiária e do seu desempenho, quer na ótica das crianças e da evolução das suas aprendizagens, o que, na perspetiva de Correia (2009), significa que haverá um contacto constante e prolongado com os sujeitos do estudo, nos seus diversos contextos, tornando-nos próprios um instrumento de pesquisa;
- b) Diário de bordo - Zabalza (2004) afirma que ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re)constrói os seus saberes, uma vez que ao escrever sobre o que fazemos como profissionais, em contexto de aula ou outros, é um procedimento significativo para nos conscientizarmos dos nossos padrões de trabalho. “É uma forma de «distanciamento» reflexivo que nos permite ver em perspetiva o nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender” (p. 10). Bertoni (2005) também destaca a importância dos registos feitos no diário de bordo, pois a partir deles podemos identificar as dificuldades sentidas, os procedimentos aplicados, os sentimentos envolvidos, as situações idênticas, as novas situações e, ao nível pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou, quais as impressões e que tipos de sentimentos apareceram no decorrer da atividade, ao longo da ação desenvolvida. “É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos” (p. 4).

- c) Consulta documental - Jonhson (1984, citado por Bell, 1997) afirma que “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (p. 90). Assim, a análise documental incidiu sobre o Projeto Educativo de Escola, os processos individuais das crianças, os documentos de trabalho produzidos ao longo dos Estágios Pedagógicos (planificações, reflexões e PFI), o que permitiu uma reflexão e contextualização do trabalho desenvolvido;
- d) Registos fotográficos - Para Bodgan e Biklen (1994) a fotografia é uma forma de complementar o que não é observado. Através da fotografia pode-se estudar e refletir sobre alguns detalhes que só a fotografia consegue captar. Os autores acrescentam que não só as fotografias permitem recolher dados descritivos, como “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo, [sendo] frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183);
- e) Registos das produções das crianças - Estes registos das crianças permitem uma análise cuidada da evolução ou regressão das aprendizagens. Bodgan e Biklen (1994) defendem que são “fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo” (p. 176).

Estas técnicas foram selecionadas por possibilitarem um contacto direto e aprofundado com as crianças e permitirem compreender com detalhe o que elas pensam sobre os assuntos desenvolvidos ou fazem em determinadas circunstâncias. Por sua vez, a documentação dá aos educadores e professores informações sobre a aprendizagem das crianças e oferece dados para a tomada de decisões.

Síntese

Neste capítulo o nosso Estágio é entendido como uma etapa determinante para a formação e progresso profissional. A ação pedagógica, em contexto de Estágio, permite desenvolver competências de reflexão e investigação, devendo estender-se ao longo da nossa prática profissional. No decorrer desta, deve haver uma consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências a desenvolver, de acordo com os contextos em que ocorrem. Do mesmo modo, devem ser utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados e, ainda, deve ser mantido o rigor no processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados.

CAPÍTULO III – A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apresentadas as dinâmicas intrínsecas ao trabalho desenvolvido em contexto de Estágio, torna-se fundamental apresentar o contexto do EP I. Assim sendo, proceder-se-á, num primeiro momento, à caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças com quem trabalhamos. Esta caracterização serviu de apoio à organização e justificação de toda a nossa ação, pois a “informação que importa recolher para o desenvolvimento curricular é aquela que nos possa dar pistas sobre possíveis conexões entre escola e território face ao desenvolvimento das experiências formativas previstas” (Zabalza, 1994, p. 73). Num momento seguinte, serão retratadas as práticas pedagógico-didáticas concretizadas por nós na EPE, entre estas, destacamos um conjunto de experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da temática de investigação do nosso relatório. Sobre estas realizaremos uma análise pretendendo responder aos objetivos que definimos.

3.1. Caracterização dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio envolvente

O EP I foi realizado numa escola situada na costa norte do concelho de Ponta Delgada. O núcleo pode usufruir das condições que a vila oferece, como o seu rico património cultural, arquitetónico e histórico, para realizar visitas de estudo, atentando a promoção da interligação entre a teoria e a prática, criando assim situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição de conhecimento por parte das crianças.

Efetivamente, o contacto com o meio envolvente, incentivando as crianças a interagir com as pessoas e com o espaço que as circundam, bem como os recursos e atividades produtivas e culturais, é fonte inesgotável de saberes e ensino para as crianças.

De acordo com o projeto educativo da escola, e numa perspetiva histórica, podem ser vistos alguns vestígios da fábrica de transformação da baleia, pois a caça foi uma atividade de grande implementação entre a população desta zona. Em relação ao património arquitetónico destacam-se as igrejas, os teatros, os fontanários, alguns deles recuperados conforme os traços originais, as habitações solarengas com riquíssimas fachadas, o porto de pesca, assim como os mirantes e os moinhos de vento. Nesta freguesia, fazem parte da cultura as festas do Espírito Santo, as atividades recreativas como o grupo de cânticos, o grupo folclórico, as romarias quaresmais e a festa votiva ao santo padroeiro, sendo que também contribuem para o desenvolvimento social e cultural

da vila as casas de povo, as filarmónicas, os clubes desportivos, os grupos de jovens e os escuteiros.

3.1.2. A escola

A escola na qual se realizou o EP I abrange três níveis de ensino, o jardim de infância, o 1.º CEB e o 2.º CEB.

Esta escola está a funcionar em regime de experiência educativa e pretende que as crianças e jovens, desde a EPE até ao ensino do 2.º CEB, aprendam de forma diferente e diferenciada. Este projeto visa criar uma Comunidade de Aprendizagem, com o propósito de fomentar uma educação reconhecida e assumida por todos os intervenientes (alunos, pais, docentes e demais agentes educativos).

De acordo com o Projeto Educativo da escola, todos os intervenientes devem estar empenhados na “construção de uma comunidade educativa que valorize e potencie o desenvolvimento das qualidades e das competências de cada um”, tal como devem assegurar a gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção das crianças em contexto escolar. Temos o exemplo dos Grupos de Responsabilidades¹, de modo a formar pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários.

Além disso, o projeto pretende promover aprendizagens de maneira que as crianças sejam capazes de desenvolver projetos de investigação do seu interesse, de forma autónoma, e de colaborar com os seus pares e com a comunidade educativa.

Sobre os projetos de investigação e, de acordo com Freitas (2016), estes são utilizados no ensino com diversas finalidades, como por exemplo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças, a realização de procedimentos como elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados, o desenvolvimento da capacidade de argumentação e a construção da autonomia.

Nesse momento, a instituição contava com 39 alunos com percurso escolar regular (rácio de 7/8 alunos por orientador educativo), crianças com apoio institucional e crianças com problemas de comportamento, falta de motivação ou interesse pelas aprendizagens com forte absentismo escolar.

¹ Exemplos de Grupos de Responsabilidades: “Alimentação”, “Espaços Exteriores”, “Visitas” e “Atelier”.

A equipa pedagógica era composta por uma educadora e quatro professores do 1.º e 2.º CEB. O corpo não docente era composto por uma assistente operacional e três ajudantes em regime voluntário.

A referida escola era constituída por um único edifício com dois pisos. No piso 0 encontrava-se o refeitório, a sala de jardim de infância, um corredor com espaço para cabides e três instalações sanitárias, sendo uma destas adaptada para pessoas com deficiência. No piso inferior, situava-se um salão único para o 1.º CEB e 2.º CEB. A proximidade destes espaços era uma mais-valia para a logística de trabalho ao longo do dia, uma vez que facilitava a natural execução das rotinas.

O refeitório permitia o desenvolvimento de atividades com todas as crianças da escola, no entanto, as refeições decorriam em horários diferenciados, sendo que as crianças da EPE almoçavam primeiro. O refeitório funcionava ainda como espaço de acolhimento matinal e de encontro das crianças que frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL).

No exterior existia um espaço amplo, com pequenas zonas terreiras ou cimentadas, e também um toldo, ainda em fase de construção, para abrigar as crianças em tempos de chuva ou de muito calor. Como forma de entretenimento, a escola dispunha de uma casa de brincar, dois escorregas e vários troncos de madeira. Todo o recinto era cercado por um pequeno muro e também por uma vedação. A entrada era vigiada pelas assistentes operacionais que controlavam as saídas e entradas da instituição. Ainda no seu exterior, contamos com uma quinta pedagógica dedicada à pecuária e ao cultivo hortícola.

Por tudo o que foi dito, considera-se que a escola apresentava as condições necessárias para o fim a que se destina, estando provida de meios e instrumentos fundamentais ao apoio das atividades educativas.

3.1.3. A sala de atividades

A sala de atividades é um espaço privilegiado onde a escrita pode e deve estar presente nas diversas áreas de trabalho. A figura seguinte (fig. 1), diz respeito à sala do jardim-de-infância em contexto do EP I:

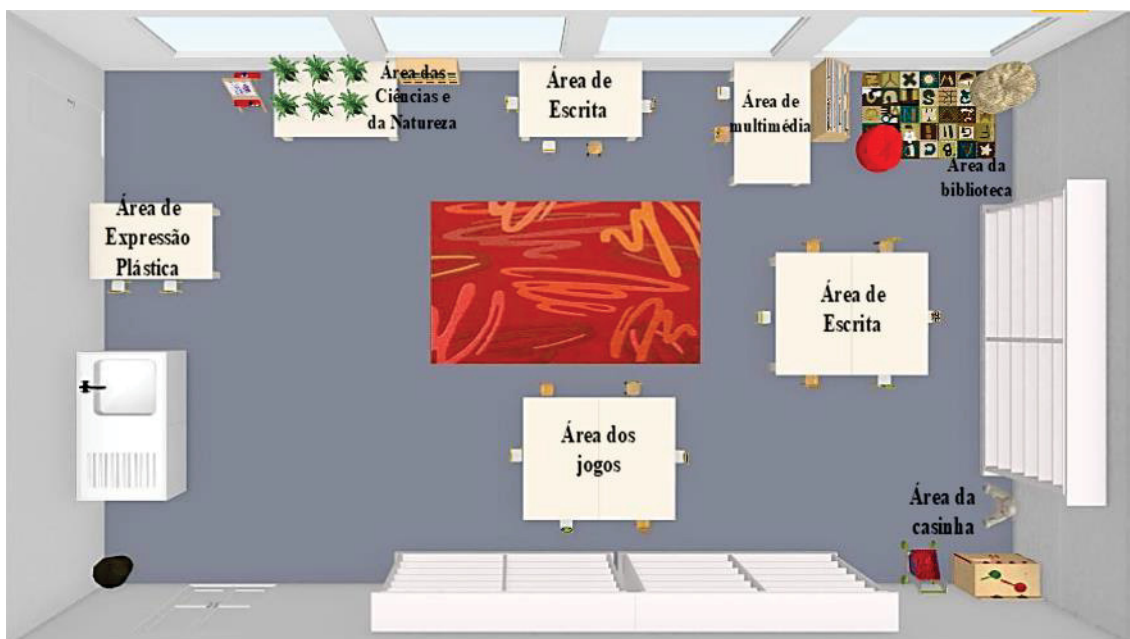


Figura 1 - Mapa da sala de atividades da Educação Pré-Escolar

A sala na qual realizamos o EP I caracterizava-se por ser uma sala com grandes dimensões, bem iluminada e arejada, pelas várias janelas existentes. Esta estava equipada com duas estantes de arrumação de materiais diversos, tais como jogos de tapete, jogos de mesa, materiais manipulativos, livros e materiais e utensílios de expressão artística. Ainda pudemos observar um lavatório, perto da área de expressão plástica, e uma casa-de-banho.

A sala encontrava-se organizada tendo em conta os interesses das crianças e a disposição para melhor funcionamento e divisão de tarefas. Portanto, esta estava estruturada por diferentes áreas de trabalho onde as crianças realizavam diversas atividades: a zona do tapete, onde era feito o acolhimento e praticados os jogos de tapete; a área de escrita que permitia o contacto com diversos tipos de texto escrito e que levavam as crianças a compreenderem a necessidade e as funções da escrita; a biblioteca que constituía um espaço dedicado à leitura e exploração de livros; a área de expressão plástica, na qual as crianças recorriam às mesas para expressarem as suas habilidades através da moldagem, da pintura, entre outras atividades; a área dos jogos, repartida pelos jogos de construção e jogos de mesa; a área da casinha, onde pudemos encontrar vários brinquedos e acessórios que permitiam às crianças brincadeiras de “faz-de-conta”; a área das ciências e natureza, dedicada às experiências, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área; e a área de multimédia, na qual as crianças utilizavam um computador tanto em momentos de lazer como para recolha de informação.

De entre todas estas áreas, destacamos a área da biblioteca que se encontrava repleta de diferentes suportes escritos e à qual as crianças recorriam frequentemente durante o seu trabalho autónomo para explorar e apreciar os livros existentes. Este era o cantinho onde o grupo se familiarizava com o código escrito, enquanto interpretava as imagens, a fim de melhor compreender os textos. Aquando da leitura de histórias em grande grupo, a educadora cooperante recorria a alguns livros daquele espaço.

A hora do conto era, portanto, um momento de leitura e uma forma de as crianças se familiarizarem com a organização do código escrito e de aprenderem a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado. Por outro lado, contactavam com as características sintáticas e textuais da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998). Durante a leitura, a educadora cooperante procurava interagir com o grupo antes, durante e após o conto, colocando questões acerca do livro e da história e apontando para as características do texto como palavras repetidas ou rimas. Por vezes, também utilizava diferentes estratégias de leitura para cada livro como fantoches, teatro de sombras, teatro de objetos, etc., tornando cada leitura única para as crianças.

A oficina de escrita também disponibilizava um conjunto de materiais com dinâmica de jogo que incidiam no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, são exemplo disso atividades de correspondência entre imagens e palavras e de escrita livre e espontânea.

Na área do computador as crianças podiam pesquisar diferentes conteúdos abordados durante o dia, o que proporciona o contacto com o texto escrito e a experimentação da própria escrita.

É de referir que todas as áreas de trabalho se localizavam em volta do perímetro da sala, deixando um espaço central para movimentação de uma área para a outra e para reuniões de grupo e jogos de ação. Como referem os autores Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 51), as crianças precisam de um “espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar sozinhas ou com os amigos, em pequenos e grandes grupos”.

A forma como a sala estava organizada e como podia ser utilizada permitia que as crianças desenvolvessem determinadas competências, mais especificamente, a autonomia e a responsabilidade. Neste sentido, as crianças concretizavam algumas atividades de modo autónomo no que diz respeito aos jogos de “faz-de-conta”, montagem de *puzzles* e de legos, limpeza e arrumação da sala, entre outros. Assim, as crianças ao participarem

nestas atividades individualmente ou em grupo, aprendiam a tomar decisões sobre as mudanças a realizar. Também as possibilidades de escolha e a utilização dos materiais de diversas formas implicavam que as crianças partilhassem com elevada responsabilidade.

Em volta da sala, podíamos ainda observar a exposição de trabalhos realizados pelas crianças e de alguns instrumentos de pilotagem como o quadro de presenças, o gráfico de contagem das crianças, o diário de grupo, o quadro de tarefas e o placard dos dias da semana, através dos quais, segundo Niza (1996), as crianças podem planificar, orientar e assim avaliar as atividades em que participam durante o dia.

Assim, vimos que a educadora cooperante dava primazia à organização do espaço pedagógico, fornecendo um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos de pilotagem se encontravam expostos e ao alcance das crianças, a fim de facilitarem a sua livre e autónoma utilização.

Para a educadora cooperante, que regula a sua prática pedagógica pelos pressupostos do Movimento da Escola Moderna, estes instrumentos permitiam manter e estimular a autonomia e responsabilidade de cada criança no grupo de educação cooperada. Os instrumentos de pilotagem a que o modelo pedagógico recorre para apoiar a organização e funcionamento de todas as atividades “são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a acção educativa” (Serralha, 2009, p. 34).

A este respeito, verificamos que a ação pedagógica da educadora cooperante ainda se caracterizava pela planificação conjunta entre a própria e as crianças. Em conformidade com o que é dito por Serralha (2009), neste modelo pedagógico é permitido às crianças elegerem e planificarem livremente, em cooperação com os demais, os seus próprios projetos. Assim, as atividades ganham sentido e motivam as crianças a produzirem cada vez mais, por meio do prazer de se sentirem coprodutores dos trabalhos coletivos, que ao serem resultado da cooperação educativa criam laços afetivos que se desenvolvem por meio da partilha e do apoio que a prática conjunta pressupõe (Serralha, 2009, p. 38).

A dinâmica da sala de atividades era organizada por rotinas. A rotina diária é uma forma de as crianças aprenderem a sucessão dos dias, a qual obedece a um determinado ritmo. Assim, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a rotina reveste-se de um caráter educativo, na medida em que é intencionalmente estruturada pelo/a educador/a e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

Portanto, o dia começava às 9h com o momento do acolhimento no tapete. Neste momento, as crianças tinham oportunidade de questionar sobre o dia da semana em que se encontravam e identificavam no respetivo placard, permitindo a associação gráfica dos números a cada dia da semana. Posteriormente, entoavam a canção de bom dia, referindo o dia da semana identificado. De seguida, contavam o número de crianças que tinham ido para a escola e as que tinham ficado em casa, registando os resultados no quadro de presenças, construído pelas próprias crianças. Por último, as crianças ainda tinham oportunidade de falar sobre acontecimentos ocorridos fora da escola ou mostrar coisas que traziam de casa (desenhos, brinquedos, etc.). Com este momento, era criado um ambiente de comunicação, onde as crianças partilhavam e comunicavam algo que desejassem e onde poderiam existir reformulações e questionamentos por parte da educadora e das estagiárias, promotores do desenvolvimento do vocabulário e do domínio de frases mais complexas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61).

Após o acolhimento, com duração aproximada de 30 minutos, seguia-se realização de atividades orientadas em pequeno ou grande grupo e de exploração das áreas da sala, ao som de uma música. Pelas 10h30min, as crianças eram encaminhadas até à casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal, para assim beberem o leite acompanhado do seu lanche e seguirem para o recreio. De regresso à sala pelas 11h, as crianças davam continuidade ao seu trabalho autónomo. Às 11h30min, as crianças eram alertadas para o momento de arrumar a sala, através de uma canção. Quando a sala estivesse arrumada pelas crianças, estas sentavam-se no tapete dando início ao momento das comunicações, de modo a partilharem com o restante grupo os trabalhos desenvolvidos como também a relatarem os acontecimentos vividos durante a manhã. Concluídas as comunicações, as crianças eram acompanhadas até ao refeitório para almoçarem. À medida que terminavam de almoçar, as crianças lavavam os dentes e dirigiam-se para o recreio usufruindo de uma hora de brincadeira livre, com a supervisão dos assistentes operacionais. Já durante a tarde, as crianças regressavam à sala e sentavam-se no tapete para a hora do conto. Após este momento habitual, seguiam-se as atividades em grande grupo do domínio da educação física e da educação artística (música, jogo dramático/teatro, dança e artes visuais). O dia era finalizado pelas 15h depois de as crianças arrumarem a sala de atividades, seguindo-se um momento de reflexão no tapete, para falar sobre os principais momentos do dia, sintetizando os conteúdos inerentes aos mesmos.

À terça-feira a rotina alterava-se ligeiramente à tarde, uma vez que, algumas crianças se deslocavam à sala do 1.º e 2.º CEB, onde participavam nos Grupos de Responsabilidades.

Também às sextas-feiras, ao longo do tempo, foi introduzido o Conselho de Cooperação Educativa, que decorria à tarde, com o intuito de reunir o grupo de crianças num momento de reflexão sobre os valores democráticos para a construção de regras de vida social, partindo das ocorrências que os alunos registavam no diário de grupo durante a semana. Neste sentido, Serralha (2009) explica que as normas que regulam a vida e o trabalho das crianças constroem-se neste modelo, no interior do grupo, em Conselho de Cooperação. Daí que os incidentes e desentendimentos por elas vividas, depois de discutidos, são tomados como meio de reflexão em Conselho e tornam-se motivo de construção de normas coletivas. É a partir de situações do quotidiano que o grupo vai criando as suas próprias regras de socialização.

Na hora de saída, cada criança se dirigia ao seu cabide arrumando o seus pertences e preparando-se para ir embora. As crianças inscritas no ATL esperavam na sala do refeitório pelo autocarro que as transportavam para o centro de atividades, e as que esperavam pelos pais/família ficavam sentadas junto ao seu cabide.

3.1.4. O grupo de crianças

O grupo da sala de EPE era composto por 23 crianças, 9 meninas e 14 meninos, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo assim um grupo heterogéneo relativamente ao nível etário, mas homogéneo no que se refere à proveniência sociocultural.

Dentro deste grupo, 11 crianças frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, 5 crianças frequentavam pela segunda vez e 7 crianças pela terceira vez.

Maioritariamente, o grupo era oriundo das freguesias vizinhas, embora algumas crianças viessem de outras freguesias mais urbanas. Neste grupo, nenhuma criança estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais.

A maioria destas crianças tinha um desenvolvimento ajustado à sua faixa etária, no entanto, algumas apresentavam dificuldades em persistir nas atividades quer livres, quer propostas, em concentrar-se nos trabalhos e em diálogos mais longos e esperar pela sua vez de falar. Tratava-se de um grupo que requeria alguma atenção individual na realização de tarefas. Por outro lado, na sua maioria, o grupo era assíduo, pontual,

dinâmico e curioso. Eram crianças ativas que demonstravam potencial para a aprendizagem e um enorme apreço pela realização de atividades dinâmicas e interativas que incluíam a manipulação de recursos didáticos, contudo, revelavam uma certa dificuldade em realizar determinadas atividades até ao fim.

Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças estabeleciam relações de cooperação e de interajuda durante as atividades potenciadas em grupo assim como em atividades livres. No geral, possuíam algumas competências nos domínios da identidade/autoestima, identificando as suas características individuais (sexo, idade, nome, etc.), também verbalizavam as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico (tem fome, tem de ir à casa de banho, etc.). No entanto, apresentavam dificuldades no controlo das emoções, reações e atitudes bem como na aceitação de frustrações e insucessos. Normalmente, as crianças eram capazes de pedir desculpa, porém não tinham capacidade de refletir sobre o sucedido.

Na área de Expressão e Comunicação, foi possível verificar que, no acolhimento, as crianças, à exceção das mais tímidas, tinham iniciativa própria para relatar os acontecimentos por elas vividos ou presenciados, partilhando os seus gostos, interesses e motivações com facilidade. Desse modo, pode-se afirmar que o grupo tinha muito interesse pela comunicação oral, sobretudo um elevado interesse em contar, recontar e inventar histórias, evidenciando entusiasmo. No entanto, o grupo ainda apresentava um vocabulário reduzido, construindo frases curtas e simples. Também gostava de ouvir histórias e recontá-las, trazendo vários livros para serem lidos pela educadora.

No domínio da Abordagem à Escrita, a maioria ainda não sabia escrever o seu nome sem a ajuda do cartão alusivo ao nome de cada criança, mas diferenciava a escrita de desenho e, quando queria escrever, usava garatujas.

No domínio da Matemática, algumas crianças escreviam os números de forma espelhada. Por outro lado, as crianças dos 4 e 5 anos, e alguns de 3 anos, conseguiam contar e identificar os números até 10 e recorrer aos numerais escritos para representar quantidades. Além disso, o grupo já tinha conhecimento da organização de conjuntos de um certo número de objetos, conseguindo identificar os conjuntos com maior e menor quantidade.

No que se refere ao domínio da Educação Artística, o grupo gostava de fazer desenho livre, de pintar com tinta e de desenhar no quadro de giz. Adorava amassar plasticina, fazendo criações muito originais. Todos se encontravam familiarizados com a música, uma vez que participavam nas canções dos vários momentos do seu dia-a-dia. O

grupo também gostava de brincar ao “faz-de-conta”, utilizava e recriava o espaço e os objetos/brinquedos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático. Por vezes, mais especificamente, na área da casinha e na área da garagem, inventavam e representavam personagens e situações, por iniciativa própria.

Ao nível do domínio da Educação Física, a maioria realizava movimentos de locomoção fundamentais como andar, saltar, trepar e correr e conseguia manipular e modelar objetos com as mãos. Quanto à motricidade fina, muitas crianças não apresentavam um desenvolvimento que lhes permitisse, por exemplo, cortar manuseando corretamente a tesoura e não tinham desenvolvido a capacidade de rasgar.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças mostravam algum conhecimento e interesse por questões relacionadas com o mundo físico, mais concretamente, os planetas, os vulcões e os animais. Algumas crianças participavam com interesse na planificação e elaboração dos projetos de investigação, onde procuram observar, comparar, pesquisar, registar e tirar conclusões. Na sua maioria o grupo apresentava dificuldade na resolução de conflitos de forma autónoma, através do diálogo, e no cumprimento de regras (p. ex.: esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem).

É de referir que na generalidade os pais e encarregados de educação manifestavam o seu interesse pelas atividades da escola, participavam, sempre que era pedido, e alguns procuravam saber dos progressos ou as dificuldades dos seus educandos, solicitando e apreciando as sugestões da educadora.

3.2. Práticas Transversais de Abordagem à Escrita em contexto do EP I

Agora procederemos à apresentação, análise e reflexão da nossa prática educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico I, concretizado na EPE, evidenciando as experiências de aprendizagem (EA) que propusemos como contributo para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, contemplando a transversalidade das aprendizagens promovidas.

3.2.1. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas

Neste Estágio, foram planificadas e realizadas cinco grupos de intervenção, cujas atividades surgiram das especificidades, necessidades, interesses e vivências do grupo de crianças já caracterizado, motivando-o para a aprendizagem, valorizando os seus saberes

prévios, para assim possibilitar a explicitação de alguns conhecimentos e potencializar as suas capacidades e outras competências, partindo da premissa de que a criança é o sujeito e o agente do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No decurso desta experiência formativa, foi importante fundamentarmos a nossa prática nas OCEPE, como em outros documentos norteadores da ação pedagógica na EPE.

Assumindo que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, e que a sua aprendizagem também deve ser construída a partir da articulação de diferentes saberes, “devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), todas as experiências de aprendizagem (EA) organizadas e implementadas, compreenderam, de uma forma transversal, diferentes áreas e domínios curriculares.

Entenda-se por EA todo o conjunto de atividades e estratégias que procuram envolver a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, quer isto dizer que o educador e professor remetem para a criança o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir esse mesmo processo de construção, possibilitando que as experiências de aprendizagem compreendam grande potencial de significado para a criança. Por sua vez, as atividades e estratégias correspondem a processos concebidos pelo educador e pelo professor, que podem ser métodos, técnicas ou práticas pedagógicas, com a finalidade de atingir os objetivos de ensino.

Quadro 1 - Síntese das EA realizadas por áreas/domínios de conteúdo em cada intervenção do EP I

Práticas Educativas		Áreas/Domínios de Conteúdo									
Calendarização	Experiências de Aprendizagem (EA)	Área de Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação				Domínio da Educação Artística			
				Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Domínio da Educação Física	Subdomínios				
							Subdomínio das Artes Visuais	Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Subdomínio da Música	Subdomínio da Dança	
1.ª intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA1. Acolhimento: Canção do Bom dia, Partilha de experiências e novidades, Canção dos dias da semana, Marcação das presenças, Marcação do tempo atmosférico, Marcação das tarefas diárias *	1	1	1	1				1		
	EA2. Contagem de rapazes e raparigas e respetiva representação em conjuntos	1			1						
	EA3. Leitura, recorrendo a fantoches de vara, e exploração do texto: “O menino que não gostava de sopa”			1			1	1			
	EA4. Construção de um cartaz diferenciando alimentos saudáveis dos alimentos não saudáveis		1				1				
	EA5. Composição de refeições saudáveis utilizando alimentos recortados em papel		1				1				
	EA6. Exploração oral de uma canção sobre o Dia da alimentação		1	1					1		
	EA7. Realização do projeto de investigação: “Como são os chifres dos alces, dos veados e das renas?”		1	1			1				
	EA8. Visita de estudo à Quinta Pedagógica	1	1								
2.ª intervenção	EA9. Elaboração do projeto de investigação sobre os vulcões		1	1			1				
	EA10. Leitura e exploração do texto: “Quem tirou os meus morangos?”	1		1							
	EA11. Montagem sequencial, em grupos, do texto: “Quem tirou os meus morangos?” através de <i>puzzles</i>	1			1						
	EA12. Confecção de bolinhos de Escaldadas		1		1						
	EA13. Audição e exploração da canção: “Pão por Deus”			1					1		
	EA14. Realização do “jogo das cadeiras” ao som da música do “Pão por Deus”					1					
	EA15. Concretização de exercícios físicos promovendo diferentes formas de locomoção					1					

	EA16. Elaboração do projeto de investigação sobre as Girafas	1	1	1						
3. ^a intervenção	EA17. Leitura e exploração do texto: “A magia da estrela do Outono”			1						
	EA18. Construção do vulcão e apresentação do respetivo projeto de investigação	1	1			1	1			
	EA19. Escrita do nome a partir da procura, recorte e colagem de letras em diferentes suportes escritos (revistas, jornais, folhetos...)			1						
	EA20. Leitura e exploração do pictograma do poema “Chegou o Outono”			1						
	EA21. Leitura e exploração oral da canção: “Quando chega o Outono”		1	1					1	
	EA22. Construção e apresentação do painel de Outono		1	1			1			
	EA23. Dinamização de jogos tradicionais como o “jogo das cadeiras”, o “jogo do rei manda” e o “jogo do queimado”					1				
	EA24. Realização e registo de experiências de flutuação		1	1	1					
	EA25. Concretização e apresentação das fogueiras de S. Martinho					1	1			
	EA26. Apresentação e exploração do teatro de sombras alusivo à lenda de São Martinho	1		1			1	1		
	EA27. Organização e contagem de conjuntos de castanhas				1					
	EA28. Confeção de biscoitos		1		1					
	EA29. Elaboração do pictograma da receita dos biscoitos	1	1	1	1		1			
4. ^a intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA30. Produção do presépio em barro					1	1			
	EA31. Decoração das lembranças de Natal						1			
	EA32. Leitura e exploração do texto: “A velhinha que comeu os símbolos de Natal”			1						
	EA33. Exploração de padrões de repetição utilizando símbolos de natal				1					
	EA34. Elaboração do postal de natal com material reciclado						1			
	EA35. Plantio de ervilhaca e trigo		1							
	EA36. Leitura, cântico e ensaio da coreografia do poema: “Dançando à volta do pinheirinho”			1					1	1
	EA37. Escrita da carta dirigida a um grupo de crianças da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe			1						
	EA38. Confeção de <i>pizzas</i>		1		1					
	EA39. Leitura e exploração do texto: “O melhor Natal de sempre”				1					
	EA40. Exploração do jogo de dominó com símbolos natalícios				1					
5. ^a intervenção	EA41. Registo e ilustração das novidades de fim-de-semana ou das férias de natal	1	1	1						
	EA42. Elaboração de trabalhos a partir do recorte livre de papel colorido e respetiva colagem					1	1			
	EA43. Escrita do nome a partir do recorte e colagem de letras em diferentes suportes escritos	1		1		1				

EA44. Leitura e exploração da história: “O Monstro das cores”			1						
EA45. Exploração de jogos matemáticos utilizando diferentes materiais: dominó de figuras geométricas, barras de <i>cuisenaire</i> e legos.				1					
EA46. Realização e apresentação do inventário da área da casinha	1	1	1	1		1			
EA47. Leitura e exploração do texto: “A árvore generosa”	1		1						
EA48. Produção de um padrão musical utilizando recursos sonoros como a voz e os timbres corporais					1				
EA49. Realização de um percurso psicomotor	1				1			1	
EA50. Reconto e construção do livro: “O Monstro das cores”	1		1			1			
EA51. Transcrição de palavras de alguns livros da biblioteca da sala			1						
EA52. Cópia dos nomes de animais e respetiva contagem das letras		1	1	1	1				
EA53. Interpretação da narrativa “O sapo apaixonado” a partir do reconto oral pelas crianças com suporte do tapete narrativo e bonecos	1	1	1				1		
EA54. Pintura com digitinta						1			
EA55. Formação de padrões de cores posicionando pompons de acordo com as sequências facultadas				1	1				
EA56. Realização do conselho de grupo	1		1						
Total de EA por cada área/domínio de conteúdo	17	21	29	16	12	17	3	6	1

* EA que se realizou ao longo das restantes intervenções

As 56 EA desenvolvidas ao longo das cinco semanas de intervenção procuraram promover aprendizagens diversificadas, integradoras, motivadoras e transversais às diferentes componentes do currículo através da escrita.

Para uma melhor compreensão das EA desenvolvidas, o quadro 1 faz referência às intervenções e associa a cada EA as áreas e os domínios que as mesmas mobilizaram. No quadro são destacadas a cinzento as atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências comunicacionais escritas, de forma transversal ao currículo, a partir das quais pretendemos analisar com maior detalhe o seu contributo na aprendizagem da língua.

Analisando o quadro 1 numa perspetiva vertical, verificamos que os dados refletem uma predominância do trabalho desenvolvido na área de Expressão e Comunicação, visto que integra vários domínios e porque se trata de uma área transversal a todas as outras.

Iniciando pelos domínios mais desenvolvidos, temos a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (29 EA), seguindo-se o domínio da Educação Artística (27 EA) e o domínio da Matemática (16 EA). O domínio menos trabalhado, na área de Expressão e Comunicação, ainda que promovido em todas as intervenções, foi o domínio da Educação Física, apresentando 12 EA. Além disso, incorporadas no domínio da Educação Artística, observamos que os subdomínios mais trabalhados foram das Artes Visuais (17 EA) e da Música (6 EA), sendo que os subdomínios menos dinamizados foram do Jogo Dramático/Teatro (3) e da Dança (1). Neste caso, seria importante dinamizar mais atividades de Teatro e de Dança, com a elaboração de guiões cénicos com o grupo para posterior dramatização e com a promoção de experiências, tanto ao nível de desempenho, como da observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados.

As OCEPE afirmam que esta relação entre os domínios se deve pelo facto de constituírem modos de linguagem imprescindíveis para a criança interagir com os outros, expressar os seus pensamentos e emoções de maneira própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Estes são, pois, “aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43).

Portanto, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu-se dotar a criança de competências que lhe permitisse perceber as normas da codificação escrita, compreender a funcionalidade que a escrita tem no quotidiano, utilizar a linguagem em contexto, reconhecer que a mensagem oral é traduzida em código escrito, despertar o prazer de escrever. À vista disso, foram diversas as EA que promoveram estas competências, tais como: o registo de contributos orais das crianças, de mensagens, de receitas e do reconto de histórias, permitindo-lhes a identificação de convenções da escrita; a dinamização das áreas da biblioteca e da oficina de escrita, que fomentou a interação com diferentes suportes de escrita, para a compreensão da necessidade e das funções da escrita; a disponibilização e exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras; a procura com as crianças de informações em livros para os projetos, que proporcionou um contacto funcional com o escrito; etc.

No domínio da Educação Física, foram dinamizadas atividades com o intuito de melhorar o desempenho das crianças ao nível da motricidade fina. Neste caso, proporcionamos atividades de recorte, momentos autónomos de escrita e colocamos à disposição das crianças materiais diversificados, como meio de adaptar as crianças às

destrezas motoras de exploração e domínio de pequenos objetos, utilizando as mãos. A oportunidade de aperfeiçoar estas habilidades foi importante na manipulação do instrumento de escrita, pois, tal como afirmam Chultes e Valentini (2014), “a escrita, antes de transformar-se numa forma de linguagem, é basicamente uma coordenação de movimentos finos e precisos que depende do esquema corporal, temporal e espacial e do controle específico de pequenos músculos (p. 56)”.

Em relação ao domínio de Educação Artística, destacamos as vertentes de Expressão Plástica e Musical, permitindo-nos desenvolver EA promotoras do desenvolvimento do código escrito, uma vez que as crianças puderam transcrever palavras nas produções plásticas dos projetos de investigação, criar um big book a partir da reescrita de uma história, e reproduzir em todos os seus trabalhos o próprio nome, com e sem um exemplar. Nesta abordagem à escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo e ajudam-nas a perceber as normas da codificação escrita. Para além disso, possibilitamos a interpretação e exploração de canções de diferentes tons, modos, versificações e géneros, a partir de pictogramas. A este respeito, Sim-Sim (2008) explica que é preciso haver um mínimo de capacidades de reflexão sobre a oralidade para que a criança consiga entender a lógica intrínseca ao processo de codificação da linguagem escrita.

Quanto ao domínio da Matemática, promovemos algumas EA comunicativas escritas, mais concretamente no que se refere ao preenchimento de tabelas de dupla entrada, mapas de presença, quadro do tempo e calendário, na contagem de letras, no reconto de histórias, particularmente, na contagem e ordem de aparecimento das personagens no decorrer da narrativa, na contagem de objetos (concreto, pictórico e abstrato) e na identificação de quantidades (leitura de receitas).

A partir do quadro 1, constatamos que a segunda componente mais explorada foi a área de Conhecimento do Mundo (21 EA). Aqui procuramos construir nas crianças uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber, a partir da realização de atividades práticas e investigativas e no desenvolvimento de projetos de pesquisa (na recolha de informação e na sua sistematização e comunicação). Para apoiar o processo de descoberta, disponibilizamos diversos materiais escritos de consulta (enciclopédias, livros, jornais, imagens, folhetos e informações da internet) e de registo dos processos e resultados das suas explorações (cadernos, tabelas, cartolinas e cartazes).

Por fim, segue-se a área de Formação Pessoal e Social (17 EA) que “tendo conteúdos próprios, está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo que contribuem ou são uma ocasião para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Assim sendo, esta componente do currículo permitiu o uso da Língua, dado que as atividades realizadas proporcionaram à criança meios que lhe possibilitaram relacionar-se consigo própria, com os outros e com o mundo. Integrada nesta aprendizagem, esteve a promoção de valores e atitudes, num processo de absoluto respeito pelas diferenças e pelos outros. Apresentando consciência das dimensões pessoais e culturais da vida, as crianças sentiram-se confiantes e autónomas na expressão e comunicação de ideias e pensamentos perante o outro, como pudemos constatar em situações de diálogo coletivo, trabalho de grupo, onde foi evidente a evolução no contributo individual para um assunto discutido entre todos.

Aqui também esteve muito presente a escrita do nome, a sua identidade, visto que é “a primeira palavra que a criança identifica, com mais facilidade, é o seu nome” (Marques, 2003, p. 19).

De acordo com esta análise, vemos que o desenvolvimento de atividades intrínsecas às capacidades linguísticas das crianças permitiram desencadear uma prática educativa integrada e globalizante em relação às outras áreas curriculares. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), as competências comunicativas estruturam-se em resultado do convívio, das interações e das experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. “Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60). Por outro lado, esta transversalidade também permite que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Atendendo à transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, entende-se que as aprendizagens enunciadas nesta componente curricular e que são retomadas em outras áreas, correspondem “a um processo progressivo que, realizado ao longo da EPE, terá continuidade ao longo da vida (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34).

Para melhor compreendermos a natureza das práticas pedagógicas intencionalmente realizadas no âmbito da temática deste relatório durante o Estágio na EPE, passamos a analisar o quadro 2. Neste quadro, apresentamos as atividades destacadas no quadro 1, por considerarmos serem as que melhor ilustram como

abordamos a escrita nas restantes áreas de conteúdo, e que permitiram o contacto com diversos registos escritos e desenvolveram as competências previstas, não só pela educadora, como também pelas orientações curriculares.

Quadro 2 - Áreas/domínios de conteúdo desenvolvidos nas EA destacadas no EP I

Experiência de Aprendizagem (EA)	Áreas/Domínios de Conteúdo						Total
	AFPS	ACM	AEC				
			EF	EA	LOAE	M	
EA1. Acolhimento: Canção do Bom dia, Partilha de experiências e novidades, Canção dos dias da semana, Marcação das presenças, Marcação do tempo atmosférico, Marcação das tarefas diárias	1	1		1	1	1	5
EA9. Elaboração do projeto de investigação sobre os vulcões		1		1	1		3
EA21. Leitura e exploração oral da canção: “Quando chega o Outono”		1		1	1		3
EA22. Construção e apresentação do painel de Outono		1		1	1		3
EA24. Realização e registo de experiências de flutuação		1			1	1	3
EA29. Elaboração do pictograma da receita dos biscoitos	1	1		1	1	1	5
EA41. Registo e ilustração das novidades de fim-de-semana ou das férias de Natal	1	1			1		3
EA43. Escrita do nome a partir do recorte e colagem de letras em diferentes suportes escritos	1		1		1		3
EA46. Realização e apresentação do inventário da área da casinha	1	1		1	1	1	5
EA50. Reconto e construção do livro: “O Monstro das cores”	1			1	1		3
EA52. Cópia dos nomes de animais e respetiva contagem das letras		1	1		1	1	4
EA56. Realização do conselho de grupo	1				1		2
Total	7	9	2	7	12	5	42

Legenda: AFPS – Área de Formação Pessoal e Social; ACM – Área do Conhecimento do Mundo; AEC – Área de Expressão e Comunicação; EF – Educação Física; EA – Educação Artística; LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; M – Matemática.

O quadro 2 possibilita perceber que as atividades que mais permitiram desenvolver a linguagem escrita em articulação com outras áreas/domínios foram as EA29 e 46, com 5 registos, e as EA1e EA52, com 4 registos cada. Em seguida, com 3 registos cada, apresentam-se as EA9, EA21, EA22, EA24, EA41, EA43 e EA50. Por fim, a EA5 com 2 registos.

O quadro 2 ainda permite verificar que, de entre estas atividades, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita foi o mais explorado (12), uma vez que está intimamente relacionado com todas as EA, seguindo-se a área do Conhecimento do Mundo (9), e a seguir a área de Formação Pessoal e Social e o domínio da Educação

Artística com 7 EA. Depois, vemos que o domínio da Matemática obteve 5 EA e, em último, temos o domínio da Educação Física, explorado apenas 2 vez.

A partir desta análise vemos que, de facto, conseguimos articular contributos de todas as áreas do currículo com situações de interação e de expressão escrita. Posto isto, procederemos a uma análise das competências desenvolvidas no domínio da abordagem à escrita durante estas mesmas EA, descritas no quadro 3 a seguir apresentado. Para a constituição deste quadro recorreremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), considerando os aspetos de desenvolvimento e aprendizagem referidos no documento como essenciais a serem considerados neste nível educativo.

Dessa forma, no quadro 3 está representada a dimensão “linguagem oral e abordagem à escrita” seguida da categoria “abordagem à escrita” e respetivas subcategorias “funcionalidade da linguagem escrita”, “identificação de convenções da escrita” e “prazer e motivação para ler e escrever”. Cada subcategoria evidencia diversos indicadores. A tudo isto se faz relacionar a quantificação das unidades de registo (UR) para cada indicador e cada uma destas EA realizadas com o grupo.

Quadro 3 - Contributos das EA dinamizadas para a abordagem à escrita no EP I

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (UR)										Total de UR					
				EA1	EA9	EA21	EA22	EA24	EA29	EA41	EA43	EA46	EA50	EA52	EA56	Ind.	Sub.	Cat.	
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Abordagem à Escrita	Funcionalidade da linguagem escrita	Identifica funções no uso da leitura e da escrita	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	18			
			Usa a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			11	
		Identificação de convenções de escrita	Reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras	1					1	1	1	1	1	1	1	5	14		
			Apercebe-se do sentido direcional da escrita		1		1	1	1	1	1	1	1	1	6				
			Estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral			1								1	3				
			Compreende que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação			1						1			2				
		Prazer e motivação para ler e escrever			Estabelece razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância	1						1					4	15	
					Sente-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais	1	1	1	1					1	1	1	9		

Começamos pela subcategoria “funcionalidade da linguagem escrita”, evidenciase o indicador “identifica funções no uso da leitura e da escrita” com 7 UR e o indicador “usa a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros” com 11 UR. Estes valores inscrevem-se em EA nas quais as crianças puderam contactar e explorar diferentes textos (livros, dicionários, enciclopédias, etc.) e suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. Para facilitar a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita, foi essencial procurar com as crianças informações em textos, para a elaboração de projetos de investigação (EA9, 22 e 24), à medida que íamos lendo e colocando questões, de modo que as crianças interpretassem o sentido, retirassem as ideias fundamentais e reconstruissem a informação. Também, a realização de cartazes informativos e ilustrados com as crianças (EA1 e 46), a leitura em conjunto de receitas e de canções (EA21 e 29) e a promoção de situações de trabalho em que as crianças tiveram a oportunidade de imitar a escrita (EA41, 43, 50, 52 e 56), contribuíram para o entendimento das funcionalidades do código escrito.

Na subcategoria “identificação de convenções de escrita”, apresentam-se os indicadores “reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras” com 5 UR, “apercebe-se do sentido direcional da escrita” com 6 UR e “estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral” com 3 UR. Esta realidade deve-se aos momentos de leitura e de escrita perante a criança (EA21 e 56), realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral, e ao registo escrito com diferentes propósitos, como a reprodução do nome (EA1, 43 e 56), de palavras ou frases (EA9, 22, 41, 50, 52) e de listagens e etiquetas (EA46), permitindo que as crianças identificassem algumas letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escritas à medida que as intervenções pedagógicas decorriam. Deste modo, as crianças puderam compreender que o que se diz se pode escrever e que a linguagem escrita é constituída por um código com regras próprias.

No que respeita à subcategoria “prazer e motivação para ler e escrever”, verificamos que o indicador “sente-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” destaca-se com 9 UR. Nesta sequência, segue o indicador “estabelece razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância” com 4 UR e o indicador “compreende que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação” com 2 UR.

Aqui, foi fundamental criar situações promotoras do envolvimento com a leitura e a escrita que conduziram ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem do código escrito. É prova disto, os momentos de leitura de canções e de histórias (EA21 e 50) em que as crianças mostraram prazer, satisfação e compreensão no desenrolar dos mesmos, participando ativamente nas atividades e partilhando ideias. Os projetos de investigação produzidos a partir das propostas e interesses do grupo em apreço (EA9), as atividades que solicitaram a sua participação (EA46 e 56) e os exercícios de escrita do nome (EA43), são exemplos de situações que estabeleceram motivos pessoais para as crianças utilizarem a escrita e estimularam a vontade de aprender e de realizar novos trabalhos. A dinâmica de práticas que motivaram a escolha espontânea de ler e escrever (EA1 e 56), bem como possibilitaram o uso da leitura e da escrita, mesmo que de modo não convencional (EA9, 21, 22, 29, 41, 50 e 52), é uma referência das aprendizagens e conquistas que as crianças mostraram no que diz respeito à compreensão e utilização da linguagem escrita.

3.2.2. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita

Neste ponto do trabalho apresentamos algumas experiências de aprendizagem que, no nosso entender, foram relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que refletem bem a forma como a abordagem à linguagem escrita foi implementada, dando conta do seu caráter transversal.

Para complementar a descrição e a análise das EA, iremos recorrer ao registo fotográfico, para que seja possível visualizarmos o desenvolvimento das mesmas, e ao diário de bordo, a fim de narrarmos situações pedagógicas observadas/vividas.

Devemos mencionar que a maioria das EA foi realizada em pequeno ou em grande grupo, pois é nos contextos sociais em que a criança vive, nas relações e interações com outros, que vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer (Lopes da Silva et al., 2016). Esta organização permitiu que as crianças partilhassem as suas ideias, incentivando-se umas às outras e ainda possibilitou-nos dar mais atenção a determinadas crianças e dar um apoio mais individualizado aos grupos.

Para a conceção e implementação das diferentes EA não pudemos ser alheias à necessidade de contemplar estratégias de diferenciação pedagógica, visto que o grupo em questão era heterogéneo relativamente às idades e aos seus níveis de desenvolvimento. Assim, desejámos, essencialmente, criar condições que permitissem a concretização de aprendizagens significativas em todas e cada uma das crianças, no respeito por aquilo que cada uma sabia e fazia. Conforme Correia (2003), deve-se atender “as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos” (p. 41).

a) A escrita do nome e outras palavras.

Como já referimos, durante a observação inicial do grupo foi possível verificar que a maioria das crianças não sabia escrever o seu nome sem a ajuda do cartão alusivo ao nome de cada criança e, por vezes, escrevia de forma espelhada. Por esse motivo, procuramos levar diferentes formas de escrita como contos, poemas, revistas e jornais, bem como organizamos atividades que implicavam a elaboração de um livro e de vários cartazes construídos e ilustrados pelo grupo como forma de criar oportunidades de reproduzirem a escrita e/ou a leitura de textos. A partir destas estratégias, aplicadas ao longo do Estágio, e da observação dos trabalhos realizados foi possível verificar uma evolução na escrita das crianças, destacando as crianças A, D e N, com 3 anos de idade, que na observação feita antes da formação escreviam garatujas em representação dos seus nomes e no final da formação escreviam o seu nome de forma legível, como podemos ver a seguir nas figuras 2, 3 e 4.



Figura 2 - Evolução da escrita da criança A



Figura 3 - Evolução da escrita da criança D



Figura 4 - Evolução da escrita da criança N



Figura 6 - Exemplos de exercícios de escrita (EA41, 43 e 52)

Partindo destes pressupostos, na EA41 (figura 6) solicitamos às crianças que partilhassem com o grupo uma novidade relacionada com o fim-de-semana ou com as férias de Natal, à medida que a estagiária registava numa folha para, em seguida, a criança transcrever e ilustrar essa mesma novidade. Este exercício de escrita permitiu promover a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto e facilitar a apropriação progressiva das especificidades inerentes às convenções do código escrito, visto que a exposição dos trabalhos escritos de cada criança foi uma prática que se tornou habitual e que as motivava a expor cada vez mais a sua escrita. A partilha dos registos levou, também, a copiarem a escrita dos colegas, bem como a compararem a sua escrita com as restantes, podendo assim aprender umas com as outras. A esta EA conseguimos associar a área de Formação Pessoal e Social, pois a atividade foi realizada em grande grupo e cada criança teve de saber esperar pela sua vez de participar, respeitando os colegas, tal permitiu manter a organização e a disciplina do grupo, e igualmente a área do Conhecimento do Mundo, visto que o diálogo sobre as novidades possibilitou explorar um conjunto de conhecimentos relativos aos contextos sociais da criança. “Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Na EA43 (figura 6), procuramos proporcionar situações de escrita livre, através das quais as crianças eram incentivadas a recortar as letras do seu nome ou recolher outras palavras de revistas e jornais e registá-las num quadro com o abecedário, desenhado em

papel cenário, de acordo com a letra inicial da palavra e respeitando a ordem das letras, para poderem acrescentar novas palavras e consultar quando desejassem. Nesta atividade, foi importante selecionar os materiais disponibilizados, na sua quantidade e qualidade, evitando que os materiais estivessem em desordem e que as crianças tivessem dificuldades em procurar palavras. É de referir que “houve algumas crianças que decidiram, por iniciativa própria, escrever o seu primeiro nome com as letras das revistas e jornais, mostrando interesse e empenho na atividade” (Diário, 9 de janeiro de 2019).

Por sua vez, a exposição da escrita de cada criança foi uma prática que as motivou a escrever e a partilhar as suas produções com o grupo, assim foi possível verificar que “a criança é capaz de descobrir as regras para desenhar as letras sem necessitar de fichas para esse efeito ou de manual de instruções” (Marques, 2003, p. 8). Por outro lado,

Ao permitirmos e incentivarmos a criança a divulgar todas as suas produções [...] possibilitamos e estimulamos o exercício dos seus direitos. A divulgação daquilo que [registam] permite um conhecimento aprofundado quer das atividades e dos projetos que se desenvolvem, quer de cada uma e de todas as crianças que integram o grupo (Lemos, 2017, p. 9).

Esta EA, possibilitou desenvolver competências na área de Formação Pessoal e Social, no que respeita à identificação do seu nome e o reconhecimento das semelhanças e diferenças com o nome dos outros, tratando-se de um exercício importante na aprendizagem da escrita do nome, uma vez que permite à criança “fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 70). Em consequência da escrita, do recorte e da colagem de palavras, também a EA43 permitiu desenvolver competências no domínio da Educação Física, explorando a motricidade fina aquando do manuseamento de pequenos objetos (marcador, tesoura e cola), utilizando as mãos.

Na EA52 (figura 6), decidimos introduzir um novo material pedagógico que facilitasse a linguagem escrita emergente, assente na necessidade de fortalecer a sua motricidade fina e no forte interesse das crianças em animais, já que as observamos a dialogar sobre os animais, inclusive levaram animais para a sala para mostrarem aos colegas (traça, minhocas e lagarto). Assim, disponibilizamos diversos cartões plastificados com imagens de animais e o seu respetivo nome, a partir destes as crianças contaram o número de letras do nome escrito, colocando uma mola de madeira à medida que as enumerava, posteriormente, escreveram o número de letras correspondente e

copiaram a palavra no próprio cartão com um marcador. No caso de a criança ainda não ter conhecimento da escrita do número, foi disponibilizado um quadro com a figura dos números. Nesta EA, os propósitos inerentes ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram alcançados, porque efetivamente as crianças escreveram o nome dos animais, fosse usando garatujas ou tipos de letra, e identificaram algumas letras presentes no seu próprio nome, temos o exemplo da criança S:

Criança S: Eu tenho esta letra no meu nome!

Estagiária: Qual?

Criança S: Esta... (apontando para a letra com o dedo)

Estagiária: Tens, pois. Como se chama essa letra, tu sabes?

Criança S: Ahm...

Estagiária: É o “A”.

Criança S: “A”.

Estagiária: Vê se encontras mais alguma letra que conheças.

Criança S: Ahm... esta. (apontando para a letra com o dedo)

Estagiária: Muito bem! E sabes como se lê essa letra?

Criança S: Não...

Estagiária: É o “L”. Então, esta é? (apontando para a letra com o dedo)

Criança S: O “A”...

Estagiária: Isso mesmo! E esta? (apontando para a letra com o dedo)

Criança S: O “L”.

(Diário, 10 de janeiro de 2019)

Além disso, conseguimos associar a área do Conhecimento do Mundo, visto que foi possível dialogar com as crianças sobre as características dos animais segundo diferentes critérios (locomoção, revestimento e som). A contagem do número de letras de cada palavra também possibilitou o envolvimento das crianças numa situação matemática, contribuindo para o desenvolvimento do sentido de número e do interesse e curiosidade pela matemática, na medida em que algumas crianças foram procurar saber como se escrevia os números que ainda não dominavam a respetiva grafia. Em relação à utilização do quadro dos números, “esta foi uma estratégia bem empregue, tendo em conta que algumas crianças necessitavam de ver os números para conseguirem escrevê-los” (Diário, 10 de janeiro 2019). A realização de ações motoras básicas de perícia e manipulação, no que toca ao controlo das molas de madeira utilizando as mãos, permitiu às crianças explorarem movimentos fundamentais para o desenvolvimento da motricidade fina, no domínio da Educação Física. Nesta EA, devemos referir que um dos aspetos a melhorar na aplicação deste material, será a quantidade de molas de madeira disponíveis, pois as crianças apresentaram alguma dificuldade em encontrar algumas

letras no meio de tantas molas, devendo assim distribuir uniformemente as molas de madeira pelas crianças. No entanto, “a atividade decorreu de uma forma muito positiva, na qual as crianças mantiveram-se interessadas e empenhadas, tomando a iniciativa de comunicar o seu trabalho aos colegas” (Diário, 10 de janeiro 2019).

b) Os Instrumentos de Pilotagem.

Nas EA1 e 56 (figura 7) observamos o uso de dois instrumentos de pilotagem (quadro *mostrar, contar e escrever* e *diário de grupo*) a que recorremos para potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois “são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a acção educativa (Serralha, 2009, p. 34).



Figura 7 - Exemplos da linguagem escrita no planeamento e avaliação do trabalho (EA1 e 56)

A EA1 (figura 7), mais especificamente o momento do acolhimento, foi concretizada em todas as nossas intervenções, com o propósito de incentivar as crianças a partilharem novidades, em situações de diálogo, após a sua inscrição no quadro “mostrar, contar e escrever”; a preencher os quadros de presença, de tempo, de tarefas, do calendário e do “quantos somos?”; e a cantar a canção do bom dia e dos dias da semana.

Com a concretização destes objetivos, permitimos às crianças contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades, como meio de facilitar a emergência da linguagem escrita em situações reais e funcionais associadas ao seu quotidiano. Neste

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

Nestas estratégias de planeamento e organização do trabalho constatamos a articulação com a área de Formação Pessoal e Social, a partir do envolvimento das crianças em tarefas necessárias ao desenvolvimento do trabalho e de grande parte do trabalho acontecer partindo daquilo que as crianças fazem ou dizem, criando-se assim condições para uma participação ativa de todas as crianças na organização e gestão do currículo. Tal como nos diz Serralha (2009), os profissionais de educação estabelecem com as crianças uma relação contratual, que “lhes confere liberdade para se manifestarem directamente sobre o que lhes mais interessa fazer para ultrapassarem as suas necessidades, seguindo cada um, autonomamente, o seu próprio caminho, tendo o professor(a) como guia e os demais como companheiros fraternos” (p. 26).

Associado a esta EA temos a área do Conhecimento do Mundo, onde procuramos promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, através da participação com interesse no planeamento e na concretização das atividades. Os quadros foram, pois, fundamentais para o registo e documentação desse processo.

No domínio da Matemática, tudo isto é visto como uma oportunidade de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do dia-a-dia e de compreender que os dados apresentados são uma forma de descrever a realidade.

Já a EA56 (figura 7) diz respeito à reunião de grupo que se concretizou na 5.^a intervenção e que teve como intuito refletir e discutir as ocorrências que as crianças consideraram relevantes naquela semana e registaram no *Diário de grupo* para que não ficassem esquecidas, assegurando que fossem discutidas e que todos pudessem dar a sua opinião e apresentassem propostas acerca da vida do grupo, através do diálogo. Por isso, na nossa opinião, “este momento é essencial para dar espaço à voz das crianças e para promover a participação ativa delas nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (Diário, 11 de janeiro de 2019), desenvolvendo assim aspetos da área de Formação Pessoal e Social.

Analisando de forma crítica a nossa ação, percebemos que a estratégia de recorrer ao *Diário de grupo* foi igualmente importante para a apropriação e compreensão das funções da leitura e da escrita, pois facilita o envolvimento das crianças na sua análise, entendimento e aplicação.

É também evidente a influência que ambas as EA tiveram na redução da timidez das crianças, porque as crianças que demonstravam ser mais tímidas e menos participativas, passaram a participar por iniciativa própria na partilha de novidades no acolhimento, nas apresentações orais, nos diálogos e trocas de ideias, colocando questões e levantando dúvidas.

c) O Trabalho por Projeto.

A EA9 (figura 8) foi desenvolvida durante a 2.^a e a 3.^a intervenção e proveio do facto de algumas crianças registarem no *Diário do grupo* que gostariam de saber como se construía um vulcão e, em seguida, “fazer explodir lava”, como aludiu a criança C (Diário, 26 de outubro de 2018).



Figura 8 - Projeto de investigação *Como fazer um vulcão* (EA9)

Para a construção do vulcão, primeiramente, foi mobilizado um diálogo com o grupo de crianças que optou por participar no projeto de investigação - *Como fazer um vulcão*, para determinar os suportes que deveriam usar para pesquisar a informação necessária e registá-la. Assim, foi decidido utilizar o computador, que se revelou uma estratégia interessante, pois, tal como explicam Lopes da Silva et al. (2016), o acesso ao computador na EPE é um meio privilegiado na recolha e partilha de informação, na organização e tratamento de dados, e outros, logo proporciona aprendizagens no conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, numa lógica transversal.

Aquando da utilização do computador, o grupo responsável pelo projeto visualizou um vídeo com as instruções para a construção de um vulcão em barro e os ingredientes necessários para fazer lava (vinagre, bicarbonato de sódio e corante alimentar vermelho). Ao mesmo tempo, elaboramos juntamente com as crianças uma lista com esses ingredientes e com os materiais usados no vulcão (barro, terra, jornal, garrafa de plástico, fita-cola, tinta guache e tábua para suporte) que, posteriormente, foram ilustrados e legendados pelas próprias crianças e expostos num cartaz. A fim de manter a organização na construção do vulcão o grupo responsável foi disposto à volta da mesa e os materiais distribuídos em cima desta, acessíveis a todas as crianças.

Na realização desta EA, foi solicitada a cooperação e participação da mãe da criança I porque, assim que teve conhecimento deste projeto, comunicou que sabia trabalhar o barro e que inclusive podia dispensar uma porção de barro para o vulcão. Sobre esta matéria, Lopes da Silva et al. (2016) defendem que deve haver uma relação entre os pais/famílias e a escola, pois são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Já na apresentação do projeto ao restante grupo, observamos que as crianças responsáveis desfrutaram do momento de experiência de criação da lava, demonstrando empenho e vontade em participar no projeto e que compreenderam o processo que tiveram de percorrer para conseguirem produzir o trabalho, através das suas explicações às perguntas colocadas pela educadora cooperante. Destas questões, realçamos o momento em que a Educadora Cooperante conversa com o grupo responsável:

Educadora: Quais foram os materiais que vocês usaram para fazer o vulcão?

Criança O: Barro e terra!

Educadora: Foram só esses?

Criança X: Também usamos jornal.

Educadora: Sabes aonde está o jornal? Não estou a conseguir ver daqui.

Criança C: Está aqui! (apontando com o dedo para o desenho do jornal).

Educadora: E o que está escrito nessas letras?

Criança C: Aqui diz jornal.

(Diário, 13 de novembro 2018)

Assente nesta situação, podemos afirmar que as crianças foram capazes de reproduzir letras mesmo não sabendo ainda escrever de forma convencional, conseguindo diferenciar escrita de desenho, e fazer correspondência entre a emissão oral e o escrito, o que indica que foram alcançadas aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e

Abordagem à Escrita. Vemos, ainda, que nesta EA interligamos a área do Conhecimento do Mundo, através do processo de descoberta e de organização (recolha de informação, observação e experiência), no qual as crianças puderam sistematizar todo o conhecimento que obtiveram, com base na partilha e esclarecimentos de dúvidas, bem como no registo de toda a informação que recolheram; e o subdomínio das Artes Visuais, em consequência da exploração e utilização de diferentes materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (jornal, garrafa de plástico, etc.), de desenho e pintura e de outros instrumentos (barro e terra).

d) O Outono.

As EA21 e 22 (figura 9) foram realizadas durante a 3.^a intervenção e partiram do facto de as crianças J e O levarem para a sala, em dias distintos, folhas que apanharam num passeio pelo jardim com os pais e não sabiam como dar uso às mesmas. Assim, aproveitamos para abordar a estação do outono e desenvolver um painel, interligando o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a área do Conhecimento do Mundo, os subdomínios das Artes Visuais e da Música e, com isso, fazer com que as diferentes áreas do conhecimento se complementassem de forma a colocar os conteúdos ao serviço de uma aprendizagem interdisciplinar, e que culminassem num projeto com um conhecimento transversal.



Figura 9 - Exploração do poema *Chegou o Outono* e construção do painel *A árvore do Outono* (EA21 e 22)

Para dar início à atividade, apresentamos um pictograma do poema *Chegou o Outono* e, posteriormente, a canção *Quando chega o Outono (voa andorinha)* através de

um vídeo. Em ambos os momentos, foi importante lermos o poema e cantarmos a canção, acompanhada de gestos, por várias vezes, para um melhor entendimento e interpretação por parte das crianças. Também foi essencial colocar questões, tais como: “O que acontece às folhas no outono?”, “Como é o tempo no outono?”, “Que roupas usamos no outono?”, entre outras, de forma que as crianças expressassem o seu conhecimento sobre o outono. Desse modo pudemos concluir que compreenderam o poema e a canção, consolidando o seu conhecimento sobre o tema em estudo.

A respeito do pictograma, consideramos que ler o poema com as crianças através do pictograma é um meio que facilita a apropriação e compreensão da utilidade da linguagem escrita por parte da criança e, por conseguinte, conduz a alguma autonomia na sua utilização. “Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 68).

Entretanto, questionamos o grupo sobre o que podiam fazer com as folhas trazidas pelas crianças J e O e, após dialogarmos e feita uma exploração ao pictograma *Chegou o outono*, o grupo decidiu elaborar um painel tal como referia o poema.

A elaboração do painel foi feita em pequeno grupo, mais especificamente, pelas crianças que trouxeram as folhas e pelas que demonstraram vontade em participar no projeto. Para a construção da árvore utilizamos materiais reutilizáveis (sacos de papel castanho e elementos da natureza), com o intuito de integrar e redefinir novas funcionalidades e significados a estes.

Os sacos de papel castanho foram facultados pela escola e, inicialmente, tínhamos previsto estampar as folhas no painel, no entanto, não resultou como esperado, por esse motivo decidimos conversar com o grupo responsável e aproveitamos a sua sugestão de pintar e colar as folhas no painel.

Tal decisão motivou ainda mais o empenho e interesse das crianças neste projeto, proporcionando um momento de livre expressão e criatividade, na medida em que as crianças escolheram as cores para pintar as folhas e o lugar em que as colaram e, ainda, tiveram a ideia de pintar a relva e colar no painel os ouriços que um dos colegas levou para o grupo ver (Diário, 5 de novembro de 2018).

Depois de utilizarem todo o material que recolheram (folhas, pinhas, ouriços, flores, etc.) para construir o painel, foi realizado um diálogo com as crianças sobre os diferentes elementos que compõem uma árvore, durante o qual conseguiram apontar, no

painel que construíram, o tronco, os ramos, as folhas e as flores. Desse jeito, escrevemos os nomes de cada elemento num papel para as crianças poderem copiar para outro pedaço de papel e colar no sítio correspondente.

Quando terminou o painel, o grupo responsável apresentou o projeto no momento das comunicações às restantes crianças, e, posteriormente, foi exposto na sala porque, tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (p. 32).

Em geral, foi bom perceber que conseguimos aproveitar uma situação que resultou da iniciativa das crianças para concretizar uma atividade promotora da linguagem escrita, para que assim tivesse significado para elas.

e) Experiências Científicas.

A EA24 (figura 10), embora não tivesse sido planificada inicialmente, foi realizada na 3.^a intervenção, após abordarmos a pedra pomes durante o projeto de investigação sobre os vulcões (EA9) e, por conseguinte, decidimos levar uma pedra pomes para mostrar às crianças no momento do acolhimento. Entretanto, considerando a curiosidade das crianças pela pedra, decidimos colocá-la num recipiente com água para vermos se flutuava ou se não flutuava, pelo que as crianças comprovaram que a pedra pomes flutua na água. Nesse seguimento, vimos uma oportunidade para registar a informação numa tabela e para sugerir às crianças que escolhessem outros materiais, dando continuidade à experiência.

Antes da experiência, foi registado, para cada objeto, o número de crianças que pensavam que o objeto flutuava e o número de quem julgava que não flutuava, justificando oralmente as suas escolhas. Após a experiência, as crianças indicaram com um “X” o resultado observado. “Através da observação dos resultados e comparação entre objetos, as crianças concluíram que há objetos maiores que outros, mas que são mais leves porque possuem ar no seu interior. Desta forma, foi introduzido o termo densidade” (Diário, 7 de novembro de 2018).

Por fim, questionamos as crianças sobre o lugar que seria mais apropriado para colocar o cartaz com a tabela construída. Depois do grupo ter ficado a olhar em redor da sala e a pensar num sítio para expor o cartaz, a criança P intervém e diz:

Criança P: Ao lado das plantas (área das ciências e da natureza).

Estagiária: Porque achas que devemos colocar ali?

Criança P: Porque ali são as experiências.

Estagiária: Todos concordam?

Crianças: Sim!

(Diário, 7 de novembro de 2018)

Nesse seguimento, informamos o grupo que todos os materiais utilizados na experiência ficariam ao seu dispor na área das ciências, perto da tabela, com o intuito de realizarem a experiência sempre que o desejassem, podendo acrescentar novos materiais e dar continuidade ao registo em outra tabela.



Figura 10 - Registo da experiência de flutuação (EA24)

Analisando de forma crítica, consideramos que esta EA foi propícia para o aprofundamento e entendimento de novos saberes por parte das crianças, de uma forma simples, no que diz respeito à organização e complexidade da atividade, mas permitindo confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade, promovendo assim a discussão entre o grupo sobre o que observaram e o resultado que obtiveram, procurando explicar o motivo desse resultado. A este respeito, a criança J soube justificar que “a pedra pomes flutua porque pesa menos que a água” (Diário, 7 de novembro de 2018).

Assim, a EA24 incidiu no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no que se refere à leitura e escrita dos números, bem como da distinção de letras dos números; na área do Conhecimento do Mundo relativamente ao contacto com a metodologia que caracteriza o processo de descoberta da investigação científica

(observar, experimentar, registar, comparar e tirar conclusões); e no domínio da Matemática em relação à recolha de dados e a sua organização em tabela e ao desenvolvimento do sentido do número a partir da contagem de crianças.

f) Elaboração de uma receita.

A EA29 (figura 11) foi planificada de forma a cumprir a agenda semanal previamente definida pela Educadora Cooperante. Assim, na primeira semana da 3.^a intervenção pedagógica, foi realizado um diálogo com as crianças durante o qual foi decidido cozinhar biscoitos. Neste sentido, foi escrito juntamente com as crianças um recado dirigido à família e/ou encarregados de educação com o pedido de contribuição de ingredientes que cada criança, depois de concordar, deveria levar para a confeção dos biscoitos. Na segunda semana da 3.^a intervenção, procedemos à confeção dos biscoitos. Nesse momento destacamos a forma organizada com que desenvolvemos a atividade, pois os ingredientes estavam distribuídos em cima da mesa e prontos a serem utilizados, assim como o grupo estava disposto em torno da mesa, de modo que todos pudessem ver e participar na atividade, o que permitiu concretizá-la no tempo previsto e sem complicações.



Figura 11 - Pictograma da Receita dos biscoitos (EA29)

É de referir que, antes de iniciar a fase de preparação, a receita não foi apresentada no seu todo às crianças, por esse motivo reconhecemos a importância de a receita estar sempre exposta para as crianças, para que tenham um conhecimento prévio da quantidade

dos ingredientes, bem como a ordem com que devem ser utilizados. Nessa perspectiva, construímos com as crianças um pictograma da receita.

Com a elaboração deste pictograma pretendemos que as crianças compreendessem, mais uma vez, a função informativa da escrita, neste caso como seguir os passos indicados numa receita, bem como fazer uma lista de compras, desenvolvendo assim o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Em relação à área de Formação Pessoal e Social, verificamos que a construção do pictograma possibilitou o diálogo entre as crianças e a colaboração na resolução de problemas colocados durante a atividade. Por exemplo, analisando o diário de bordo, a 13 de novembro de 2018, quando as crianças desenharam o sal e o açúcar com lápis de cor branco, aperceberam-se que não podiam ser desenhados numa folha de papel branco. Então a estagiária levantou algumas questões como: “Porque acham que não conseguimos ver o desenho?”, à qual responderam: “Porque são da mesma cor”, de seguida, perguntei: “Então, como podemos desenhar os ingredientes?” e, após uns minutos de debate entre elas, as crianças concluíram que deviam usar uma folha de papel de outra cor, então encontraram uma folha de cor castanho.

No decorrer desta EA também foram exploradas algumas noções matemáticas, por exemplo, a soma, a subtração e o peso (quilograma e grama) das quantidades de cada ingrediente e a identificação de proporções. Assim, a utilização dos ingredientes foi importante para facilitar o desenvolvimento do raciocínio matemático das crianças, na medida em que incentivamos a exploração das quantidades e a reflexão sobre estas.

Com a confeção dos biscoitos e a elaboração do pictograma, as crianças puderam construir algumas ideias sobre o uso e a preparação dos alimentos, assente numa atitude científica e investigativa, podendo interligar a área do Conhecimento do Mundo. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber” (p. 86). A utilização de material reutilizável (caixas de ovos, pacote de farinha, tampas de pacotes de manteiga, pedaços de papel usado, etc.), também incentivou a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica.

Assim, para estruturar e representar a sua compreensão sobre as aprendizagens desta EA, as crianças recorrem à linguagem artística para construir o pictograma, no que toca ao desenho e colagem dos materiais dos ingredientes usados, interligando o subdomínio das Artes Visuais.

Por fim, foi feita a leitura do pictograma da receita dos biscoitos em grande grupo e, após uma conversa com as crianças, estas decidiram expor o pictograma no corredor da entrada da escola, com o objetivo de divulgar o trabalho realizado junto da comunidade escolar (educadores, professores, alunos, pais, etc.), pois como refere Cabral (2001), “a valorização do trabalho passa também pela forma agradável como o mesmo é exposto” (p. 10).

g) Inventários.

Na EA46 (figura 12), desenvolvida na 5.^a intervenção, procuramos elaborar o inventário da área da casinha, de modo a explorar com o grupo as principais regras e cuidados a ter com os objetos disponibilizados naquela área, pois “muitas vezes as crianças utilizavam os objetos de forma inadequada ou necessitavam de ser alertados para a sua arrumação” (Diário, 4 de janeiro de 2019). Para isso, procuramos despertar a atenção do grupo para a necessidade de participarem e de colaborarem na organização e nas responsabilidades a ter nesta área, como também para adquirirem maior independência, ao nível da utilização dos materiais e dos instrumentos à sua disposição nas diferentes atividades.



**Figura 12 - Inventário da área da casinha
(EA46)**

Assim, e num breve diálogo, as crianças elaboraram uma lista dos artigos presentes na área da casinha, enunciaram alguns cuidados básicos na sua manipulação, e explanaram algumas situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano possíveis de desenvolver nesta área, ilustrando e registando as suas participações num

cartaz, promovendo, desta forma, momentos de iniciação e familiarização com a escrita. Ora, para a concretização do inventário, “foi fundamental o grupo ir à área do «faz-de-conta», observar o espaço e os materiais existentes, e recorrer às suas experiências pessoais, nos momentos que frequentam esta área” (Diário, 8 de janeiro de 2019).

Refletindo neste momento sobre a interligação das áreas/domínios de conteúdos, verificamos que para além do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi possível desenvolver a educação para a cidadania, enquadrada na área Formação Pessoal e Social, “enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39).

A promoção destes valores articulou-se com as aprendizagens realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente o Conhecimento do Mundo, assente na exploração dos saberes das crianças proporcionados pelo contexto de EPE e pelo meio social e físico em que estas vivem; a Matemática, a partir da organização do conjunto do número de objetos observados e respetiva contagem; e o subdomínio das Artes Visuais, através da representação desses objetos, utilizando diferentes materiais (lápiz de cor, caneta de feltro e pedaços de papel reciclado) e diversos meios de expressão (pintura, colagem e desenho).

h) Leitura de histórias.

A EA50 (figura 13), foi concretizada durante a semana da 5.^a intervenção, e teve como objetivo desenvolver a expressão de emoções e sentimentos (medo, alegria, tristeza, calma, raiva e confusão), no âmbito da Formação Pessoal e Social, como meio de reequilibrar os conflitos interiores das crianças, pois como já referimos o grupo apresentava dificuldades no controle das emoções, de atitudes e na aceitação de frustrações e insucessos.

Portanto, na hora do conto, foi lida a história *O Monstro das cores*, da autora Anna Llenas. Foi um livro que captou muito a atenção das crianças e possibilitou que interviessem oportunamente durante a leitura, exprimindo as emoções que sentiam naquele momento, a partir de expressões como “estou triste, porque tenho saudades da minha mãe” (criança F), “estou feliz porque gostei da história” (criança O), entre outras afirmações, e que, por esses motivos, revelou ser um ótimo recurso.



Figura 13 - Big book *O Monstro das cores* (EA50)

Também foi engraçado observar que, depois da leitura do conto, algumas crianças continuaram a demonstrar os seus sentimentos usando expressões presentes na história lida, diante de situações que passavam com os colegas, por exemplo: “Eu estou vermelho porque [a criança H] bateu no meu irmão!” (criança X); “Eu estou amarela porque [a criança B] está a brincar comigo na casinha” (criança N) (Diário, 7 de janeiro de 2019).

Nessa sequência, em diálogo com o grupo, e numa perspectiva de articular o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, propusemo-nos recontar a história *O Monstro das cores* e construir um big book. Numa primeira fase, e em grande grupo, as crianças narraram cada página da história, à medida que registávamos numa folha de papel para, posteriormente, copiarem e reescreverem junto do texto narrado. Numa segunda fase, as crianças desenharam e recortaram vários elementos do livro (monstro nas diferentes cores, frascos, botões, etc.), pintaram as páginas do livro com aguarelas e, mediante as pinturas e os desenhos, iniciamos a construção do livro, com o texto adaptado pelas crianças, interligando dessa forma o subdomínio das Artes Visuais. Assim, numa última fase, e seguindo a sequência narrativa, relemos a história, página a página, enquanto o grupo decidiu as pinturas e os desenhos que melhor se integravam em cada passagem textual.

Vemos que nesta EA as crianças foram as protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, foram ouvidas e participaram nas decisões do grupo, então, podemos afirmar que valorizamos os seus saberes e competências, de modo que pudessem desenvolver todas as suas potencialidades.

Em Síntese...

As EA apresentadas, permitiram a mobilização de várias estratégias e asseguraram a utilização de suportes e materiais diversos pelas crianças, de modo a desenvolver as competências de escrita. Durante a concretização das diversas EA, deparamo-nos com algumas situações que mostraram que devemos implementar diferentes estratégias com diferentes crianças, considerando as suas capacidades, de modo a garantir que todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A escrita foi mobilizada e utilizada nas diferentes áreas de conteúdo, em contextos necessários à comunicação, possibilitando às crianças relacionarem-se com a língua escrita e entender as suas funções.

O contacto e o recurso aos livros, muitas vezes a partir da biblioteca, também possibilitaram às crianças explorar e compreender a necessidade de os consultar e de os utilizar como fonte de lazer e de conhecimento. Ainda, facilitaram a promoção de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita e representaram a realização de projetos e atividades (Lopes da Silva et al., 2016).

As EA desenvolvidas foram bem recebidas pelas crianças, pelo entusiasmo e empenho que demonstraram ao realizar e explorar as atividades. Para isso, foi significativo reconhecer a capacidade das crianças para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo que valorizamos os seus conhecimentos, competências e experiências, a fim de desenvolver as suas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, realçamos a relação que estabelecemos com as crianças através da qual procuramos apoiar e incentivar o seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio da articulação das suas iniciativas, das diferentes áreas de conteúdo e das nossas propostas de trabalho, perspetivando uma prática integrada.

CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Face à pandemia da Covid-19 em que decorreu o EP II, este repartiu-se em dois momentos, o primeiro referente ao ensino à distância, junto de uma turma do 4.º ano, e o segundo relativo ao ensino presencial, com uma turma do 1.º ano, ambos concretizados na mesma escola e com o acompanhamento da mesma Professora Cooperante. Assim sendo, para a ação pedagógica no 1.º CEB todas as informações recolhidas foram essenciais para a adequação da nossa prática. Portanto, prosseguiremos com a caracterização do meio envolvente e da escola onde realizamos o EP II. No entanto, referindo-se a dois grupos de crianças diferentes, apresentamos o contexto e caracterização de cada um e descrevemos as nossas práticas pedagógicas relativas a cada grupo em tópicos distintos. A seguir, entre as experiências de aprendizagem realizadas neste Estágio Pedagógico, destacamos as atividades concretizadas no âmbito da temática deste relatório, que serão analisadas de acordo com os objetivos preconizados para este trabalho.

4.1. Caracterização dos contextos de intervenção

4.1.1. O meio envolvente

A escola onde foi realizado o EP II situa-se no concelho de Ponta Delgada, num espaço geográfico com características urbanas.

De acordo com a informação disponibilizada no site da Junta de Freguesia do local onde a escola se edifica, a população é composta essencialmente por pessoas da classe média-baixa, apresentando profissões ligadas, sobretudo, aos setores terciário e secundário, embora existam profissões do setor primário, onde se destacam o cultivo do ananás em estufa. A freguesia é também local de nascimento de várias figuras simbólicas na cultura (poetas, políticos e autores teatrais).

A escola encontra-se rodeada de diversos espaços comerciais, de indústrias, de instituições (Junta de Freguesia, centro social e paroquial, agrupamento de escuteiros, jardim de infância e centro de assistência à saúde), de património material (igreja paroquial) e imaterial (rancho folclórico e rancho deromeiros) e de serviços (farmácia, hospital, corporação de bombeiros e posto de correios).

4.1.2. A escola

A escola reúne duas valências, de jardim de infância e de ensino do 1.º CEB. Esta escola, que apresentava boas estruturas, com um edifício único de dois andares, ligado ao polivalente livre, contabilizava doze salas do 1.º CEB e seis salas da EPE; possuía casas de banho devidamente equipadas e adaptadas aos alunos, uma área de recreio ao ar livre e no interior, uma biblioteca, um auditório, uma sala de arrumação de materiais didático-pedagógicos, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala de apoio, um gabinete do coordenador, uma reprografia, uma sala de primeiros socorros e um refeitório com cozinha. As instalações desportivas da escola correspondiam a uma sala de ginástica, com dois balneários e duas arrecadações anexas ao ginásio, que por vezes também servia de recreio coberto. Os espaços exteriores eram amplos, vedados com áreas em cimento, e possuíam zonas verdejantes, um campo de futebol e um pequeno parque infantil.

O corpo docente da instituição contava com catorze professores do 1.º CEB, seis educadoras de infância, incluindo uma educadora de NEE e uma educadora de apoio educativo, e três professores de Educação Física.

Tendo em conta que os alunos estavam impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, o projeto da Biblioteca Escolar era o único que se encontrava em progresso. Este permitia o encontro direto entre alunos e escritores, por videoconferência, com o intuito de promover a educação literária, motivar para a leitura e desenvolver nos alunos capacidades de apreciação crítica.

4.2. Primeira Parte do EP II - Ensino à distância

4.2.1. O funcionamento da sala num modelo de ensino à distância

O ensino à distância, na Escola onde decorreu o EP II, realizou-se segundo as orientações emanadas pela Direção Geral da Educação e de acordo com o Plano de Ensino à Distância, elaborado por todas as organizações educativas da Escola Básica Integrada a que pertencia a Escola.

Assim sendo, cada docente era responsável por estruturar um Guião de Estudo e um Plano Individual de Trabalho (PIT) flexível, procurando incluir todas as disciplinas, pelo menos uma vez por semana, e adaptar a cada aluno de modo que conseguisse construir o seu horário, respeitando as suas necessidades educativas e a sua realidade familiar.

À segunda-feira, até às 10h, era disponibilizado o PIT, onde constava o prazo de conclusão das tarefas a realizar, nunca inferior a 3 dias após a data de envio. No PIT, por dia, eram tratadas, no máximo, duas áreas disciplinares e, sempre que possível, de modo articulado.

As disciplinas de Português e de Matemática eram contempladas três vezes por semana, fosse para consolidação e/ou para introdução de novos conteúdos e as tarefas propostas, nestas áreas, incluíam uma rotina com a duração máxima de 5 minutos. As restantes componentes curriculares, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Inglês, Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), eram abordadas uma vez por semana, com uma proposta de tarefa.

As tarefas de Expressões Artísticas eram solicitadas quinzenalmente e entregues ou apresentadas na data estabelecida pelo docente, através de fotos, de videochamada ou de outro meio definido pelo docente com os alunos.

As aulas de Inglês, Educação Física e EMRC, eram planificadas e implementadas pelos docentes responsáveis por cada disciplina.

Ainda em relação à disciplina de Matemática, esta era articulada com as emissões televisivas sob a designação “Aprender Em Casa”, um projeto da Secretaria Regional da Educação dos Açores em parceria com a RTP Açores. Esta atividade constituiu-se como um complemento e como um recurso de apoio ao trabalho do docente com os alunos, além de outras utilizações que pudessem ser feitas pelo docente, e respeitaram as aprendizagens essenciais determinadas pelo Ministério da Educação. As aulas decorriam de segunda-feira a sexta-feira e constituíam-se em sessões de 30 minutos, entre as 12h30min e as 13h. Para cada uma das aulas eram disponibilizados os temas tratados, as aprendizagens essenciais desenvolvidas e, ainda, propostas de trabalho ou desafios, no sítio eletrónico da Direção Regional da Educação.

Os manuais e os livros de fichas de *Matemática Passo a Passo* e do *Alfa* de Estudo Meio e de Português eram os recursos mais utilizados pela Professora, podendo recorrer-se a outros materiais disponíveis em plataformas digitais.

Para os alunos que não dispunham de conectividade e/ou equipamento informático, era disponibilizado no canal televisivo RTP Memória um conjunto suplementar de recursos educativos para o Ensino Básico com conteúdos pedagógicos temáticos inerentes às aprendizagens essenciais para os diferentes anos de escolaridade, através da transmissão do programa designado *EstudoEmCasa*, uma parceria entre o Ministério da Educação e a RTP. Os recursos constituíam-se em sessões de 30 minutos,

organizados por blocos agregados para vários anos, blocos comuns e recursos para Português Língua Não Materna, do 1.º ao 9.º ano.

O principal meio de comunicação entre docentes, alunos e encarregados de educação foi o Sistema de Gestão Escolar (SGE), o e-mail, o contacto telefónico e o suporte em papel, sendo que, neste último caso, os docentes enviavam para o conselho executivo os PIT para impressão e distribuição pelos encarregados de educação. Esta distribuição era realizada através de contactos telefónicos com os encarregados de educação, no sentido de recolherem o documento na escola, caso não tivessem acesso à internet ou a recursos eletrónicos para acederem ao PIT.

Para além do envio do PIT, foi privilegiado o contacto regular com os pais ou encarregados de educação, por via telefónica ou eletrónica, para fornecer conselhos e orientações relativas às atividades propostas que eram desenvolvidas e reguladas à distância.

A monitorização e avaliação do trabalho eram feitas pelos próprios conselhos de turma, educadores e professores titulares, através de um contínuo feedback com os restantes intervenientes, assim como pelo conselho executivo, quinzenalmente, por um questionário denominado relatório quinzenal, elaborado no *Google Forms*, entregue aos professores, que abordavam os aspetos solicitados nas orientações emanadas, procedendo às necessárias propostas de melhoria. A autoavaliação dos alunos era realizada através de ficheiros autocorretivos e/ou aplicativos presentes nas diversas plataformas digitais.

Quanto à avaliação formativa, esta foi concretizada através do resultado das aprendizagens no trabalho desenvolvido em cada área de conteúdos da estrutura curricular, tendo em atenção a apreciação do docente durante o processo de acompanhamento e respeitando as medidas educativas que constam nos PIT de cada aluno; do retorno de informação dado pelos pais, que foram “peça-chave” na concretização das orientações dadas e no cumprimento das tarefas propostas; do questionário preenchido quinzenalmente por cada docente.

4.2.2. A turma do 4.º ano

A turma com a qual realizamos o primeiro momento da nossa prática educativa no EP II era constituída por 18 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Tratava-se de uma turma heterogénea no que se refere ao ritmo de trabalho e de conhecimentos. No entanto, pudemos destacar um

grupo de dez alunos empenhado, autónomo e motivado para a aquisição de novos conhecimentos, e um outro grupo de oito alunos com necessidades educativas no respeito às competências de escrita, de interpretação e de cálculo mental, o que dificultava a apropriação e aplicação de novos conteúdos e a sua autonomia na realização das tarefas.

Deste último grupo, os alunos J e P centravam as suas dificuldades de aprendizagem nas capacidades de atenção e de concentração, o que prejudicava todo o processo de aprendizagem. A aluna F era uma aluna pouco assídua e, por isso, privava-se de acompanhar o ensino e aprender novos conteúdos, no entanto, era trabalhadora e dedicada nas tarefas propostas. A aluna C destacava-se pelo comportamento desadequado, relativamente à abordagem verbal e atitudes para com os colegas e profissionais de educação, revelando um desempenho e resultados pouco satisfatórios. Os alunos A, D, K e N necessitavam de um apoio individualizado, que era ministrado e assegurado pela Professora Cooperante.

Recuperando as observações realizadas e os diálogos estabelecidos com a Professora Cooperante e com a turma, as preferências curriculares dos alunos iam ao encontro da área de Matemática e das Expressões Artísticas, apresentando dificuldades na área de Português, sobretudo no domínio da leitura e da escrita.

Relativamente à área do Português, verificou-se que os alunos compreendiam e retinham informação oral com facilidade, que se expressavam com correção, produzindo um discurso coerente e respeitando as regras da interação discursiva. No domínio da leitura, os alunos B, C, E, F, G, H, I, L, M, O e Q liam de forma fluente, num tom claro e com expressividade, demonstrando gosto pela leitura e compreendendo o essencial das obras lidas. No domínio da escrita, escreviam textos com respeito pelo tema e pela tipologia, com coerência e adequação da informação, respeitando as regras de morfologia e sintaxe e, também, com bastante correção ortográfica. No domínio da gramática conheciam e aplicavam as regras gramaticais estudadas. Já os alunos A, J, K, N e P apresentavam dificuldade de interpretação e uma leitura nem sempre fluente, existindo algumas paragens para a descodificação das palavras, no entanto, eram alunos muito participativos, tentando expor as suas ideias. No domínio da escrita, os alunos D, J e N cometiam alguns erros ortográficos, muitas vezes devido à sua falta de concentração e atenção durante as atividades.

Na área de Matemática, notou-se apetência de aprender por parte de toda a turma. Do que se constou, os alunos mostravam-se interessados, empenhados e dedicados na aquisição e interiorização de conteúdos ministrados nesta área do saber, procurando

participar na resolução dos exercícios. Porém, os alunos com maiores dificuldades, A, D, J, K, N e P, apesar de se empenharem em todas as atividades propostas, necessitavam de algum apoio na leitura e interpretação de situações problemáticas e na estruturação dos dados do próprio exercício.

Na área de Estudo do Meio, os alunos revelaram ser observadores ativos com capacidade e forte interesse para investigar, descobrir, experimentar e aprender, considerando que, nos temas tratados pela Professora Cooperante, utilizavam alguns processos de conhecimento da realidade envolvente, assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

Na área das Expressões Artísticas, os alunos revelaram competências na ilustração de temas com criatividade; na exploração de formas, cores; na aplicação de diferentes técnicas; na exploração da relação imagem/texto/formas; e na representação do espaço. A turma ainda demonstrou facilidade na compreensão e aplicação de conceitos de expressão artística; manifestou domínio na exploração da voz, do corpo e dos instrumentos musicais; possuía capacidade de expressividade e de improvisação. Sobre a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, importa referir que os alunos J e P eram supervisionados pela Professora Cooperante, uma vez que mostravam ter dificuldades em expressar escrita ou verbalmente as suas ideias e/ou produções.

Na área de Educação Física, o grupo apresentava um bom domínio psicomotor, adequado ao seu estado de desenvolvimento, com boa resistência, flexibilidade, equilíbrio, ritmo e velocidade de reação, de execução de ações e de deslocamento.

Na área de Cidadania, os alunos, à exceção da aluna C, cumpriam as regras estabelecidas, cooperavam com os colegas, mostravam respeito pela opinião dos outros e resolviam os conflitos em que se envolviam com muita responsabilidade. Além disso, era um grupo capaz de efetuar pesquisas e partilhar informação sobre diversos temas, demonstrando interesse e participando ativamente nas atividades.

4.2.3. Práticas transversais de aprendizagem da escrita no 1.º momento do EP II

À semelhança do capítulo anterior, apresentamos e analisamos a nossa ação pedagógica concretizada no primeiro momento do EP II, referente ao ensino à distância, destacando as atividades de aprendizagem da língua escrita associadas às diversas áreas curriculares do 1.º CEB.

a. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas

Antes de mais, devemos referir que, considerando o contexto em que se realizou a nossa prática educativa, houve muitas outras atividades planificadas que não apresentamos no presente Relatório porque não obtivemos dados ou informações de que efetivamente foram concretizadas pelos alunos. Assim, as 17 EA indicadas no quadro 4 correspondem às intervenções realizadas neste Estágio Pedagógico e das quais conseguimos recolher registos dos alunos, realçando a cinzento as EA que pretenderam promover competências na língua escrita.

Quadro 4 - Síntese das EA realizadas por áreas curriculares em cada intervenção do primeiro momento do EP II

Práticas Educativas		Áreas do currículo			
Calendarização	Experiências de Aprendizagem (EA)	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística
1. ^a intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA1. Preenchimento da tabela de síntese das atividades económicas nacionais			1	
	EA2. Resolução de problemas envolvendo a divisão inteira		1		
	EA3. Redação de um texto reflexivo sobre o impacto da atividade humana no meio ambiente	1		1	
2. ^a intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA4. Mobilização do jogo interativo “MAT 4: Frações Equivalentes”		1		
	EA5. Realização do projeto: “Vamos todos salvar o Oceano”	1		1	1
3. ^a intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA6. Resolução de problemas envolvendo o cálculo do troco		1		
	EA7. Criação de um anúncio publicitário sobre um produto alimentar à escolha e construção do respetivo logótipo	1		1	1
	EA8. Comparação dos rótulos de dois produtos alimentícios à escolha			1	
4. ^a intervenção	EA9. Escrita de uma carta dirigida a um colega da turma e realização de um desenho ilustrando a mensagem do escrito	1			1
	EA10. Preenchimento do formulário sobre os diferentes meios de comunicação			1	
	EA11. Resolução de problemas envolvendo a multiplicação e a divisão de um número natural por um decimal		1		
5. ^a intervenção	EA12. Resolução dos exercícios de compreensão dos poemas <i>Mistérios</i> , de Matilde Rosa Araújo	1			
	EA13. Declamação do poema “Formiguinha descalça”	1			
	EA14. Resolução de problemas envolvendo o perímetro de polígonos	1	1		
	EA15. Preenchimento do documento de identificação do animal de estimação ou de um animal que gostava de adotar	1		1	
Total de EA por cada área do currículo		8	5	7	3

Neste primeiro momento do EP II, e considerando os dados do quadro 4, foram planeados e concretizados cinco grupos de intervenções, para os quais foi imprescindível a consulta dos programas e metas curriculares das diferentes áreas do currículo do ensino básico e das Orientações Curriculares para o Ensino Básico (OCEB), para a fundamentação de estratégias de desenvolvimento de competências essenciais e específicas de cada aluno nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo.

O quadro 4 permite-nos verificar que a maioria das EA realizadas incidiram na área de Português (8 EA) com a promoção de atividades de desenvolvimento de competências no domínio da compreensão da leitura e da expressão oral e escrita. Para isso, incentivamos os alunos a realizar apresentações orais, a produzir textos de diferentes categorias e géneros textuais, a tomar contacto com diferentes formas de expressão escrita, a comunicar com os colegas e a inculcar o gosto pela leitura.

A área de Estudo do Meio também assume relevância (7 EA) uma vez que a maioria das aprendizagens nas outras áreas foram motivadas por esta componente, em virtude do ensino em plena pandemia. Tal como é referido nas OCEB, o meio próximo deve ser um objeto privilegiado na aprendizagem, assim procuramos planejar atividades que integrassem uma série de materiais e informações que os alunos pudessem ter acesso a partir da sua habitação, incentivando a comunicação escrita na partilha de informação e na aplicação e consolidação de conteúdos.

A área de Matemática foi orientada, essencialmente, para a resolução de problemas (5 EA), possibilitando aos alunos construir noções como resposta às questões levantadas e estimulando-os a utilizar as aprendizagens construídas e a testar a sua eficácia. Ainda, o domínio progressivo de estratégias adequadas e do desenvolvimento da leitura permitiram aos alunos serem confrontados com problemas escritos para resolverem individualmente (Ministério da Educação, 2004). Assim, a aprendizagem da matemática relacionada com a área de português, surgiu de poemas a partir dos quais os alunos procederam à resolução de questões relacionadas com a vida diária.

Na área de Educação Artística, os alunos comunicaram através das suas produções plásticas (3 EA), representando a intencionalidade da mensagem por meio do desenho.

Feita esta análise, verificamos que as atividades dinamizadas permitiram criar situações de convívio com a escrita e com a leitura, integrando as produções dos alunos, realizadas nas diferentes áreas do currículo, em circuitos comunicativos. Dessa forma,

todas as componentes curriculares desenvolvidas contribuíram para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

A fim de melhor percebermos em que medida estas atividades possibilitaram a apropriação e consolidação das competências comunicativas dos alunos, a seguir enfatizamos as EA que se destinaram particularmente à aprendizagem da língua no domínio da escrita, em articulação com as restantes áreas curriculares.

Quadro 5 - Áreas curriculares desenvolvidas nas EA destacadas no primeiro momento do EP II

Experiência de Aprendizagem (EA)	Áreas do currículo				Total
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística	
EA3. Redação de um texto reflexivo sobre o impacto da atividade humana no meio ambiente	1		1		2
EA5. Realização do projeto: “Vamos todos salvar o Oceano”	1		1	1	3
EA7. Criação de um anúncio publicitário sobre um produto alimentar à escolha e construção do respetivo logótipo	1		1	1	3
EA9. Escrita de uma carta dirigida a um colega da turma e realização de um desenho ilustrando a mensagem do escrito	1			1	2
EA14. Resolução de problemas envolvendo o perímetro de polígonos	1	1			2
EA15. Preenchimento do documento de identificação do animal de estimação ou de um animal que gostava de adotar	1		1		2
Total	6	1	4	3	14

O quadro 5 permite ver que as atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento da língua escrita, no âmbito da área de Português, e ao mesmo tempo abordar outras áreas do currículo, foram a EA5 e EA7 com 3 registos, sucedendo-se as EA3, EA9, EA14 e EA15 com 2 registos cada. Este quadro ainda possibilita aferir que, de entre estas atividades, a área de Português foi a mais explorada (6), já que está inteiramente relacionada com todas as EA, seguindo-se a área de Estudo do Meio (4), depois a área de Educação Artística (3) e, em último, a área de Matemática (1).

De acordo com esta análise, verificamos que efetivamente cumprimos com o desígnio de articular contributos de outras áreas do currículo com situações de comunicação escrita. Neste seguimento, procederemos a uma análise das competências desenvolvidas no domínio da escrita durante as EA destacadas, descritas no quadro 6 a seguir apresentado. Para a elaboração deste quadro foram consideradas as orientações curriculares de Português para o 1.º CEB.

Quadro 6 - Contributos das EA dinamizadas para a aprendizagem da escrita no primeiro momento do EP II

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (UR)						Total de UR			
				EA3	EA5	EA7	EA9	EA14	EA15	Ind.	Sub.	Cat.	
Português	Comunicação Escrita	Desenvolvimento do gosto pela escrita	Experimenta múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita	1	1	1	1				4	10	21
			Escreve a partir de motivações lúdicas		1	1				2			
			Experimenta diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas	1		1	1		1	4			
		Desenvolvimento das competências de escrita	Exercita-se na superação de dificuldades respeitantes à organização de ideias e vocabulário	1			1			1	3		
			Elabora textos/frases atendendo ao contexto e às instruções	1	1	1	1			4			
			Regista o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integra-o em circuitos comunicativos				1		1	2			
Utilização de técnicas de recolha e de organização da informação	Recorre à consulta de prontuários para ampliar conhecimentos e para procurar soluções para dúvidas levantadas nas produções escritas	1			1			1	3	3			

No quadro 6 identificamos a dimensão de “português”, sobrevivendo a categoria de “comunicação escrita”, na qual integramos as subcategorias “desenvolvimento do gosto pela escrita”, “desenvolvimento das competências de escrita” e “utilização de técnicas de recolha e de organização da informação”. Em cada subcategoria insere-se diversos indicadores e a todos estes se faz elencar a quantificação das unidades de registo (UR) para todas as EA destacadas.

No que se refere à subcategoria “desenvolvimento do gosto pela escrita”, apresentamos os indicadores “experimenta múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita” com 4 UR, “escreve a partir de motivações lúdicas” com 2 UR e “experimenta diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas” com 4 UR. Estas ocorrências sucederam na produção de textos com tema sugerido e de textos com tema à escolha (EA3, 5, 7 e 9), na conclusão de histórias e na criação de textos a partir de objetos (EA5 e 7), e na escrita de textos com diferentes finalidades como o texto de opinião, o anúncio, a correspondência e o catálogo (EA3, 7, 9 e 15).

Em relação à subcategoria “desenvolvimento das competências de escrita” constatamos o indicador “exercita-se na superação de dificuldades respeitantes à organização de ideias e vocabulário” com 3 UR, através da utilização de ficheiros autocorretivos e de auxílio à escrita como a estrutura do texto argumentativo e respetiva apresentação de palavras-chave e o exemplar da carta pessoal e da ficha de identificação do animal (EA3, 9 e 15). Também verificamos o indicador “elabora textos/frases atendendo ao contexto e às instruções” com 4 UR, face a todas as propostas de escrita efetiva de textos e frases (EA3, 5, 9 e 11). Já o indicador “regista o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integra-o em circuitos comunicativos” com 2 UR, foi dinamizado a partir da comunicação e partilha dos registos escritos entre os alunos (EA9 e 15), de forma a manter o contato entre si, a dar sentido às suas produções e a oferecer novas oportunidades de avaliarem o modo como os seus textos são recebidos por outros.

Relativamente à subcategoria “utilização de técnicas de recolha e de organização da informação” observamos o indicador “recorre à consulta de prontuários para ampliar conhecimentos e para procurar soluções para dúvidas levantadas nas produções escritas” com 3 UR, nos momentos de planificação e redação da escrita (EA3, 9 e 15) sob as orientações facultadas nos exemplares e ficheiros auxiliares de escrita, revelando ser uma estratégia que ajudou os alunos a organizarem melhor o seu processo de produção textual.

Nesta ordem de ideias, importa que o aluno produza os seus próprios textos, pois é a produção que dá a conhecer ao professor o que aprendeu. Através desse conhecimento o professor pode levar o aluno a refletir sobre a sua linguagem para proceder ao devido aperfeiçoamento do texto.

b. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita

Em conformidade com os dados recolhidos, procedemos à descrição e análise das EA apresentadas no quadro 5, considerando a promoção da transversalidade da língua escrita em cada atividade. A complementar a descrição e a análise das EA, iremos recorrer aos registos concedidos pelos alunos, a fim de visualizarmos o trabalho desenvolvido pelos mesmos.

Considerando que a globalidade das EA esteve relacionada com a exploração e utilização de diferentes tipologias textuais, as atividades que de seguida se apresentam são ilustrativas da diversidade trabalhada, pelo que não seguem uma organização categorial, por tipos de atividades implementadas.

The figure displays a text about human impact on the environment, annotated with red lines and labels. The text discusses pollution, deforestation, and the loss of biodiversity. Below the text is a table with the following structure:

Oficina de Escrita	
Objetivo	...
Conteúdo	...
Metodologia	...
Recursos	...
Avaliação	...
Observações	...

Figura 14 - Exemplo de um texto de opinião e respetiva estrutura do texto argumentativo (EA3)

A EA3 (figura 14) foi realizada na 1.ª intervenção, a propósito das ameaças ao ambiente, permitindo trabalhar a escrita no âmbito do Estudo do Meio. A partir desta atividade, procuramos promover nos alunos a reflexão sobre a sua escrita e responder à necessidade de treinarem a planificação e a redação individual de textos.

Assim, os alunos foram convidados a visualizar um vídeo interativo, da autoria da Escola Virtual, através do qual puderam identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo. Desta forma, foi possível consciencializar os alunos para as questões ambientais, promover um conhecimento mais aprofundado sobre o ambiente, encorajar sentimentos de preocupação para com este e motivar ações que o melhorem e o protegem.

Após a visualização do vídeo, sugerimos que os alunos procedessem à planificação do texto e exprimissem, através da escrita, a sua opinião e consequente reflexão sobre o impacto da atividade humana no meio ambiente. Nesse sentido, disponibilizamos um documento com a estrutura do texto argumentativo e com os tópicos fundamentais à escrita do texto de acordo com o tema.

Para a redação do texto, sugerimos aos alunos que seguissem a sua planificação, tendo atenção às regras de ortografia e pontuação, e revissem o mesmo, certificando-se que não tinha erros e cuidando da sua apresentação.

Em relação às aprendizagens alcançadas pelos alunos, verificamos que a maioria “escreveu um texto sobre o impacto da ação humana no meio ambiente, especificando os fatores que contribuem para a degradação do meio ambiente, revelando compreensão pelas causas do impacto ambiental e consequentes problemas” (Diário de bordo, 2 de junho de 2020).

À vista disso, a utilização do vídeo revelou ser uma estratégia que facilita a compreensão, aquisição e a utilização da informação, por parte dos alunos. De facto, para Moran (2007, p. 28) “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não-separadas”, contribuindo para o progresso da aprendizagem dos alunos de forma lúdica.

No entanto, quando efetuamos a correção dos textos houve a necessidade de alertar os alunos para o cuidado de escreverem os textos com correção ortográfica e com legibilidade, através da reescrita dos mesmos, aguardando progressos desses aspetos nas intervenções seguintes.



Figura 15 - Projeto *Vamos todos salvar o oceano* (EA5)

A EA5 (figura 15), introduzida na 2.^a intervenção, foi idealizada com a intenção de promover a escrita na realização de um projeto que integrasse as áreas de Estudo do Meio e de Educação Artística.

Dessa forma, criámos e disponibilizamos aos alunos um vídeo com a adaptação da obra *Vamos todos salvar o Oceano*, da autoria da Câmara Municipal de Portimão, a abordar o tema da poluição aquática, permitindo-lhes compreender e desenvolver conhecimentos, já que as imagens possibilitavam visualizar os acontecimentos e os sons facilitavam o uso de diálogos para esclarecer os assuntos com maior clareza.

Após a visualização do vídeo, sugerimos aos alunos a produção de um pequeno diálogo a determinar o fim da história apresentada, seguindo a estrutura da banda desenhada, e a apresentar a sua mensagem sobre a proteção do ambiente. Para esse feito, elaboramos um diaporama com as características da banda desenhada, para os alunos consultarem, e uma prancha de banda desenhada, para preencherem. Propusemos esta EA, pois, no programa de português do 1.º CEB, é defendido a promoção de atividades de escrita de diferentes tipos de texto, com o intuito de desenvolver e consolidar conhecimentos e competências diversificados da língua escrita e, dessa forma, como refere Niza (2007) “para produzir tipos de textos adaptados às distintas atividades sociais que a escrita serve” (p. 15).

Posteriormente, sugerimos a visualização do vídeo *Poluição da água e do solo*, da autoria da Escola Virtual, e a realização do questionário *Cidadão amigo do ambiente*, com a intenção de despertar os alunos para as questões ambientais, mais concretamente a poluição da água e do solo, de promover um conhecimento mais aprofundado sobre o

ambiente e motivar a reflexão de comportamentos relativamente às atitudes de cada um no ambiente. Assim, os alunos foram questionados sobre as causas e as consequências da poluição do oceano e do solo e os cuidados necessários à sua preservação e proteção, como forma de os consciencializar para a valorização do meio ambiente.

Ainda, para dar ênfase ao domínio das artes visuais, propusemos a construção de um cenário marinho utilizando materiais reciclados diversos e aplicando diferentes técnicas de expressão, de modo a possibilitar aos alunos expressarem-se através da manipulação e experimentação dos materiais, formas e cores. Pois, conforme o Ministério da Educação (2004), a exploração livre dos materiais de expressão plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e a descoberta e organização progressiva de grandezas e superfícies. O cenário marinho de cada aluno foi apresentado e partilhado com a turma num vídeo construído por nós.

Através da realização deste projeto, constatamos que os alunos conseguiram terminar a banda desenhada com o diálogo contextualizado entre as personagens, apresentando conhecimento sobre os comportamentos de proteção do oceano e das espécies marinhas. Esses conhecimentos também foram observados nas respostas acertadas dos alunos ao formulário *Cidadão amigo do ambiente*. Com a construção dos cenários vimos que o grupo utilizou materiais diversificados e diferentes técnicas de expressão plástica, reutilizou objetos, mostrando ser muito criativo e dominar as técnicas aplicadas (Diário de bordo, 16 de junho de 2020).

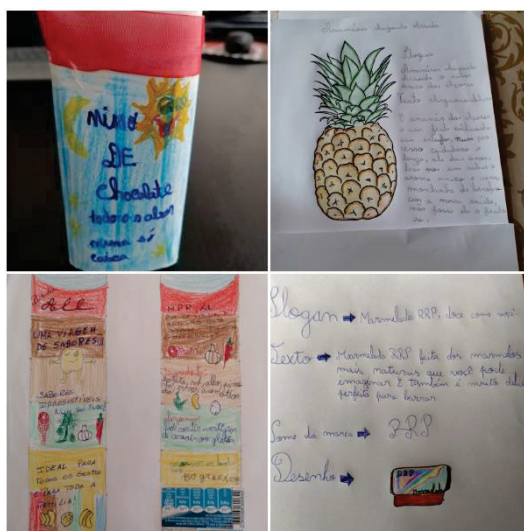


Figura 16 - Exemplos de anúncios publicitários (EA7)

A partir da EA7 (figura 16), concretizada na 3.^a intervenção, pretendemos desenvolver o conhecimento dos alunos sobre o texto publicitário, quanto às suas especificidades e funções, recorrendo à linguagem escrita na idealização de um anúncio publicitário e de acordo com conteúdos inseridos na área do Estudo do Meio e de Educação Artística.

Portanto, solicitamos aos alunos a criação de um anúncio publicitário sobre um produto alimentar à escolha, recorrendo a um documento organizado e disponibilizado por nós com a estrutura e características do anúncio e procurando construir argumentos referentes aos benefícios da compra do produto para a saúde, tendo em vista o desenvolvimento de uma atitude crítica face ao consumo. Além disso, convidamos os alunos a criarem um logótipo do produto selecionado, com recurso a técnicas de desenho e/ou pintura.

Esta atividade também permitiu desafiar os alunos, em cooperação com a família, a gravarem o anúncio publicitário criado pelos próprios, evidenciando as características do texto publicitário. Para que isso acontecesse, propusemos o jogo dramático como meio potenciador das capacidades linguísticas nos alunos. A compreender esta ideia, Castanho (2004) salienta que a expressão dramática é um terreno fértil para a exploração de todos os domínios da língua portuguesa e que, ao nível da oralidade, a utilização de objetos, neste caso o produto escolhido, significou para o aluno um apoio, um estímulo à capacidade de imaginar e representar situações.

Em termos de resultados alcançados pelos alunos observamos, através dos textos publicitários e das gravações dos anúncios, que cada aluno apresentou um *slogan*, um logótipo, um texto argumentativo e a marca do produto que escolheu, evidenciando conhecer os elementos essenciais do anúncio publicitário. Os alunos D e M, os únicos a gravarem o anúncio, ainda mostraram perceber o propósito da publicidade revelando competências de argumentação e criatividade para incentivar o público a consumir os seus produtos (Diário de bordo, 24 de junho de 2020).

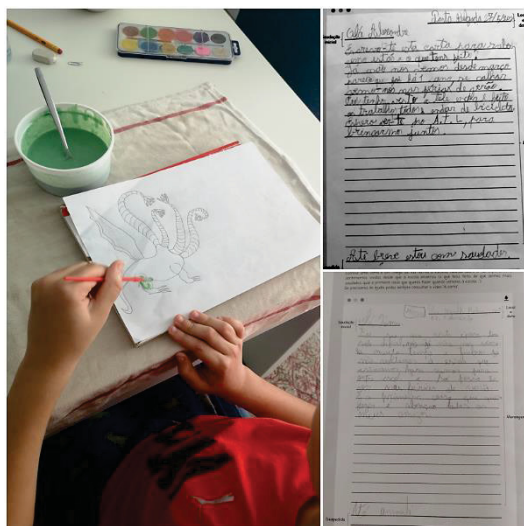


Figura 17 - Exemplo de cartas dos alunos e pintura com tinta caseira (EA9)

A EA9 (figura 17), realizada na 4.^a intervenção, teve como fator motivador promover o exercício da linguagem escrita, tendo em especial atenção a grafia correta e legível das palavras, mediante a produção da carta, assim como permitir a concretização de momentos de comunicação e de partilha de trabalhos entre a turma, favorecendo a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Em consequência, pedimos aos alunos que prosseguissem com a escrita de uma carta dirigida a um colega da turma, a partir da consulta de um vídeo sobre as características e funcionalidades da carta, produzido e disponibilizado por nós, e de um documento com a estrutura do texto e com algumas indicações de apoio.

Ainda propusemos uma pintura em suporte papel, utilizando como ferramenta os dedos ou um pincel, retratando a mensagem escrita para anexar à carta, em virtude do empenho e interesse demonstrado pelos próprios, nas atividades de produção plástica realizadas anteriormente. Não dispondo de tinta em casa, disponibilizamos aos alunos uma receita de tinta guache caseira e, a partir desta, ainda puderam realizar experiências de mistura de cores.

Em relação às aprendizagens alcançadas pelo grupo, verificamos que os alunos B, D, E, H, I, L, M e O mostraram reconhecer as características da carta, apresentando as expressões e o texto adequados a cada uma das partes constituintes.

Os alunos E, H, I, M e O escreveram a carta de forma legível e sem erros ortográficos. No caso o aluno D notamos que teve maior cuidado em escrever a carta de forma que conseguíssemos ler as palavras sem dificuldade, apresentando uma melhoria significativa neste domínio, tendo em conta que foi um dos alunos ao qual chamamos à

atenção para a sua escrita pouca legível em momentos passados. Já os alunos B e L, embora escrevessem de forma legível, observamos que cometeram pelo menos um erro de escrita como é o caso das palavras “explicar” (explicar) e “vizitas” (visitas). Nestas situações apresentamos algumas sugestões de ajuda como lerem os textos que escrevem, verificando se há algum erro na escrita das palavras e corrigi-lo (Diário de bordo, 27 de junho de 2020).

Relativamente à pintura, vimos que foram capazes de pintar livremente em suportes neutros e explorar possibilidades técnicas como a confeção e aplicação de tinta caseira e a utilização de pincéis ou mãos para pintar. No entanto, para nossa inquietação não foi possível dar continuidade à atividade e realizar um momento de resposta às cartas que foram escritas, uma vez que as cartas foram entregues pelos alunos tardiamente, duas das cartas escritas foram dirigidas a destinatários que não pertenciam a este grupo e a maioria dos alunos que escreveram a carta não receberam outra carta de volta.

Em alternativa, e numa perspetiva de ensino a distância, numa próxima vez solicitávamos a escrita da carta indicando a cada criança um colega a quem deveria ser dirigida. Mais especificamente, orientávamos a redação da carta, por um lado, entre os alunos que habitualmente participavam nas atividades e, por outro lado, entre aqueles que seriam pouco prováveis participarem. Dessa forma, conseguiríamos manter o propósito da atividade, o de promover a comunicação entre os alunos, e teríamos maior controlo sobre a atividade permitindo que todos os alunos que participaram nas atividades recebessem uma carta e assim também poderiam responder a um colega.

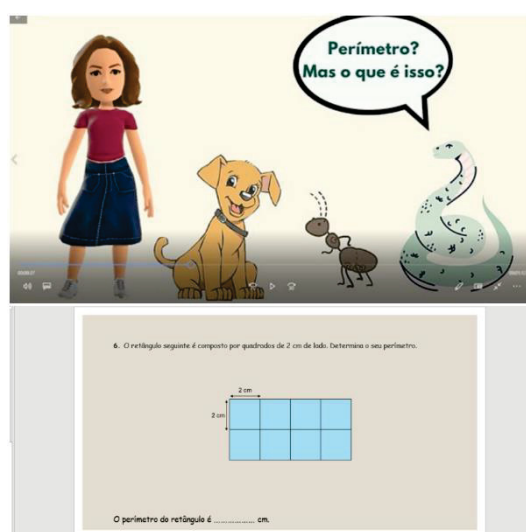


Figura 18 - Vídeo de introdução ao perímetro e exemplo de um problema escrito (EA14)

A EA14 (figura 18) teve lugar na 5.^a intervenção e resultou da importância de os alunos desenvolverem as suas competências no cálculo de medidas devido à sua aplicação no quotidiano, pois os alunos contactam com ideias de medições no âmbito da arquitetura, da arte, da ciência, do desenho, do desporto, da culinária, entre outras, constituindo-se como uma ligação poderosa entre diferentes temas da matemática e as outras disciplinas.

Assim, foi feita a introdução ao perímetro dos polígonos através de um diaporama com explicações facultadas pelo avatar da estagiária em diálogo com as personagens animais da obra *Mistérios*, a qual foi trabalhada com a turma nessa mesma intervenção, relacionando dessa forma com a área de português. Além do mais, os alunos foram confrontados com problemas escritos para resolverem individualmente.

Sobre esta matéria, Lorensatti (2009) explica que, durante a resolução de problemas, o aluno para solucionar o enunciado tem de saber interpretar o que é pedido para depois dar uma resposta. Ou seja, deve ler e compreender o problema escrito para conseguir descodificá-lo linguisticamente, construí-lo no seu significado matemático e codificá-lo, novamente, em linguagem matemática escrita.

De facto, a partir desta EA, os alunos puderam desenvolver as competências de escrita na medida em que esta permitiu materializar o pensamento matemático, tratando-se de um domínio essencial à comunicação matemática.



Figura 19 - Catálogo dos animais da turma (EA15)

A EA15 (figura 19), implementada na 5.^a intervenção, surgiu na sequência do interesse demonstrado pelos alunos sobre os animais, ainda nos dois dias de observação, em diálogo connosco a respeito das suas preferências.

Desse modo, organizamos um guia de pesquisa, com questões relacionadas com a alimentação, o habitat, as características físicas, os órgãos de locomoção e o processo de reprodução dos animais, para os alunos preencherem de acordo com o seu animal de estimação ou um animal que gostariam de adotar. E, assim, permitir-lhes compreender e identificar características distintivas dos seres vivos reconhecendo diferenças e semelhanças entre os animais que descreveram.

O guia também envolveu a elaboração de um pequeno parágrafo a descrever os comportamentos e o tipo de relação que os alunos devem ter com os animais, em função dos seus direitos, possibilitando exercitar a escrita do texto narrativo. Nessa perspectiva, produzimos e disponibilizamos um vídeo a apresentar os direitos dos animais de acordo com a declaração universal dos direitos animais, tendo em vista a fomentação nos alunos de atitudes de respeito pelos animais e de comportamentos de convivência com eles, sensibilizando os alunos para a necessidade de proteger e respeitar os animais, como exercício de cidadania ativa, em matéria do bem-estar animal.

Embora os poucos guias recebidos, decidimos construir um catálogo dos animais caracterizados pela turma, em formato *PowerPoint*, de modo a valorizar o trabalho dos alunos que participaram e de mantê-los interessados e empenhados nas atividades.

Apesar de recebermos apenas quatro guias dos alunos D, H, I e M, pudemos notar que estes mostraram ter conhecimento sobre os animais no que se refere aos tipos de revestimento, à forma do esqueleto, ao habitat e aos regimes alimentares (Diário de bordo, 30 de junho de 2020).

Nesta atividade, realçamos os textos que os alunos escreveram sobre os cuidados que têm ou devem ter com os animais, revelando conhecerem as atitudes de respeito pelos animais e de comportamento de convivência com eles. Pensamos que o vídeo a apresentar os direitos dos animais foi um meio facilitador e significativo para a compreensão desta matéria (Diário de bordo, 30 de junho de 2020).

A partir dos textos, também identificamos uma melhoria quanto à ortografia e legibilidade na escrita dos alunos, revelando que o incentivo à produção escrita de diferentes tipos e gêneros de texto, no decorrer do estágio, permitiu desenvolver as competências dos alunos no domínio da escrita.

4.3. Segunda Parte do EP II - Ensino Presencial

4.3.1. A sala de aula



Figura 20 - Mapa da sala de aula da turma do 1.º ano

A sala de aula onde decorreu o segundo momento da nossa prática educativa no 1.º CEB, ilustrada na figura 20, dispunha de um espaço amplo e bem iluminado por três grandes janelas, permitindo que esta estivesse sempre arejada.

As mesas dos alunos encontravam-se enfileiradas, existindo apenas um aluno por mesa, um a seguir ao outro e em lados opostos, como medida de prevenção e controlo da infeção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Ainda assim, esta disposição permitia circular livremente na sala e possibilitava que todos os alunos conseguissem ver o quadro sem qualquer impedimento.

Em relação ao mobiliário, à entrada da sala, havia um lavatório e vários armários onde estavam arrumados uma variedade de materiais, tendo os alunos acesso a recursos diversos como livros escolares, dicionários, livros de histórias, material didático manipulativo (ábacos, etc.), materiais de expressão plástica (guaches, pincéis, etc.) e outros. No fundo da sala, situavam-se um quadro de giz, duas estantes com os materiais dos alunos (dossiers, cadernos e manuais de cada área curricular), a secretária da professora e uma estante com os livros e ficheiros utilizados pela própria.

Existiam também alguns recursos tecnológicos como dois computadores (portátil e fixo), colunas de som, projetor e retroprojetor.

Numa das paredes da sala, encontrava-se um quadro de acrílico reservado para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos e cartazes informativos alusivos às diferentes áreas de estudo, com a intencionalidade de se tornar rotina a sua utilização e exploração, possibilitando a compreensão e sistematização de conteúdos. Na restante sala havia pouco espaço onde pudessem ser afixados trabalhos e cartazes. No entanto, a sala reunia um conjunto de condições favoráveis à prática educativa, encontrando-se bem aparelhada de materiais e recursos.

Em relação à rotina, as aulas iniciavam às 8h30min com o momento de acolhimento, no qual os alunos eram convidados a cantar a música do bom dia e a contar uma novidade. Seguidamente, pelas 9 horas, ocorria o tempo de desenvolvimento curricular, conforme o horário da turma. Este momento, era realizado em grande grupo aquando da introdução de um conteúdo e de forma individual nas tarefas de consolidação desse conteúdo, com o apoio da professora. Pelas 9h45min, os alunos lanchavam dentro da sala e dirigiam-se para o recreio. Às 10h20min, realizavam a sua higiene pessoal e regressavam à sala, para dar continuidade às atividades curriculares. O almoço decorria das 12h15min às 13h40min. Posteriormente, os alunos regressavam à sala e prosseguiam com as atividades curriculares. As aulas terminavam às 14h25min, à exceção de dois dias, quarta e quinta-feira, finalizando assim às 15h10min.

No que respeita à carga horária semanal da turma, para as áreas de Português e de Matemática estavam reservadas a cada uma 7 horas, para as áreas de Estudo do Meio e Educação Artística destinavam-se a cada uma 3 horas, as áreas de Educação Física e Inglês dispunham de 2 horas cada, e eram lecionadas por docentes da correspondente área disciplinar, por fim, o Estudo Integrado disfrutava de 1 hora, e destinava-se à realização de atividades integradoras das diversas componentes do currículo.

4.3.2. A turma do 1.º ano

A turma era constituída por 13 crianças, 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e 7 anos, e todas frequentavam o 1.º CEB pela primeira vez.

Tratava-se de uma turma homogénea relativamente aos conhecimentos e capacidades nas diferentes áreas curriculares, tendo apenas uma aluna que frequentava o apoio individualizado, três vezes por semana, o que já lhe permitia acompanhar a turma de forma satisfatória. Era um grupo empenhado na realização das tarefas e motivado para

a aquisição de novos conhecimentos. No entanto, a aluna H apresentava dificuldades de atenção, apesar de ser muito participativa e interessada nas atividades propostas, procurando expor as suas ideias. As alunas A, E e L revelavam pouca autonomia, solicitando com frequência orientações na realização das tarefas. Também, as alunas K e L manifestavam alguma timidez quando comunicavam para todo o grupo, por essa razão participavam nos diálogos com respostas apropriadas ao contexto, mas de forma breve e com pouca expressividade.

Na área de Português, verificou-se que os alunos compreendiam e retinham informação essencial em textos orais com facilidade e conseguiam exprimir uma opinião partilhando ideias e sentimentos. Apreciavam a leitura dos livros com gosto, manifestando entusiasmo nos momentos de leitura de histórias, e revelavam curiosidade e vontade em emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos. Reconheciam o seu nome em diferentes suportes escritos e identificavam unidades da língua como as palavras e as sílabas. Conseguiam escrever o seu nome e transcrever palavras impressas e maiúsculas, mas apresentavam uma escrita ainda numa fase inicial, necessitando de orientação na grafia das letras manuscritas e no manuseio do lápis.

Na área de Matemática, notava-se vontade e persistência em lidar com situações que envolvessem a Matemática, procurando participar na resolução dos exercícios, exprimindo oralmente as suas ideias. O grupo conseguia efetuar contagens progressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis, e identificar e representar os números naturais até 10. Eram capazes de reconhecer círculos e polígonos (triângulos, quadrados e retângulos) e também identificar e interpretar relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.

Na área de Estudo do Meio, os alunos identificavam a sua identidade, através do nome, idade e sexo, estabeleciam relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples até à terceira geração, distinguindo diferentes estruturas familiares, e reconheciam e aplicavam normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, depois de uma ida à casa de banho e a seguir ao recreio, lavar os dentes, etc.). Também manuseavam os materiais e objetos do quotidiano em segurança (tesoura, agrafador, furador, etc.). Além disso, durante as várias atividades diárias, manifestavam atitudes de respeito, solidariedade e de cooperação na relação com as outras crianças e com os adultos, o que propiciou a criação de um ambiente agradável na sala de aula.

Na área das Expressões Artísticas, os alunos revelavam competências na escolha e na aplicação de técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas

produções, no entanto apresentavam uma pintura sem coordenação. A turma tinha facilidade em experimentar sons vocais (voz falada e voz cantada), de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical, e entusiasmava-se com a improvisação, a solo ou em grupo, de pequenas sequências melódicas e rítmicas. Contudo, apresentava alguma dificuldade na expressividade corporal e na capacidade de improvisação em atividades de expressão dramática.

Na área de Cidadania, os alunos cumpriam com as regras de convivência social e das normas de sala de aula: mostravam respeito pela opinião dos outros; mostravam-se prontos a cooperar e a trabalhar com os colegas; refletiam criticamente sobre comportamentos individuais atribuindo-os a toda a turma; entre outros, traduzindo-se num ambiente harmonioso e facilitador para a aprendizagem.

Em termos afetivos, tratava-se de uma turma carinhosa e receptiva à nossa presença na sala de aula, usufruindo da nossa ajuda aquando da realização das atividades e interagindo connosco através de diálogos e de brincadeiras durante os intervalos, demonstrando, ainda, afeição a partir das ofertas de desenhos e de mensagens elaboradas por elas com a ajuda dos pais.

4.3.3. Práticas Transversais de Aprendizagem da Escrita no 2.º momento do EP II

Neste ponto prosseguimos com a apresentação, análise e avaliação da nossa experiência formativa concretizada no segundo momento do EP II, referente ao ensino presencial, realçando as atividades de aprendizagem da escrita interligadas com as diferentes áreas do currículo do 1.º CEB.

a. Análise global das Experiências de Aprendizagem implementadas

A partir do quadro 7, a seguir exposto, vemos que ao longo deste momento foram realizadas 47 EA, em cinco intervenções, das quais identificámos, com a cor cinza, as atividades que melhor refletem o trabalho que realizamos no domínio da escrita em articulação com as restantes áreas do currículo e as que possibilitaram o contato com diversos suportes de escrita.

No decorrer do EP II, foi fundamental consultarmos os programas e metas curriculares das diferentes áreas do currículo do 1.º ciclo e das Orientações Curriculares

para o Ensino Básico (OCEB), para justificarmos as nossas práticas pedagógicas e desenvolvermos competências dos alunos nas diferentes áreas curriculares.

Quadro 7 - Síntese das EA realizadas por áreas curriculares em cada intervenção do segundo momento do EP II

Calendarização	Práticas Educativas	Áreas do currículo			
	Experiências de Aprendizagem (EA)	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística
1.ª intervenção (em conjunto com o par pedagógico)	EA1. Acolhimento: partilha de novidades (situações vividas, músicas, desenhos, textos, danças, objetos, entre outros) *	1			
	EA2. Interpretação e reconto oral da narrativa: <i>O primeiro dia de aulas - História de grafismos para colorir</i>	1			
	EA3. Realização de grafismos a partir da narrativa: <i>O primeiro dia de aulas - História de grafismos para colorir</i>	1			1
	EA4. Construção do quadro de aniversários da turma	1		1	
	EA5. Agrupamento de construções em <i>origami</i>		1		
	EA6. Ilustração do próprio rosto aplicando técnicas de desenho, pintura e colagem			1	1
2.ª intervenção	EA7. Continuação da realização de grafismos a partir da narrativa: <i>O primeiro dia de aulas - História de grafismos para colorir</i>	1			1
	EA8. Determinação do intruso entre diferentes objetos		1		
	EA9. Exploração oral do vídeo: <i>O meu nome</i>	1		1	
	EA10. Prática da escrita do nome próprio e do apelido	1		1	
3.ª intervenção	EA11. Entoação da canção: <i>Já chegou o i</i>				1
	EA12. Caça ao grafema “i” na canção: <i>Já chegou o i</i>	1			
	EA13. Contagem de sílabas de palavras iniciadas com o grafema “i”, prologando o som inicial	1			
	EA14. Treino da grafia da letra “i”	1			
	EA15. Contagem e comparação de grupos com diferentes quantidades de elementos (até 5 objetos)		1		
	EA16. Contagem de objetos e respetiva associação à imagem pictórica e ao numeral representativo da quantidade determinada	1	1		
	EA17. Construção do cartão de identificação do aluno	1		1	
4.ª intervenção	EA18. Interpretação do poema sobre a letra “u”	1			
	EA19. Caça ao grafema “u” no poema sobre a referida letra	1			
	EA20. Elaboração de um cartaz de palavras com o grafema “u”	1			
	EA21. Treino do traço da letra “u”	1			
	EA22. Contagem de feijões, em diferentes quantidades, e respetiva representação pictórica e numeral na moldura do 10	1	1		
	EA23. Realização do projeto: <i>As regras da nossa sala de aula</i>	1		1	1
	EA24. Reconhecimento de palavras com o som do grafema “u”	1			
	EA25. Identificação, recorte e colagem no caderno de palavras com a letra “u” nas suas diferentes representações	1			
	EA26. Comparação de dois conjuntos com igual e diferentes elementos		1		
	EA27. Concretização do jogo de subitização: <i>Se não olhas, não apanhas!</i>		1		

5. ^a intervenção	EA28. Leitura e interpretação do texto: <i>Ogre</i>	1			
	EA29. Identificação do grafema “o” nas suas diferentes representações	1			
	EA30. Treino da escrita da letra “o”	1			
	EA31. Contagem e comparação de grupos com diferentes quantidades de alunos (até 10 alunos)		1		
	EA32. Práticas de variação de conjuntos com maior e com menor quantidade (até 10 elementos)		1		
	EA33. Realização do projeto: <i>A minha família</i>	1		1	1
	EA34. Determinação do conjunto com mais elementos, utilizando correspondências um a um		1		
	EA35. Concretização do jogo: <i>O que é a ti?</i>			1	
	EA36. Leitura e interpretação de um texto constituído por palavras com a letra “o” maiúscula e minúscula	1			
	EA37. Exercício de diferenciação da letra “o” minúscula e maiúscula	1			
	EA38. Treino do traço da letra “O”	1			
	EA39. Comparação entre conjuntos usando os termos “igual”, “mais” ou “menos”		1		
	EA40. Exploração da reta numérica, em grande tamanho, com os números naturais até 10		1		
	EA41. Preenchimento de uma árvore genealógica simples até à terceira geração			1	
	EA42. Identificação e pintura de palavras com o som da letra “o” igual	1			
	EA43. Pronúnciação e registo no quadro de palavras com a letra “o” e identificação da posição da letra na palavra	1			
	EA44. Identificação, recorte e colagem no caderno de palavras com a letra “o” nas suas diferentes representações	1			
	EA45. Treino da grafia da letra “o” minúscula e maiúscula	1			
EA46. Resolução, em grande grupo, das páginas 20 e 21 do manual de <i>Matemática Passo a Passo</i> do 1.º ano, com recurso aos cubos de encaixe e da reta numérica		1			
EA47. Realização do jogo do cubo	1		1	1	
Total de EA por cada área do currículo		32	13	10	7

O quadro 7 possibilita-nos constatar que a área curricular mais desenvolvida foi a de Português (32 EA) pois, como já referimos, esta é uma área transversal ao currículo e, dessa forma, deve ser utilizada como uma área potenciadora de aprendizagens em todas as restantes áreas curriculares. Então, as atividades realizadas no âmbito desta área incidiram no desenvolvimento da: oralidade, durante a reprodução de pequenos textos, a resposta às questões colocadas, a expressão de opinião e a partilha de ideias e sentimentos; leitura, nos momentos de ouvir, desenhar, recontar e apreciar histórias; escrita, aquando do registo de palavras e da transcrição de pequenas frases.

Na área de Matemática (13 EA) incentivamos a divulgação e a partilha do raciocínio e pensamento matemáticos. Por sua vez, a aprendizagem dos números, contagens progressivas e comparação destes, fez-se acompanhar pelo manuseio de

recursos, de forma a respeitar a abordagem concreto-pictórico-abstrato (CPA), da qual a integrante abstrata motivou e facilitou a aprendizagem da leitura e escrita dos números.

Na área de Estudo do Meio (10 EA) privilegiamos o conhecimento prévio dos alunos e as suas necessidades, valorizando situações do dia a dia, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem, e a comunicação de informação, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita e iconográfica).

A área de Educação Artística (7 EA) permitiu que os alunos comunicassem através das suas produções. No domínio da expressão plástica, procuramos que os alunos explorassem livremente materiais, meios e técnicas na criação de produtos nos quais pudessem imprimir-lhes a sua intenção e desenvolver a sua expressividade. No domínio da música, os alunos puderam desenvolver a sua capacidade comunicativa e expressiva a partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar e do escutar. O jogo dramático ainda possibilitou aos alunos explorarem as possibilidades expressivas do corpo, desenvolvendo ações ligadas à palavra e à expressão de um sentimento, ideia ou emoção.

Em seguida apresentamos as EA destacadas neste quadro que permitiram interligar diversas áreas do currículo e, ao mesmo tempo, desenvolver as competências dos alunos no domínio da escrita.

Quadro 8 - Áreas curriculares desenvolvidas nas EA destacadas no segundo momento do EP II

Experiência de Aprendizagem (EA)	Áreas do currículo				Total
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística	
EA4. Construção do quadro de aniversários da turma	1		1		2
EA10. Prática da escrita do nome próprio e do apelido	1		1		2
EA16. Contagem de objetos e respetiva associação à imagem pictórica e ao numeral representativo da quantidade determinada	1	1			2
EA17. Construção do cartão de identificação do aluno	1		1		2
EA22. Contagem de feijões, em diferentes quantidades, e respetiva representação pictórica e numeral na moldura do 10	1	1			2
EA23. Realização do projeto: <i>As regras da nossa sala de aula</i>	1		1	1	3
EA33. Realização do projeto: <i>A minha família</i>	1		1	1	3
Total	7	2	5	2	16

Assente no quadro 8, verificamos que as atividades que favoreceram a aprendizagem no domínio da escrita, e simultaneamente nos domínios das restantes componentes curriculares, foram as EA23 e 33 com 3 registos cada, seguindo-se as EA4, 10, 16, 17 e 22 com 2 registos cada.

A partir deste quadro, também conseguimos verificar que a área mais trabalhada foi a de Português (7), em seguida a área de Estudo do Meio (5) e, após esta, seguem as áreas de Matemática e de Educação Artística (2).

Assim sendo, podemos ver que alcançamos o propósito de promover a integração de outras áreas curriculares na aprendizagem da linguagem escrita.

Portanto, de seguida importa analisarmos as competências desenvolvidas no domínio da escrita nas EA evidenciadas, descritas no quadro 9 que apresentamos de imediato e construído de acordo com as orientações curriculares de Português para o 1.º CEB.

Quadro 9 - Contributos das EA dinamizadas para a aprendizagem da escrita no segundo momento do EP II

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (UR)							Total de UR				
				EA4	EA10	EA16	EA17	EA22	EA23	EA33	Ind.	Sub.	Cat.		
Português	Comunicação Escrita	Desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura	Contacta com diversos registos escritos	1	1	1	1	1	1	1	1	7	36		
			Experimenta múltiplas situações que despertem e desenvolvem o gosto pela escrita	1	1		1		1	1	5	16			
			Ouve ler histórias e livros						1	1	2				
		Desenvolvimento das competências de escrita e de leitura	Colabora em tarefas de escrita	1					1		2				
			Experimenta diferentes tipos de escrita requeridos pela concretização de atividades e projetos em curso	1	1	1	1	1	1	1	7				
			Descobre expressões ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções		1		1				2				
			Reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras		1		1				2				
			Reconhece a escrita dos números até 10			1		1			2				
			Utilização de técnicas de recolha e de organização da informação	Consulta de registos de palavras	1	1	1	1	1	1	1	7			7

No quadro 9 apresentamos a dimensão “português”, seguindo a categoria “comunicação escrita” e consequentes subcategorias “desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura”, “desenvolvimento das competências de escrita e de leitura” e “utilização de técnicas de recolha e de organização da informação”. A cada subcategoria relacionam-se vários indicadores e a todos estes se faz elencar a quantificação das unidades de registo (UR) para cada EA destacada.

Na subcategoria “desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura” encontram-se os indicadores “contacta com diversos registos escritos” com 7 UR, “experimenta múltiplas situações que despertem e desenvolvem o gosto pela escrita” com 5 UR, “ouve ler histórias e livros” com 2 UR e “colabora em tarefas de escrita” com 2 UR. Estes resultados decorrem das múltiplas oportunidades de os alunos contactarem com calendários, etiquetas, rótulos, cartões de identificação e cartazes (EA4, 10, 16, 17, 22, 23 e 33), do seu envolvimento em atividades impulsoras da prática escrita (EA4, 10, 17, 23 e 33), da sua participação nos momentos de leitura de narrativas (EA23 e 33) e da sua contribuição nas produções escritas em atividades de grande grupo para posterior exposição na sala de aula (EA4 e 23).

Na subcategoria “desenvolvimento das competências de escrita e de leitura” surge o indicador “experimenta diferentes tipos de escrita requeridos pela concretização de atividades e projetos em curso” com 7 UR, seguindo-se os indicadores “descobre expressões ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções”, “reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras” e “reconhece a escrita dos números até 10” com 2 UR cada. A estes indicadores fazem-se relacionar atividades de leitura e escrita do nome completo, dos graus de parentesco e dos números, e de registo de aniversários e de regras (EA4, 10, 16, 17, 22, 23 e 33).

Na subcategoria “utilização de técnicas de recolha e de organização da informação” apontamos o indicador “consulta de registos de palavras” com 7 UR, precisamente na realização de todas as atividades de produção escrita (EA4, 10, 16, 17, 22, 23 e 33) e considerando que nos referimos a uma turma do 1.º ano de escolaridade, em processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita.

b. Descrição das Experiências de Aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências transversais de escrita

De acordo com os dados recolhidos, prosseguimos com a descrição e análise das EA apresentadas no quadro 8, reverenciando a promoção da transversalidade da língua escrita em cada atividade. A complementar a descrição e a análise das EA, iremos recorrer ao registo fotográfico, a fim de visualizarmos o desenvolvimento das atividades, e ao diário de bordo para relatarmos situações pedagógicas observadas/vividas.

b.1) Escrita do Nome e de outras palavras.

A EA4 (figura 21) foi realizada na 1.ª intervenção a propósito da construção do quadro de aniversários da turma, permitindo trabalhar a escrita no âmbito do Estudo do Meio. Com esta atividade procuramos fomentar o conhecimento dos alunos sobre si próprios, através do reconhecimento da escrita das suas datas de aniversário, numa perspetiva de valorizarem a sua identidade e as funções da língua escrita.



Figura 21 - Construção do quadro de aniversários da turma (EA4)

Assim, os alunos foram convidados a preencher círculos de cartolina com a escrita da data do seu aniversário e do seu nome e a colar a sua fotografia, para facilmente conseguirem identificar o seu dia de celebrar os anos, bem como o dia dos colegas de turma. Para auxiliar na identificação e escrita da data dos aniversários, entregamos a cada aluno um papel com a sua respetiva data de aniversário. Durante a distribuição das datas, procuramos mobilizar um diálogo com os alunos através de perguntas e respostas, no

sentido de identificarem o dia e o mês da data escrita. Após terminarem de preencher os círculos de cartolina, os alunos afixaram os mesmos ao quadro de aniversários de turma.

Por meio desta EA, os alunos puderam praticar a escrita do seu nome e de números e perceber que a escrita permite registrar informações para consulta. Devemos referir que aquando do preenchimento dos círculos, vimos que os alunos A e D escreveram o seu nome de forma espelhada, a mesma forma que as alunas L e K escreveram alguns números da sua data de aniversário (Diário de bordo, 21 de setembro de 2020), o que motivou para a realização de outras EA destacadas e que a seguir analisamos.

A EA10, concretizada na 2.^a intervenção, pretendeu dar continuidade à construção da identidade de cada aluno, a partir do reconhecimento do seu nome próprio e do seu apelido, pelo facto de observarmos que alguns destes ainda não conseguiam referir o seu nome completo. Além disso, consideramos relevante treinar a escrita do nome dos alunos em letra manuscrita, contribuindo para o desenvolvimento do reconhecimento das letras nas suas diferentes representações, visto que na semana seguinte daríamos início à aprendizagem das letras em manuscrito.

Para esta atividade recorremos ao cartão plastificado do nome completo de cada aluno, escrito em letra manuscrita, utilizado pelos mesmos diariamente. Por consequência, realizamos um diálogo em grande grupo sobre cada nome escrito nos cartões, de forma a identificarem o seu nome próprio e apelido, e convidamos a turma a visualizar um vídeo da Escola Virtual intitulado *O meu nome* e a aprofundar os conteúdos tratados, por meio de perguntas e respostas. Nesse seguimento, solicitamos aos alunos o registo do seu nome próprio e apelido no caderno de trabalho conforme a correta posição, primeiro e segundo nome.

Dessa forma, os alunos puderam praticar a escrita manuscrita do seu nome próprio e do apelido pois, até então, apresentavam dificuldade nesta matéria, recorrendo, muitas vezes, à letra imprensa para escrever o nome quando pedido. Por outro lado, observamos que, embora tivessem compreendido a origem e o significado do seu apelido “pois, quando questionados, souberam esclarecer que se trata da última palavra do seu nome completo e que também corresponde ao apelido do pai e/ou da mãe” (Diário de bordo, 28 de setembro de 2020), alguns alunos tiveram dificuldades a identificar o seu apelido.

Por esse motivo, na 3.^a intervenção, propusemos a realização da EA17 (figura 22).

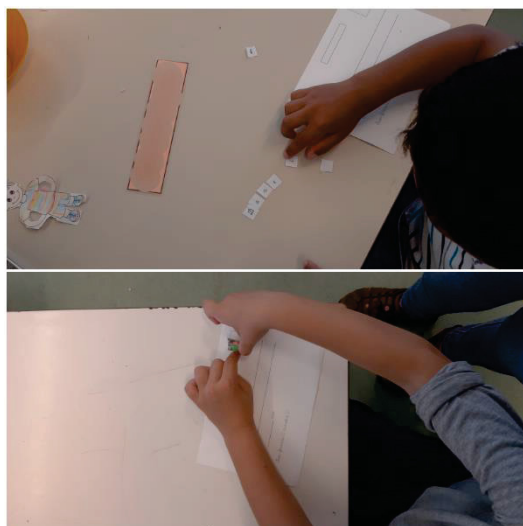


Figura 22 - Construção do cartão de identidade (EA17)

Nesta, os alunos observaram um exemplo de cartão de identificação projetado na tela branca e participaram num diálogo referindo os elementos que compõem o cartão como a fotografia, o nome, a idade e o sexo. Em seguida, distribuímos a cada aluno um cartão em papel cavalinho e de tamanho A5, a sua fotografia e as letras do seu nome recortadas, acrescentando letras intrusas, para construírem o seu próprio cartão de identificação, através da colagem da fotografia, da seleção e ordenação das letras do seu nome, da escrita da sua idade e da identificação do seu sexo.

Então, foi possível desenvolver o domínio da escrita a partir da construção do nome dos alunos com letras manuscritas recortadas. A maioria dos alunos conseguiu estruturar o seu nome com a presença do modelo, no entanto, os alunos C, E e G já foram capazes de realizar a atividade sem utilizar o cartão plastificado do seu nome.

Apesar de tudo isto, foi uma atividade com a qual nos sentimos insatisfeitas pois poderíamos aproveitar os cartões para elaborar um cartaz com as identidades da turma ou até mesmo para propor a cada aluno a construção de um diário, no qual registassem momentos vividos, pensamentos, sentimentos, através de desenhos, imagens, textos (nas suas tentativas de escrita), entre outros, e então o cartão de identidade seria um meio de identificarem e reconhecerem o diário como um livro pessoal, que só a cada aluno pertencia e que seria responsável. Nessa perspectiva, conseguiríamos dar um significado e um propósito aos cartões de identidade construídos pelos alunos, em vez de usá-los apenas como um instrumento de avaliação (Diário de bordo, 28 de setembro de 2020).

b.2) A Escrita na Matemática.

As EA16 e 22 (figura 23), concretizadas respetivamente na 3.^a e 4.^a semanas de intervenção, pretenderam utilizar o código escrito no desenvolvimento do sentido dos números de 1 a 10 e da perceção visual simples (subitização).



Figura 23 - Exemplos de atividades para o desenvolvimento do sentido dos números e de subitização (EA16 e 22)

Portanto, propiciamos vários exercícios através dos quais os alunos tiveram de reconhecer numerais, contar e associar esses numerais a uma quantidade, através da contagem e de vários objetos utilizados diariamente pelos alunos (lápiz, tijelas, feijões, etc.) e, posteriormente, de cubos de encaixe.

A esses objetos os alunos fizeram corresponder um termo numérico, não podendo esquecer nenhum objeto nem contar objetos a mais. O último objeto contado, refletindo o número total de objetos, foi representado por um numeral. Para esse fim, construímos e disponibilizamos cartões com os numerais de 1 a 10 para os alunos identificarem o numeral pretendido. Na EA22 acrescentamos exercícios de identificação da quantidade de pontos por reconhecimento da mancha sem necessitar de contagem, ou seja, por subitização. Aqui os alunos já foram convidados a escrever o numeral para representar a quantidade estimada.

Através desta atividade os alunos puderam perceber que os numerais são também um código escrito e que para os entender e representar devem ser capazes de identificá-los, como acontece com o código alfabético.

b.3) A Escrita nos Projetos de trabalho.

A EA23 (figura 24), dinamizada na 4.^a intervenção, teve o desígnio de estabelecer as regras de funcionamento da sala de aula, numa perspetiva de os alunos assumirem atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os outros. Para esta atividade, e com recurso ao diálogo em grande grupo, adotamos como referência o conhecimento prévio dos alunos, valorizando situações do dia a dia e questões vivenciadas pela turma, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem e na determinação das regras.



Figura 24 - Realização do projeto *As regras da sala de aula* (EA23)

Esta EA foi introduzida com a leitura do livro *O dia em que o monstro veio à escola* e, para nosso agrado, foi um recurso que os alunos adoraram, pois permaneceram atentos durante toda a sua leitura e participativos respondendo corretamente às perguntas colocadas sobre a história. O livro conta a história do monstro que inicialmente tinha um comportamento inadequado na escola e que com a ajuda dos colegas aprendeu a comportar-se devidamente no meio escolar. A partir do livro, os alunos tiveram a iniciativa de propor a elaboração das regras da sala de aula dado que, terminada a leitura do livro, a aluna F sugeriu de imediato: “Agente também pode fazer as regras da nossa sala!”. A partir daí, procedemos com a construção do cartaz das regras da sala de aula (Diário de bordo, 7 de outubro de 2020).

Já na definição das regras de funcionamento da sala, pudemos observar que toda a turma interveio na atividade com propostas de regras, inclusive especificando a importância de existir cada uma das regras, por exemplo:

Aluna E: Não devemos estragar as nossas coisas, os nossos materiais, porque assim estraga e depois queremos usar e não podemos.

Aluna H: Temos que esperar e ouvir os outros meninos sem fazer barulho para eles também ouvirem a nós.

Aluna G: Não devemos maltratar os outros meninos porque assim eles ficam tristes e não brincam connosco.

(Diário de bordo, 7 de outubro de 2020)

Importa referir que inicialmente não estava planeado os alunos escreverem as regras, no entanto decidimos incentivá-los a transcrever as regras ditas pelos próprios e escritas por nós numa tira de papel, como uma oportunidade de praticarem a língua escrita e desenvolverem competências básicas para a produção de textos.

Para nossa satisfação os alunos mostraram muito interesse e empenho em participar na escrita das regras, pedindo com bastante entusiasmo para entregarmos uma regra para transcreverem e até alguns ficaram tristes porque não houve mais regras para poderem copiar e repetir a atividade. Além do mais, observamos, ao longo da prática pedagógica, que muitas vezes os alunos recorriam ao cartaz das regras da sala, construído pelos próprios, para lembrar a algum colega que não estivesse a cumprir com as regras de que estava a agir de forma incorreta. Assim, constatamos que esta atividade permitiu aos alunos interiorizarem os valores democráticos e de cidadania, essenciais na convivência com os outros, de forma direta e gradual.

O cartaz construído com as regras da sala de aula transcritas pelos alunos ainda foi decorado com os monstros criados pelos mesmos, aplicando as técnicas de pintura soprada, de colagem e de desenho, sendo que a proposta de colar os monstros no cartaz também surgiu por parte dos alunos aquando de um diálogo sobre o que poderiam fazer com as suas criações. Durante a pintura dos monstros, foram visíveis o empenho e o entusiasmo dos alunos, através das decisões que tiveram de tomar desde a cor do monstro à quantidade de olhos e dos membros superiores e inferiores, apelando assim à sua criatividade, e da felicidade de mostrar e falar sobre as suas criações.

Outro projeto de trabalho esteve relacionado com a temática da Família. Assim, a EA33 (figura 25) permitiu desenvolver o conhecimento dos alunos sobre os membros da família a partir da leitura do livro *Uma grande família*, na 5.^a intervenção. Este livro despertou os alunos para a existência de diferentes tipos de famílias, incluindo a família do coração (os amigos), e permitiu-lhes contatar com um registo de escrita.



Figura 25 - Realização do projeto *A minha família* (EA33)

Os alunos manifestaram atenção e entusiasmo pela leitura do livro, através das respostas corretas às questões que foram sendo colocadas durante a leitura e das observações dos alunos referentes ao livro, como por exemplo:

Aluna I: Mas ainda não vimos a Violeta (personagem principal), ela não vai aparecer?

Aluna E: Já encontrei a Violeta! Mas as flores estão a tapar a cara dela, será que vamos ver a cara?

Aluna H: A minha família é igual à dele (Nuno - personagem secundária). É o meu pai, a minha mãe e eu.

(Diário de bordo, 12 de outubro de 2020)

Em virtude do tema, alguns alunos foram confrontados com o facto de os pais estarem divorciados e os colegas se surpreenderam com a situação. Assim, foi crucial explicar aos colegas que para esses alunos tratava-se de uma situação normal pois, como vimos através do livro, existem diferentes tipos de família. Nesse seguimento, foi proposto que cada aluno explicasse à turma como é composta a família com quem vive e fizesse um desenho da família mais próxima para entregar à mesma.

Partindo para o preenchimento da árvore genealógica da família da personagem Violeta, devemos mencionar que foi uma ótima estratégia realizar a atividade em grande grupo, uma vez que através do diálogo de perguntas e repostas os alunos compreenderam como se representa a família na árvore genealógica pois, quando apontávamos para um membro familiar, os alunos souberam responder se correspondia ao pai, à mãe, às irmãs,

aos primos, à tia, ao tio, ao avô ou à avó. O facto de construir uma árvore em grande plano e distribuir um exemplar numa folha de tamanho A4 a cada aluno, também permitiu que tivessem a sua própria árvore para preencher e acompanhar o processo. Aqui os alunos puderam transcrever o nome de cada membro (mãe, pai, irmã, etc.), a partir da árvore em grande plano para o seu exemplar. À vista disso, puderam praticar a escrita de palavras e atribuir sentido à linguagem escrita, utilizando-a para esquematizar a família da personagem Violeta.

Para perceber se de facto os alunos compreenderam as relações de parentesco, mobilizamos um jogo de adivinhas *O que é a ti?*, colocando questões a cada um e às quais souberam responder corretamente, por exemplo:

Aluno B: A mãe do meu pai é minha avó.

Aluna I: A mãe dos meus primos é minha tia.

Aluno D: O irmão do meu pai é o meu tio.

(Diário de bordo, 13 de outubro de 2020)

Como se tratava de um tema sobre a família não poderíamos deixar de solicitar a colaboração das famílias da turma na realização da árvore genealógica de cada aluno, através do envio de um email por meio da Professora Cooperante, e para nossa satisfação todas participaram no projeto.

Uma vez que foi proporcionada total liberdade na construção das árvores, de acordo com as possibilidades de cada família, vimos que se tornou num projeto com árvores genealógicas diversificadas em materiais (cartolina, cartão, tela, papel, folhas, ramos, erva, fotografias, desenhos e verniz) e técnicas de expressão plástica (pintura, desenho, recorte e colagem), favorecendo aos alunos novos conhecimentos nas produções artísticas.

De forma a promover a divulgação das construções dos alunos, como meio de as enriquecer e de encontrar sentido para a sua produção, cada aluno foi convidado a apresentar a sua árvore genealógica. Durante as apresentações, observamos que todos os alunos facilmente reconheceram os membros da família representados, especificando as relações de parentesco, inclusive os alunos cuja árvore genealógica não tinha fotografias dos familiares, apenas o nome escrito ou desenhos, mostrando efetivamente que colaboraram na elaboração e prepararam a apresentação do trabalho com a família.

Em síntese...

O Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico ficou marcado pelos desafios e constantes adaptações da nossa ação pedagógica às circunstâncias decorrentes da pandemia. Em resposta, as EA dinamizadas em ambos os momentos do EP II pretenderam desenvolver as competências linguísticas dos alunos, sobretudo no domínio da escrita, como meio de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, adequando aos diferentes contextos de intervenção educativa.

A este respeito, no programa curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é esclarecido “que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social” (Ministério da Educação, 2004, p. 135).

Assim, o domínio da escrita foi desenvolvido nas diferentes áreas do currículo, mediante um processo pedagógico centrado nos alunos, dando a oportunidade de construírem a sua aprendizagem.

Na aprendizagem da escrita, foram concedidas várias ocasiões de contacto com a escrita e com a leitura e criadas situações e projetos diversificados integrando, funcionalmente, as produções dos alunos em circuitos comunicativos.

Durante este processo de aprendizagem, interessou apoiar os alunos no aperfeiçoamento das suas produções, com observações positivas, construtivas e encorajadoras, de modo a perceberem que todos os trabalhos podem ser melhorados, reformulados, transformados (Ministério da Educação, 2004).

Por sua vez, procuramos promover EA significativas para os alunos, como meio de descobrirem os motivos e as funções da escrita. Para isso, socorremo-nos de estratégias diversificadas de modo a atender aos seus interesses e necessidades individuais.

O ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua do seu progresso foram os indicadores e os mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de avançarmos com algumas conclusões sobre o trabalho realizado. Portanto, faremos uma análise dos objetivos a que nos propusemos alcançar, de modo a avaliarmos, de forma crítica e reflexiva, a relevância das práticas educativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita na infância, considerando a sua articulação com as diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Também enunciaremos os constrangimentos experienciados, as implicações do processo de concretização do presente Relatório e as aprendizagens adquiridas na formação.

Sobre os objetivos orientadores deste trabalho, e no que se refere ao primeiro objetivo: *Promover atividades diversificadas que facilitem a emergência e a aprendizagem da linguagem escrita, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos*, apresentamos diversas experiências de aprendizagem que possibilitaram o contacto e o uso da linguagem escrita e, através destas, promover a compreensão das especificidades do texto escrito, quanto à organização, estrutura e apresentação, e às convecções do código escrito.

Em relação ao objetivo: *Permitir o contacto com diferentes tipos de texto escrito, levando as crianças/os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem de competências de escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados*, demos conta da integração de uma variedade de registos de escrita, com diferentes propósitos e funções, no quotidiano das crianças/dos alunos, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de atividades.

Quanto ao objetivo: *Organizar os processos de ensino e aprendizagem valorizando a articulação dos contributos de cada área do saber com as situações de interação e de expressão escrita, que permitam à criança/ao aluno o uso corretamente estruturado da linguagem escrita*, verificamos nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares produções escritas das crianças/dos alunos com intenções comunicativas como narrar, informar, explicar, descrever, defender uma opinião pessoal, com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas a cada grupo de crianças/alunos, fruto da diversidade de situações de aprendizagem promovidas, particularmente orientadas para um trabalho transversal da língua portuguesa.

No que respeita ao objetivo: *Descrever a prática pedagógica concebida e implementada nos Estágios Pedagógicos I e II, aprofundando o trabalho concretizado no domínio da escrita*, registamos todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas

nos diferentes contextos de intervenção, destacando as competências desenvolvidas no domínio da escrita na concretização das mesmas.

Por último, o objetivo: *Analisar o trabalho pedagógico implementado considerando a transversalidade das aprendizagens promovidas, com ênfase na linguagem escrita*, apreciamos as atividades que na intersecção de outras áreas de conteúdo/curriculares melhor contribuíram para a abordagem/aprendizagem da linguagem escrita.

Analisando as experiências de aprendizagem realizadas em ambos os contextos de intervenção, podemos afirmar que estas desenvolveram competências no domínio da escrita. Na Educação Pré-escolar, promovemos a escrita e o reconhecimento do nome e de outras palavras, a escrita livre e orientada, o registo de intervenções orais, a leitura e o conto escrito de histórias, o contacto com diversos materiais e suportes escritos, entre outros, permitindo desenvolver nas crianças a compreensão das funções da linguagem escrita e a identificação das convenções da escrita. Nesse seguimento, evidenciamos uma evolução positiva na escrita das crianças, acabando por perceber que a maioria já identificava letras, reconhecia algumas palavras escritas do seu quotidiano, indicava o início e fim de uma palavra, conhecia o sentido direcional da escrita, recorria a instrumentos de escrita nas pesquisas, escrevia o nome sem ajuda de um modelo, outras palavras e alguns números, distinguia letras de números, e sabia que a escrita, as imagens e os desenhos, embora diferentes, transmitem toda a informação.

No primeiro momento do Estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitamos aos alunos a interpretação de enunciados e a escrita de diferentes tipos de texto, com intenções comunicativas diversificadas, permitindo-lhes desenvolver a compreensão e expressão escrita. Assim, os alunos puderam aperfeiçoar técnicas de registo, organização e comunicação de textos escritos, sobre diferentes assuntos, adequando-os aos destinatários. Por meio destas atividades, verificamos uma melhoria significativa referente à (orto)grafia e pontuação dos textos escritos pelos alunos e ao cuidado na apresentação desses textos.

No segundo momento do Estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e à semelhança da Educação Pré-Escolar, dado que os alunos se encontravam num estágio de desenvolvimento próximo, favorecemos o reconhecimento e a escrita manuscrita do nome, de outras palavras e de números, o registo de intervenções orais, a leitura de histórias e o contacto com materiais e suportes escritos, possibilitando aos alunos desenvolver a expressão escrita e refletir sobre o processo de escrita de letras. Em

resultado, observamos progresso nos alunos quanto à identificação de letras manuscritas, ao sentido direcional da escrita, à escrita do nome com letras manuscritas sem ajuda do modelo, à distinção de letras dos números, e ao reconhecimento de que a escrita, as imagens e os desenhos são formas de representar e transmitir informação.

Em geral, podemos afirmar que as estratégias implementadas e os materiais utilizados no âmbito do nosso trabalho motivaram as crianças/os alunos para o exercício da escrita e asseguraram o desenvolvimento do domínio da escrita.

Para isso, foi imprescindível articular o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com o das outras áreas de conteúdo/curriculares, em proveito do desenvolvimento de competências comunicacionais e do contributo que as restantes áreas conseguiram oferecer para um melhor domínio da língua escrita. Neste sentido, demos conta, para ambos os Estágios, da dinamização de atividades de abordagem/aprendizagem da escrita em todas as áreas de conteúdo/curriculares.

No decorrer da nossa formação, sobretudo no primeiro momento do Estágio no 1.º Ciclo, foi complicado adaptarmo-nos ao ensino à distância e encontrarmos estratégias e recursos que atendessem aos interesses de cada aluno e, ao mesmo tempo, contribuíssem para atingir os objetivos definidos. Paralelamente, sentimos dificuldade em planear momentos que nos permitissem certificarmo-nos dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem dos alunos.

Esta tomada de consciência permitiu-nos olhar mais aprofundadamente para as estratégias e os recursos empregues, com o intuito de compreender quais os que mais poderiam estar a contribuir para um normal desenrolar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando-nos, também, refletir acerca da nossa prática pedagógica, procurando, em todo o momento, direcioná-la para as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, melhorar o nosso desempenho.

Também, em ambos os momentos do Estágio Pedagógico II, notamos a necessidade de haver mais tempo para desenvolver e avaliar cada objetivo, assim como para implementar materiais e preparar diferentes atividades de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos. Apesar de considerarmos que todos os momentos foram aproveitados para promover a aprendizagem da escrita, sentimos que o Estágio terminou quando os alunos começaram a evidenciar progressos, não sendo possível acompanhá-los na sua evolução.

A pressão de cumprir com o programa do Ensino Básico, foi um obstáculo acrescido e uma restrição à nossa prática pedagógica quando pretendíamos desenvolver

atividades transversais a todas as áreas do currículo. De forma a ultrapassarmos esta dificuldade, e por experiência do Estágio na Educação Pré-Escolar, muitas vezes resolvemos apoiar-nos na metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia permitiu estabelecer uma relação contratual com as crianças/os alunos, conferindo-lhes liberdade para se manifestarem diretamente sobre o que lhes mais interessava fazer para superarem as suas necessidades e, ao mesmo tempo, construir aprendizagens centradas em conteúdos e competências transversais.

A respeito dos aspetos que facilitaram todo o percurso realizado, destacamos, por um lado, a relação estável e harmoniosa construída com as crianças/os alunos que, para além de lhes dar confiança no trabalho desenvolvido, facilitou o processo de ensino e aprendizagem, e, por outro lado, a consciência reflexiva que acompanhou todo o percurso, permitindo interpretar e analisar todos os desafios, contribuindo para o aprimoramento profissional.

Assim, todo o trabalho desenvolvido permitiu-nos evoluir na formação, realçando o aprofundamento do conhecimento sobre os processos, estratégias e recursos inerentes à abordagem/aprendizagem da escrita e o crescimento da capacidade crítica face à nossa ação educativa e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Minho: Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: IUC.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertoni, M. (2005). *Saberes de uma prática inovadora: Investigação com egressos de um curso de licenciatura plena em matemática*. Porto Alegre: Universidade Católica.
- Bigas, M. & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Linda-A-Velha: Parramón Editores, Lda.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Lomas, C. *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa Editores, S.A.

- Cardona, M. (2007) A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*, 81, 10-15.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Castanho, G. (2004). *A expressão dramática ao serviço do ensino da língua portuguesa: do texto à representação*. Portuguese World Language Institute.
- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4(2), 177-191.
- Chultes, L. & Valentini, N. C. (2014). Alfabetização e desenvolvimento motor um estudo sobre o desenvolvimento da escrita e da motricidade fina de crianças dos 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental. *Temas sobre Desenvolvimento*, 20, 56-62.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, 30-36.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler: Vol. 1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: Artmed.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, INDEA.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigações e práticas: Casa da Leitura*. Obtido de: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educ_pre_escolar_a
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC._C.pdf

- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research*. Obtido de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Goodman, Y. M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, M. (2002). *Como ultrapassar as principais dificuldades sentidas pelos alunos*. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. & Roldão, M. (2005). Significado e Processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura de Educação de Infância. *Educação*, 13(2), 69-96.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Franco, F., Villar, M., Almeida, J. & Casteleiro, J. (2003). *Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Freitas, A. C. (2016). *Investigação Científica na Educação Infantil*. Bahia: Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Goodman, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*, 29- 37. Porto: Asa Editores, S.A.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.

- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.
- Lorensatti, E. J. (2009). Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura*, 14(2), 89-99.
- Marques, R (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2, 135-143. DOI:10.14417/ap.841
- Martins, M. & Sá, C. M. (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, 1, 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representação sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moran, J. M. (2007). *Desafios na Comunicação Pessoal* (3.ª ed.). São Paulo: Paulinas.
- Niza, I. (1993). A Língua Materna em todo o currículo. *Noesis*, 26, 30-31.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Prefácio. *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Reis, C. (coord.), Dias, P., Cabral, A. Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 973-789-141-1.
- Sá, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til: Fragmentos de Educação*, 1, 29-31. ISSN: 1646-2947.

- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA: revista científica ESEC*, 363-372. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*, 84-95. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (2008). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. DOI:274712/08
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 11, 27-30.
- Santos, S. A. (2005). Explorações da linguagem escrita nas aulas de matemática. *Escritas e Leituras na Educação Matemática*, 127-141.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35(5), 5-51.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de infância Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Asa Editores, S.A.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A de 4 de agosto. *Resolução do Conselho do Governo n.º 124/2004 – I Série*. Horta: Assembleia Legislativa Regional.

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da república n.º 34/1997 – I série A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I série A*. Lisboa: Assembleia da República.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal