



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO**  
**ENSINO BÁSICO**

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA TRANSIÇÃO DO**  
**PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio

Mestranda: Tânia Barcelos

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Santos

Angra do Heroísmo, Abril de 2011

Tânia Barcelos

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA TRANSIÇÃO DO  
PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Universidade dos Açores

2011

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Isabel Santos, pela orientação, apoio e constante disponibilidade.

À Educadora Ana Paula Medeiros e à professora Zulmira Barcelos por me terem recebido nas suas salas.

Às crianças com as quais tive o prazer de estagiar.

À minha mãe por ter sido alvo dos meus constantes momentos de desabafo.

Ao Nelson pela sua compreensão nos momentos menos bons deste percurso, pelo seu amor, e pela ajuda e motivação que sempre me transmitiu.

Ao meu filho Afonso, que embora ainda não tenha nascido, já embarcou comigo neste trabalho.

A toda a minha restante família que de uma maneira ou de outra me apoiaram.

Muito Obrigado a todos.

## ÍNDICE GERAL

<b>Resumo</b> .....	iv
<b>Abstract</b> .....	v
<b>Introdução</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I- REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA</b>	
A leitura e a escrita na Educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	04
1- A Linguagem escrita na Educação Pré-escolar.....	05
1.1- A relação entre a linguagem oral escrita.....	10
1.2- A Consciência Fonológica.....	11
1.3- A leitura.....	14
1.4- A escrita.....	15
2- A linguagem escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2.1- A comunicação oral.....	16
2.2- A comunicação escrita.....	18
2.3- Os modelos da aprendizagem da leitura.....	20
2.3.1- Modelos ascendentes e os métodos sintéticos.....	20
2.3.2- Modelos descendentes e os métodos analíticos/globais.....	21
2.3.3- Modelos interactivos e os métodos sintéticos/analíticos ou mistos.....	22
3- A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações.....	23
<b>CAPÍTULO II- ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO</b>	
1- Caracterização dos contextos de intervenção.....	27
1.1- Opinião das crianças, Educadoras e Professoras sobre aspectos da transição.....	28
1.1.2- Opinião das crianças do Jardim-de-Infância.....	28
1.1.3- Opinião das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	31
1.2- Opinião das Educadoras.....	33
1.3- Opinião das Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	37

2- O Método utilizado pela Professora C. para a iniciação à leitura e à escrita.....	42
3- Estratégias de acção desenvolvidas.....	43
3.1- Definição dos objectivos.....	43
3.2- Organização da intervenção.....	44
3.3- Instrumentos de avaliação e sistematização da informação.....	46
3.3.1- Entrevista.....	46
a) Entrevistas às crianças.....	48
b) Entrevistas às docentes.....	51
3.3.2- Observação directa.....	55

### **CAPÍTULO III- ABORDAGEM ÀS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS**

1- A intervenção no Pré-escolar.....	59
1.1- Estratégias para o desenvolvimento da oralidade.....	59
1.2- Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica.....	61
1.3- Estratégias de abordagem à escrita.....	62
1.4- Estratégias de abordagem à leitura.....	66
2- A intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	68
2.1- Estratégias de aquisição da leitura e da escrita.....	69
2.2 -Estratégias para o desenvolvimento da Oralidade.....	74
Reflexão final e conclusões.....	77
<b>Bibliografia</b> .....	82
<b>Anexos</b> .....	86

Anexo 1- Grelhas de análise das entrevistas às Educadoras

Anexo 2- Grelhas de análise das entrevistas às Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3- Grelhas das entrevistas às crianças do Pré-Escolar

Anexo 4- Grelha das entrevistas às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

## **INDÍCE DE QUADROS**

Quadro 1- Guião das entrevistas para as crianças do Pré-Escolar

Quadro 2- Guião das entrevistas para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 3- Guião das entrevistas às Educadoras

Quadro 4- Guião das entrevistas às Professoras

## **INDÍCE DE FIGURAS**

Figura. 1- Loto de letras

## RESUMO

O presente relatório de estágio teve como objectivo primordial aprofundar e compreender o processo de transição em relação à aquisição da leitura e da escrita, no sentido de progressivamente construir uma prática pedagógica de qualidade, que respeite as necessidades e interesses das crianças neste domínio.

Este aprofundar de conhecimentos passou, numa primeira fase, pela recolha de informação junto das crianças acerca dos diferentes contextos de intervenção, junto das docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico no sentido de analisar a forma como o processo é perspectivado. Nesta fase foi, ainda efectuada recolha bibliografia relacionada com o tema.

Numa segunda fase, as informações recolhidas, assim como a perspectiva pessoal construída, foram transpostas para ambos os estágios no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II.

No decorrer do estágio foi feito um esforço constante de adequação da prática pedagógica com toda a informação recolhida numa perspectiva de constante aperfeiçoamento.

Assim, quer ao nível da educação pré-escolar, quer do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram privilegiadas estratégias de intervenção que procuram, em todo o momento, desenvolver os aspectos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita, destacando-se, ao longo da apresentação do trabalho efectuado, estratégias de abordagem à linguagem oral, à escrita e à leitura.

Os resultados da intervenção permitem afirmar que, relativamente às crianças foi possível notar uma evolução em relação às questões de leitura e escrita, nomeadamente no gosto e interesse pela leitura e pela escrita, assim como, no desenvolvimento das suas atitudes positivas face ao ensino da leitura e da escrita.

Por outro lado, relativamente às estratégias de intervenção implementadas, a concepção e concretização de estratégias orientadas para a utilização funcional e significativa da escrita, em ambos os contextos de intervenção, parece ter-se revelado uma opção válida, uma vez que se mostraram mais próximas das formas de pensar das crianças, constituindo-se como elo de ligação entre os dois níveis de ensino.

Ao longo de todo o percurso e no seu término foram surgindo novas questões que poderão cada vez mais levar ao caminho que permita aperfeiçoar e facilitar o processo de transição das crianças, mais concretamente a nível da aquisição da leitura e da escrita.

## ABSTRACT

The main objective of the present training report is to explore and understand the process of acquiring reading and writing skills through the progressive building of quality teaching methods which respect the needs and interests of the children.

At an initial stage, the research consisted of gathering information from children in different contexts of learning and from kindergarten and primary school teachers in order to investigate the way the learning process is perceived. Bibliography related to this subject was also gathered.

At a second stage, all the gathered pieces of information as well as the resulting personal perspective were put into practice in both trainings of the subjects *Prática Educativa Supervisionada* (Supervised Educational Practice) I and II.

During the training a constant effort was made to adapt the teaching method to all the gathered information towards the continuing perfecting of the method.

Thus, both on a kindergarten and on a primary school level, special attention was given to the employment of teaching strategies which always strive to develop conceptual, figurative and functional aspects of written language, highlighting, throughout the reports of the work done, the teaching strategies concerning spoken language, as well as writing and reading skills.

The results allow us to state that as far as the children are concerned it was possible to witness an evolution in the acquisition of reading and writing skills, especially in terms of enjoying and showing interest in reading and writing, as well as developing a positive attitude towards learning reading and writing skills.

On the other hand, as far as the teaching methods applied are concerned, the creation and employment of strategies oriented to a functional and meaningful use in writing, in both teaching contexts (kindergarten and primary school), seem to be valid, since they appear to be closer to the way children think, establishing a connection between the two learning levels.

Throughout the whole course of action and also at the final stage questions have risen which may more and more lead us to perfect and facilitate the children's process of acquiring reading and writing skills in particular.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade (Silva, 2003). As investigações sugerem que antes da entrada para a escola as crianças revelam um entendimento bastante sofisticado acerca de algumas restrições à organização do código alfabético, muito antes de saberem ler e escrever de forma convencional (Silva, 2003).

E, se por um lado, os estudos desenvolvidos junto das crianças nos referem que estas, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente já possuem conhecimentos em relação às questões de leitura e escrita, por outro, estudos como o de Rodrigues (1992, in Nabuco, 1997), sobre as práticas pedagógicas de Educadores e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, chegam à conclusão que ainda existe um hiato entre as práticas profissionais dos educadores e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, também das vivências das crianças que frequentam cada um dos níveis de ensino, que parece condicionar a forma como o processo de transição tem lugar entre ambos os contextos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), a abordagem à escrita faz parte integrante da educação pré-escolar, contudo não significa que se proceda a uma abordagem formal à leitura e à escrita mas sim de facilitar a sua emergência. “

Por sua vez, em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a aquisição da linguagem escrita, de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME,2004), deve ser encarada como um conjunto de percursos integradores daquilo que as crianças já sabem e propiciadores da descoberta de escrita e da leitura, perspectiva que não dista muito daquela que deve ser entendida na educação pré-escolar.

Tomando como ponto de partida a uniformização do curso de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, e deparando-me com a possibilidade de poder vir a exercer a docência em ambos os níveis de ensino, algumas são as questões que se levantam relativamente à aquisição da linguagem escrita, nomeadamente aquelas que se prendem com o processo de transição das crianças entre estes dois níveis.

Tendo tido a possibilidade de estagiar numa sala de Jardim-de-Infância frequentada por crianças que estavam a completar os 6 anos de idade e que, no seguinte ano lectivo, iriam frequentar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi visível a preocupação da educadora com a transição destas crianças, pelo facto de terem de mudar de ambiente educativo e pela consequente necessidade de enquanto docente, facilitar esta adaptação.

Assim sendo, o objectivo primordial do relatório estágio pretende aprofundar e compreender o processo de transição em relação à aquisição da leitura e da escrita, no sentido de progressivamente construir uma prática pedagógica de qualidade, que respeite as necessidades e interesses das crianças neste domínio

Em síntese, considerando que o processo de transição deve ser encarado numa perspectiva de continuidade educativa, é essencial conhecer qual o trabalho a desenvolver em cada um dos níveis educativos em causa de forma a promover a articulação, de olhos postos nas crianças e no seu sucesso a nível escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivam e desinteressam” (p.92).

Neste sentido, tendo em conta a informação até aqui mobilizada, bem como a experiência que foi adquirida nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, o relatório de estágio pretenderá dar resposta a um conjunto de questões de carácter pessoal e profissional que levaram à necessidade de aprofundamento sobre a temática em causa.

Em termos de organização do presente Relatório de Estágio, para além da presente introdução, o documento está organizado em três capítulos distintos.

O primeiro capítulo é dedicado à revisão teórica da literatura e pretende ir ao encontro do trabalho que foi realizado ao longo dos estágios de intervenção, no sentido de contribuir para um aprofundar de conhecimentos acerca do processo de transição no âmbito da leitura e da escrita e de servir como suporte para uma melhor compreensão e análise do trabalho desenvolvido.

O segundo capítulo diz respeito à organização metodológica da intervenção e abrange, em primeiro lugar, a caracterização dos contextos de intervenção, que inclui uma caracterização geral da instituição onde decorreram os estágios, bem como de todos os intervenientes, ou seja, crianças, educadoras e professoras. Esta caracterização aprofundada dará lugar, num segundo momento, à definição de objectivos de trabalho, de estratégias de organização da intervenção e à delimitação de formas de sistematização e registo da informação que foi recolhida ao longo do trabalho desenvolvido

O terceiro capítulo de trabalho prende-se com a abordagem às estratégias de acção desenvolvidas ao longo dos estágios de intervenção.

Neste ponto do Relatório será realizada uma descrição de como a intervenção foi organizada e implementada, destacando os pontos mais pertinentes do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões e reflexões finais do Relatório, seguidas da respectiva bibliografia mobilizadas, bem como dos anexos.

## II-REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

### A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A aprendizagem da leitura e da escrita tem o seu começo ainda antes da entrada das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo o que refere (Vigotsky, 1997, p.39, in Alves Martins & Niza, 1998), a aprendizagem da escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.

Santos (2007), refere que não é apenas a frequência no jardim-de-infância que faz com que as crianças desenvolvam as suas aprendizagens, “a criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma `bagagem´ de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da acção”( p. 17).

Nos dias de hoje as crianças cada vez mais têm desde muito cedo contacto com o código escrito. No seu dia-a-dia a criança tem um contacto natural com vários tipos de produções escritas. Este contacto pode dar-se em diferentes contextos tais como no seu ambiente familiar, na escola e também no restante meio envolvente. A partir destas vivências das crianças começa-se a dar origem ao surgimento das chamadas concepções precoces sobre a linguagem escrita. Assim sendo, Alves Martins e Niza (1998) definem as concepções precoces como um conjunto de hipóteses e representações que as crianças formulam sobre a linguagem escrita.

Tendo em conta que os meios em que estão envolvidas as crianças não são todos iguais, desta forma, existirão crianças com mais acesso ao contacto com a escrita do que outros.

Segundo Alves Martins e Niza (1998), há crianças que chegam à escola sem ter tido a oportunidade de participar nas diferentes situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo. A falta de modelos em casa que utilizem a leitura, a falta de livros e de situações que levem ao contacto com situações de leitura e de escrita levarão a que possam existir crianças cujo projecto pessoal de leitor/ escritor não teve hipóteses de ser iniciado.

Não só o factor social fará variar os conhecimentos e representações das crianças sobre a linguagem. De acordo com Alves Martins e Santos (2005), estas aprendizagens “variam em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem directamente com as crianças...” (p.59).

Por este motivo e não só, o ambiente educativo escolar deve proporcionar às crianças situações múltiplas que sejam ricas e estimulantes e possam permitir às crianças as suas descobertas e aprendizagens em relação à leitura e à escrita.

## **1- A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Em termos de intervenção pedagógica, como assinalam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME,1997), “a aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte integrante da educação pré-escolar” (p.65). Contudo, “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.65), isto é, de entender a abordagem à escrita “numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Esta necessidade de ver a linguagem escrita abordada na Educação Pré-Escolar prende-se com um conjunto de razões que justificam a importância dos Educadores trabalharem a leitura e a escrita no pré-escolar. Por um lado é sabido que as crianças já possuem conhecimentos sobre a mesma antes de entrarem para o ensino formal (Ferreiro & Teberosky, 1979; Silva, 2003; Alves Martins, 1996). Por outro lado, porque o contacto precoce com as utilizações funcionais da linguagem escrita e a reflexão sobre a mesma poderão ser causadoras da aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Além disso, porque pode contribuir para resolver determinadas desigualdades entre as crianças fase à linguagem escrita, pois, como já foi referido anteriormente, nem todas podem contar com o mesmo acesso à informação fora da escola (Alves Martins & Niza, 1998).

Neste sentido, o contexto pré-escolar deve fomentar o contacto com o código escrito e com os seus convencionalismos, para que desta forma a criança se possa ir apercebendo da sua importância e conseqüentemente se sinta motivada para aprender.

Com o início da exploração activa da escrita e da leitura, a criança tem hipótese de ir aprendendo, embora que informalmente, um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita. É importante que todo esse processo seja feito progressivamente. Não devendo contudo formalizar estas aprendizagens, mas devendo sim, ir ao encontro das

necessidades das crianças e daquilo que elas já sabem. Como o que afirma Ferreiro (1990, p.100. in Alves Martins & Niza, 1998, p.48) “hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita”, pelo que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já sabe é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver potencialidades” (ME, 1997, p.25).

Em relação ao processo informal de aprendizagem da linguagem escrita, surge todo um trabalho que pode ser desenvolvido pelos Educadores e que se encontra sintetizado num conjunto de princípios orientadores, de acordo com a linha de pensamento de Alves Martins e Niza (1998), a saber:

a) o trabalho desenvolvido na sala de aula deve partir de experiências significativas para as crianças de maneira a que estas se sintam motivadas a comunicar aquilo que sentem, sabem e pensam.

b) a linguagem das crianças deve ser respeitada e deve ser utilizada como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita.

c) as descobertas das crianças devem ser valorizadas, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita.

d) também devem ser encorajadas as tentativas de leitura e de escrita entendendo os seus erros como formas naturais de aprendizagem e desenvolvimento.

e) o educador deve apresentar-se como modelo de leitor e de escritor, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo à frente das crianças.

f) deve existir uma diversificação dos materiais e dos tipos de texto lidos e escritos.

g) o tempo e o espaço devem ser organizados de maneira a que possam permitir experiências de leitura e de escrita não só colectiva como individuais.

Porque as aprendizagens relacionadas com a leitura ou escrita fazem sentido quando são significativas e contextualizadas, é importante estabelecer uma ligação do todo o meio com estas aprendizagens. É essencial que as crianças sintam que a escola valoriza os escritos que as crianças têm em suas casas e também que todo o ambiente que a rodeia pode ser útil para a ajudar a aprender a ler e a escrever. Neste sentido, ao educador compete promover um trabalho articulado entre escola e família.

Existe um outro factor muito importante em relação ao trabalho a desenvolver no sentido da aquisição da leitura e da escrita. Este factor refere-se à transversalidade da língua, ou seja, a linguagem escrita pode e deve ser trabalhada conjuntamente com as outras áreas de

conteúdo, havendo assim, uma abordagem transversal da língua portuguesa tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997).

Todo este conjunto de princípios pode servir como linha de orientação para uma grande variedade de actividades que podem ser desenvolvidas no domínio da leitura e da escrita. É pois necessário que os educadores sejam realmente promotores destas actividades e que as crianças tenham interesse em participar delas.

Estes princípios devem estar interligados com as necessidades do grupo e de cada criança, bem como, com a observação dos contextos de onde provêm as crianças, só desta forma o Educador poderá, “criar, planificar, inventar situações e actividades de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p.93).

De acordo com o que afirmam Alves Martins e Santos (2005), “as formas como as crianças se apropriam das utilizações da linguagem escrita, os modos como apreendem as suas características formais, as formas como concebem as relações entre linguagem escrita e linguagem oral dependem da natureza destas actividades” (p.60).

Em síntese, todas as estratégias que possam ser desenvolvidas devem procurar promover o desenvolvimento dos aspectos conceptuais, figurativos e funcionais contribuindo, desta forma, para que as crianças possam encontrar razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Alves Martins e Niza (1998) os aspectos funcionais da linguagem escrita caracterizam-se pelo modo como as crianças compreendem as funções da linguagem escrita. Todo este processo de descoberta é fundamental para o processo de alfabetização, pois é através destas descobertas que se constroem os sentidos e as razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. A apreensão do sentido de práticas como ler e escrever só pode ser alcançado quando a leitura e a escrita são utilizadas em contextos de comunicação.

De acordo com as palavras de Ferreiro e Teberosky (1979), “um adulto realiza quotidianamente uma série de actos de leitura em frente da criança, sem transmitir-lhe explicitamente a sua significação” (p.207). Através da observação da criança sobre estes actos esta começa a descobrir a escrita e a sua funcionalidade, bem como vai construindo o seu projecto pessoal de leitor/escritor, isto é, o “...modo com as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (Rogovas-Chauveau, 1993, in Alves Martins & Niza, 1998, p.49).

Os aspectos figurativos da escrita “caracterizam-se pelos conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre características e convenções da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 48).

Os aspectos figurativos, por sua vez, estão directamente relacionados com os aspectos formais da linguagem escrita, ou seja, estão relacionado com as “características formais de um acto de leitura, com as características formais do material de leitura, com as características e convenções do universo gráfico, com os termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita e por fim, com as regras convencionais de escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 58).

Mesmo antes da entrada na escola, as crianças já começam a formar hipóteses acerca da natureza da linguagem escrita, mais concretamente sobre aquilo que a escrita representa. Na realidade o que as crianças formulam são concepções relativamente aos denominados aspectos conceptuais da linguagem escrita.

Entende-se por aspectos conceptuais da linguagem “as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita”, isto é, a forma como concebem a leitura e a escrita e a forma como as utilizam (Alves Martins & Niza, 1998, p.48)

Em suma para que todos os aspectos da linguagem escrita possam ser desenvolvidos nas crianças é essencial e de acordo com as palavras de Santos (2007) que ao longo do pré-escolar:

sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re)configurando as suas concepções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de *abordagem* à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa (p.50).

Um aspecto também muito importante quando se fala em desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita, está estritamente ligado com o ambiente e organização da sala de aula. De acordo com Tererosky e Colomer (2003), o educador deve estar ciente que o ambiente onde a criança aprende a ler e a escrever deve ter uma quantidade de material escrito adequado e relevantes para a criança. Carlino e Santana (1996) afirmam que a obtenção do conhecimento é um resultado da própria actividade do sujeito.

Desta forma, deve ser previsto dentro da sala de aula, espaços diversificados de trabalho, bem como, materiais didáticos que permitam responder às múltiplas necessidades de ensino aprendizagem, Arends (1995, in Alves Martins & Niza, 1998).

Hohmann et al. (1979) sugerem-nos um exemplo de como a sala pode estar organizada, enfatizando o facto de se destinar aos livros das crianças uma parte que lhes seja acessível em todas as ocasiões e que proporcione intimidade e sossego. O que defendem Hohmann et al (1979) é a existência de um cantinho da sala destinado aos livros e que seja propício para as crianças poderem explorar a leitura e da escrita. Mais concretamente que exista na sala uma biblioteca.

Para além da biblioteca, todo o restante espaço, tempo e materiais da sala pode ser organizado de forma a também ser potencializadores de um trabalho diversificado sobre a linguagem escrita de acordo com as ideias de Gonçalves, 1986; Rué i Domingo, 1991; Xarepe, 1985 in Alves Martins e Niza, 1998. Assim sendo, passarão a ser descritos alguns exemplos de uma possível organização do tempo, materiais e espaço (Carlino & Santana, 1996; Alves Martins & Niza, 1998; Teberosky, A. & Colomer, T. 2003; Gillanders, 2005)

#### **Tempo:**

- a) um tempo destinado à produção de textos livres;
- b) um tempo para a partilha de cartas ou dentro da mesma sala ou em ligação com outras salas;

#### **Materiais:**

- a) existir materiais da vida diária ao dispor das crianças tais como: revistas, jornais, listas telefónicas, receitas de cozinha, entre outros:
- b) utilizar etiquetas para as mais variadas identificações dentro da sala e que sejam os próprios alunos a fazê-lo;
- c) colocar os nomes das crianças nos cabides;
- d) ficheiros de escrita e de leitura;
- e) mapa de presenças;
- a) quadros de avisos.

#### **Espaços:**

- a) um espaço onde possa ter um computador, diferentes tipos de papel;
- b) um espaço para jogos que contenham letras;
- c) um espaço para o calendário e quadro do tempo;
- d) um espaço com os nomes das crianças;

e) um espaço para colocar notícias.

Por fim, nestas aprendizagens deve também existir a envolvência da família e da comunidade. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME,1997), a família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre os dois sistemas. (p.43).

Contudo, o trabalho do Educador não se limita à definição e implementação de estratégias gerais de intervenção.

É necessário pensar em estratégias de trabalho a desenvolver junto das crianças que respeitem a forma como cada uma pensa a leitura e a escrita e que as levem a evoluir nessas conceptualizações de que falámos.

Seguidamente serão enunciadas um conjunto de estratégias que podem ser susceptíveis de serem implementadas pelos Educadores de Infância. O conjunto total de estratégias que serão apresentadas não se esgotam aqui, são sim apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de muitas outras actividades e estratégias, que poderão levar ao surgimento de novas aprendizagens relacionadas com a leitura e com a escrita

### **1.1- A relação entre a linguagem oral e a escrita**

Segundo o que refere Alves Martins e Niza (1998), a linguagem oral e a linguagem escrita apresentam algumas particulares que decorrem da sua utilização em situações diferentes, particularidades essas que têm implicações no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita (p.24).

Sabemos que a linguagem oral poderá influenciar a aquisição da linguagem escrita, pois se existirem problemas na elaboração e construção de frases, bem como na formulação de ideias, certamente estes problemas se reflectirão na aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) cabe ao educador criar um clima de comunicação onde a sua linguagem e a maneira como fala e se exprime sejam um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças.

São vários os autores que se têm debruçado sobre o tipo de estratégias que os educadores devem implementar no sentido de promover experiências no domínio da oralidade que impliquem, ainda, benefícios para o desenvolvimento da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Santos, 2007; ME, (1997); Rog (2001, in Santos, 2007); Bigas & Correig, 2001).

Assim, surgem estratégias como:

a) Existir um tempo dedicado para as falas das crianças. O educador pode começar por pedir às crianças que contem, relatem acontecimentos do seu dia-a-dia, de maneira a que as crianças entrem em diálogo com o grupo. Ao longo destas conversas o educador deve progressivamente ajudar a que as crianças desenvolvam os seus discursos indo mais além relatando factos como o onde, o quando e o como. O essencial é fazer com que as crianças comuniquem e que adquiram a percepção do que aquilo que elas dizem é ouvido e considerado.

b) criar oportunidades para explorar o lado lúdico da linguagem, dando a possibilidade das crianças inventarem palavras, frases, histórias, brincarem com rimas, com lengalengas ou com a fonética das palavras.

c) fomentar situações de descrição de imagens: desenhos próprios, imagens de livros, fotografias.

d) criar situações de descrição de situações e acontecimentos relevantes para a criança. Estar disponível para conversar sempre que criança necessite de partilhar alguma informação.

e) promover situações de expressão de sentimentos e de resolução de problemas, especialmente de forma verbal.

g) criar situações onde as crianças possam escutar diversos tipos de textos, onde as diversas funções da linguagem possam estar presentes.

h) criar situações de explicação, leitura e representação de histórias. Elaborar oralmente mensagens ou outros textos que possam posteriormente ser escritos.

Como consequência desta atitude do educador a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (ME, 1997, p.67).

## **1.2- A Consciência Fonológica**

A consciência fonológica situa-se na fronteira entre as questões do oral e da escrita.

“aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) ”

Freitas et all. (2007, p.7).

Pode-se definir o conceito de consciência fonológica como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991, in Silva, 2003, p.105). A consciência fonológica pode também ser definida como a habilidade do ser humano reflectir conscientemente sobre os sons da fala, possibilitando que a linguagem seja um objecto do pensamento e permitindo uma reflexão sobre os sons da fala, bem como, a manipulação de estruturas sonoras das palavras (Alves Martins,1996; Silva, 2003).

A consciência Fonológica insere-se no conjunto de quatro categorias principais relativas à consciência metalinguística, a saber, a consciência fonológica, consciência da palavra, a consciência sintáctica e pragmática.

Entende-se por consciência metalinguística a capacidade para reflectir sobre a linguagem e sobre a sua utilização (Gombert, 1990, in Silva, 2003, p.65).

Por sua vez, a consciência fonológica é composta por um conjunto de três níveis, sendo eles o nível da consciência das sílabas, das unidades intra-silábicas e o nível da consciência fonémica.

De seguida passará a ser feita, mais ao pormenor, uma abordagem às estratégias possíveis de serem realizadas em cada um dos diferentes níveis da consciência fonológica, (Paulino, 2009; Silva, 2003; Alves Martins 1996; Gillanders, 2005).

Relativamente à consciência das sílabas este nível compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio o caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças.

Neste sentido existem uma série de estratégias que podem ser postas em prática com as crianças, tais como:

- a) dizer às crianças uma palavra separada em bocadinhos e pedir-lhes que digam qual a palavra que dissemos, ou seja, que façam a síntese da palavra dita;
- b) dizer uma palavra e pedindo que a criança a separe em bocadinhos;
- c) pedir às crianças que identifiquem que palavra começa com a mesma sílaba dado num determinado exemplo;
- d) dar a hipótese da criança produzir uma palavra tendo só a sílaba inicial;

Outra tipo de estratégia actividade que poderá ser posta em prática refere-se à transposição, ou seja, dizer à criança uma palavra ao contrário começando pelo pedaço do fim e pedir-lhe que diga qual a palavra que nos estamos a referir. Por fim, também podemos usar

o princípio da exclusão, ou seja, dizer uma palavra à criança e perguntar se eu tirar o primeiro bocadinho de palavra qual a palavra nova que aparecerá.

No que diz respeito ao nível das unidades intra-silábicas, de acordo com Silva (2003), “constituem-se em unidades do tipo ataque e rima nas quais se podem decompor as sílabas. Sendo assim, o ataque refere-se à consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais da sílaba e a rima é constituída pela subsequente série de fonemas” (p.106).

A rima faz parte da vida das crianças desde cedo, podendo ser encontrada em músicas, brincadeiras e livros infantis.

Em relação ao trabalho relacionado com as rimas podem ser exploradas com as crianças as identificações de rimas, dando uma palavra à criança e pedir que identifique num conjunto de exemplos de palavras quais as que rimam com a que acabamos de enunciar. Também poderá ser explorado a produção de rimas, dando uma palavra à criança e ela própria terá de descobrir uma outra palavra que rime com a palavra dada.

Por último, a nível da consciência fonémica ou dos fonemas, segundo Silva (2003) “o conceito de consciência fonémica corresponde especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala”(p.106). Por outras palavras, o nível dos fonemas compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.

Temos alguns exemplos de estratégias que podem ser postas em prática com as crianças, com a finalidade de desenvolver a consciência fonémica:

- a) podemos dizer os sons correspondentes as letras de uma palavra e a criança terá de adivinhar a que palavra nos estamos a referir;
- b) também poderá ser ela própria e dizer quais os sons de uma determinada palavra.;
- c) poderá ser dada à criança uma palavra e ela terá de dizer uma outra palavra que termine com o mesmo som da palavra dada;
- d) podemos sugerir às crianças que elas próprias produzem uma determinada palavra dando apenas a primeira letra;
- e) outra actividade que poderá ser feita consiste em retirar uma letra à palavra dada e a criança terá de adivinhar com a palavra nova que apareceu.

De acordo com Alves Martins (1996), poderemos retirar alguns exemplos de actividades que têm como objectivo potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica em tarefas de contagens, onde se pode pedir à criança que faça batimentos tantas vezes o número de sílabas de uma expressão oral, ou colocando ao dispor das crianças um conjunto de

objectos que identifique o número de unidades silábicos ou fonéticas. Poderão ser realizadas algumas tarefas de classificação, onde se peça à criança que categorize grupos de palavras.

Segundo Viana (2002), alguns estudos indicam que as crianças, no pré-escolar, que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão posteriormente situadas entre os melhores leitores porque resta-lhes aprender que existem correspondências entre sons e grafemas e aprender a estabelecer essas correspondências correctamente. Como confirmação desta situação aparece-nos o estudo de Aunola e Nurmi (2006) que mostram que, numa fase inicial de alfabetização, a emergência da consciência fonológica parece desempenhar um papel fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

Por outro lado, as crianças que iniciam o 1.º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde, entre os maus leitores. Tal estudos vão ao encontro do que referem Alves Martins e Silva (1999) e sobre o qual “numerosos autores têm vindo a debruçar-se nas últimas décadas, sobre o papel de tomada de consciência dos diversos segmentos da linguagem oral enquanto factor primordial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.50). Esta perspectiva tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre a linguagem oral para que a aprendizagem da leitura seja bem sucedida e que esta aprendizagem, por sua vez, facilita o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas (Silva, 2003).

### **1.3- A Leitura**

Continuando na mesma linha de pensamento de Alves Martins e Niza (1998), em relação à leitura as autoras sugerem que o educador organize uma pequena biblioteca na sua sala de aula, que possa contar com diversos tipos de suportes escritos.

Contudo, e para que tal aconteça, é necessário que haja hipótese de existir um tempo destinado à leitura das crianças, que seja dada a hipótese das crianças manusearem os diversos suportes e que estes sejam capazes de despertar o interesse das crianças de maneira a elas possam ter o desejo de os conhecer.

A intervenção do educador pode passar, também pela inclusão, na sala de aula, de mapas de presenças onde constarão os dias da semana, bem como os nomes das crianças, tornando, desta forma, as crianças responsáveis pelas marcações das presenças.

Deve, igualmente ser dada hipótese à criança de imitar a leitura. Sendo assim, certos materiais devem fazer parte dos diversos espaços da sala, dando assim hipótese a que surja o

faz de conta. Temos como exemplo destes materiais folhas, cadernos, jornais, listas telefónicas, entre outros (ME, 1997).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), existem formas de leitura que podem ser realizadas pelas próprias crianças, tais como a interpretação de imagens ou gravuras de um livro. Seguindo o que sugerem Alves Martins e Niza (1998), é essencial, ao longo de todo o percurso do pré-escolar, que as crianças possam visualizar a leitura feita pelo educador. Cabe ao educador ler em frente às crianças, conversar acerca daquilo que acabou de ler, mostrar às crianças o que está escrito, fazer a sua leitura apontando com o dedo, de maneira a que as crianças se comecem apropriar da orientação da leitura.

#### **1.4- A escrita**

Em seguida, serão evidenciadas actividades e estratégias relacionadas com a aquisição da linguagem escrita.

Tal como foi referido em relação à leitura, também na escrita as crianças necessitam de situações que as façam imitá-la. Desta forma deve ser disponibilizado todo o tipo de materiais que possam proporcionar estes momentos de utilização da escrita. Alves Martins e Niza (1998), sugerem que o Educador possa organizar, para cada criança, um caderno onde ela possa escrever livremente e dedicar um tempo dentro da sua rotina diária a esta actividade. Neste caderno a criança poderá fazer simples garatujas, escrever letras, inventar palavras, textos, escrever o seu nome. Este caderno ficaria assim reservado à escrita livre das crianças.

Um factor muito marcante na aprendizagem das crianças refere-se ao facto de o Educador fazer o registo das frases das crianças. Segundo Hohmann et al. (1979) se, quando as crianças falarem acerca de coisas que fizeram ou viram ou acerca de acontecimentos que vivenciaram, alguém fizer o registo exactamente das suas frases e depois ler em voz alta, as crianças começam a ser testemunhas da escrita e da leitura das suas próprias ideias. Se for registado exactamente aquilo que a criança disse sem que haja correcções, desta forma a criança apercebe-se da ligação que existe entre a linguagem falada e a escrita.

É também importante que as crianças descrevam os seus desenhos e que fique um registo daquilo que disseram. Este procedimento permite, além de fazer as crianças falarem acerca daquilo que fizeram, que, mais uma vez, possa visualizar o adulto a escrever.

## **2- A LINGUAGEM ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a aquisição da linguagem escrita de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) deve ser encarada como um conjunto de percursos integradores daquilo que as crianças já sabem e propiciadores da descoberta de escrita e da leitura, perspectiva que não dista muito daquela que deve ser entendida na educação pré-escolar. Embora no 1º Ciclo do Ensino Básico já se fale propriamente num ensino formal da leitura e da escrita, existem algumas semelhanças com o trabalho que é desenvolvido ao longo do pré-escolar.

Faz parte dos objectivos específicos do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), relativamente ao 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que confere à língua portuguesa, existe um conjunto de dois blocos que têm como principais domínios a comunicação oral e a comunicação escrita. Apesar dos domínios estarem divididos em blocos, estes devem ser encarados numa prática integrada.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) pretende-se essencialmente que através da uso da língua, através da valorização das vivências das crianças, dos seus conhecimentos, referências e interesses e também através da reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, que a criança possa evoluir para práticas mais normativas da comunicação oral e escrita.

Seguidamente será feita uma abordagem à forma como a língua Portuguesa pode ser trabalhada em cada um dos domínios de comunicação oral e escrita.

Também será feita uma abordagem aos diferentes modelos e métodos da aprendizagem da leitura visto que no 1º Ciclo do Ensino Básico já se procura um ensino formal da leitura e da escrita, pelo que é essencial que se tenha um conhecimento de quais os métodos possíveis de serem seguidos.

### **2.1.- A Comunicação oral**

Tendo em conta que o domínio da linguagem oral se desenvolve através das comunicações que se estabelecem entre as próprias crianças, bem como, entre as crianças e o adulto, cabe ao professor criar todas as condições materiais e humanas promotoras de

comunicação, de modo a que as crianças possam exprimir as suas necessidades, sentimentos e interesses. Quando lhes é dada esta possibilidade as crianças vão progressivamente apoderando-se das regras da comunicação oral. É necessário que os erros sejam aproveitados pelos professores para serem substituídos por enunciados correctos e integrados (ME, 2004).

Tendo em conta o que nos refere a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) existe um conjunto de estratégias que podem ser implementadas em prol da promoção da língua portuguesa.

São, assim, enunciadas situações como:

- a) a nível das histórias deve ser pedido às crianças que identifiquem as personagens.
- b) possibilitar o relato de acontecimentos vividos, observados e imaginados;
- c) a observação e descrição de imagens;
- f) a descrição de desenhos e pinturas realizadas pelo próprio aluno;
- g) a recontagem e contagem de pequenas histórias;
- h) a invenção de histórias.

Por outro lado, é importante oferecer aos alunos, oportunidades de poderem dar a sua opinião em relação a trabalhos individuais e também de grupo, apropriando-se progressivamente de certas regras do discurso, bem como o saber aguardar pela sua vez e ouvir e respeitar a fala dos outros.

São sugeridas, também, estratégias que levem os alunos a recolher produções do património literário oral tais como lengalengas, adivinhas, rimas, entre outros, assim como a produção das suas próprias rimas e lengalengas.

Todo o conjunto de estratégias enunciadas relativamente à linguagem oral pretendem essencialmente desenvolver as seguintes competências de acordo com Competências Essenciais (ME, 2001, p.33):

- Capacidade de extrair e reter informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português(...);
- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

## **2.2.- A Comunicação Escrita**

O trabalho a nível da comunicação escrita deve ser realizado de maneira a que as crianças possam, ao longo do 1º ano, experimentar percurso integradores daquilo que já sabem e assim, proporcionar a descoberta da escrita e da leitura.

De acordo com o Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) o trabalho a desenvolver em relação à leitura e à escrita deve estar inter-ligado e é contemplado no bloco 2 do programa, dedicado à comunicação escrita. Esta ligação faz todo o sentido, pois torna-se difícil dissociar questões de leitura com as questões da escrita, por uma estar estritamente dependente da outra.

É essencial, como já foi referido anteriormente, que se desenvolva nas crianças o gosto pela escrita e pela leitura. Assim sendo, os alunos devem poder ter contacto com diversos registos de escrita sejam eles as próprias produções dos alunos, revistas, livros, entre outros.

Ainda, devem ser aproveitados os recursos da escola, tais como a biblioteca, de maneira a criar situações que despertem o gosto pela linguagem escrita. É importante que os alunos possam ter a possibilidade de ouvir histórias que sejam do seu interesse, possibilitando desta forma aprendizagens significativas. Podall e Comellas (1996) defendem que, para que as aprendizagens sejam significativas, as novas aprendizagens devem estabelecer uma relação com o que a criança já sabe, criando uma nova informação. Também a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) considera que as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança (p.23).

O 1º Ciclo do Ensino Básico deve permitir que os alunos experimentem múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita tais como recados, avisos, descobertas realizadas, convites e correspondência, entre outros, proporcionando igualmente a participação dos alunos no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas.

Também deve surgir a possibilidade dos alunos experimentarem diferentes tipos de escrita, tais como a escrita do nome próprio, nome completo, nomes dos companheiros, registo de presenças, de tarefas, de aniversários, etiquetas, avisos, recados, convites, correspondência e relatos de visitas de estudo (ME, 2004).

Para que seja possível desenvolver o gosto pela escrita, através da iniciativa própria, poderá ser dado cada aluno um caderno onde possa fazer tentativas de escrita, garatujar, escrever como souber, o que quiser, quando quiser.

Os alunos devem ter hipótese de reconstruir textos com expressões ou com palavras recortadas, em presença do modelo e sem a presença do modelo.

A descoberta de expressões iguais ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções, também poderá fazer parte do leque de actividades a desenvolver.

Podem ainda, comparar textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro; descobrir elementos comuns a várias palavras; realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras; construir um dicionário ilustrado (imagem/palavra), organizando-o segundo critérios combinados por temas ou por ordem alfabética.

Todo o conjunto de estratégias enunciadas contribui para o desenvolvimento ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com Competências Essenciais (ME, 2001, p.34), para as seguintes competências:

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;
- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

Para além das estratégias enunciadas relativamente ao trabalho que pode ser desenvolvido nos domínios da linguagem oral e escrita, existe um outro trabalho paralelo e que se baseia na concretização do ensino formal da língua e que tem como base os diferentes modelos de aprendizagem da leitura

Desta forma, seguidamente passará a ser feita uma breve abordagem aos modelos de aprendizagem da leitura e conseqüentemente aos métodos.

### **2.3.- Os modelos da aprendizagem da leitura**

Alves Martins e Niza (1998) referem que é através do conhecimento destes modelos que o professor pode ficar a compreender melhor como as crianças interagem com o texto escrito e desta forma permitir o surgimento de situações que sejam potencializadoras de sucesso no ensino e na aprendizagem. Mas não é só essencial conhecer os modelos, é também importante obter o conhecimento da forma como evoluem as estratégias utilizadas pelas crianças nestas fases iniciais. Se tivermos em conta a evolução da criança em relação ao processo de ensino da leitura e da escrita, poderemos ir fazendo os ajustes necessários à nossa prática de maneira a que esta vá ao encontro da real necessidade e evolução de cada criança.

Desta forma passaremos a apresentar muito sucintamente os modelos de leitura, bem como, algumas metodologias possíveis de serem utilizadas na aquisição e desenvolvimento das capacidades das crianças enquanto leitores, considerando que qualquer método pode ser eficaz desde que adequadamente aplicado.

O leque de estratégias pode variar de acordo com a perspectiva do professor sobre os processos de ensino aprendizagem. Essa perspectiva é enformada pelos modelos de aprendizagem da leitura.

Segundo Alves Martins e Niza (1998) durante a aprendizagem da leitura e da escrita não é só importante perceber de que forma, antes do ensino formal, as crianças pensam sobre o que é ler e para que serve, mas também conhecer as operações envolvidas no acto de ler, (p.111).

Silva (2003) faz, também, referência ao facto do acto de ler poder ser analisado através de duas dimensões diferentes: uma a que se refere aos processos psicológicos do leitor, e outra que diz respeito à função das utilizações que são possibilitadas pelo acto de ler.

São vários os autores tais como (Silva 2003; Alves Martins & Niza, 1998; Paulino 2009) que se debruçam em descrever as operações implicadas no acto de ler e como resultado destes estudos surgem os modelos de leitura, ascendente, descendente e interactivo.

#### **2.3.1.- Os modelos ascendentes e os métodos sintéticos**

Os modelos ascendentes baseiam-se num percurso em que a aprendizagem da leitura processa-se do mais simples para o mais complexo, por outras palavras, processa-se da compreensão das letras à compreensão do texto. Nestes modelos, a leitura é concebida como um processo de transformação de letras em sons e de combinação dos sons de modo a reconstituir as palavras da linguagem oral. Neste caso a leitura implica um processo

hierarquizado indo dos processos psicológicos primários, ou seja, juntar as letras, até um processo de ordem superior que se traduz na produção do sentido.

Para os modelos ascendentes a leitura é traduzida como a capacidade de transformar os grafemas em fonemas e de traduzir aquilo que está escrito no seu equivalente no oral. (Alves Martins & Niza, 1998; Silva, 2003; Paulino, 2009; Alves Martins, 1996).

Os métodos sintéticos de iniciação à leitura e à escrita enquadram-se nos modelos ascendentes de leitura. Segundo Pereira (2003, in Paulino, 2009) dizem respeito às operações mentais subjacentes à combinação dos elementos simples (sílabas e letras) para formar unidades mais complexas (palavras, frases e textos).

As principais características destes métodos resumem-se essencialmente ao facto de insistirem, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito e entre o som e a grafia. Segundo Silva (2003), estes métodos enfatizam o ensino da correspondência grafo-fonéticas como base inicial do processo de aprendizagem, considerando que a instrução deve partir das letras para a codificação das palavras (p.50).

### **2.3.2.- Os modelos descendentes e os métodos analíticos/globais**

Os modelos descendentes fazem referência ao processo inverso ao método referido anteriormente, ou seja, a leitura surge a partir dos processos cognitivos de ordem superior até à análise perceptiva das letras.

Nestes modelos, desde o início, o que prevalece é o significado do texto partindo de toda a informação disponível. A leitura passa a ser um processo de identificação de signos globais. Sendo assim, é rejeitada a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra (Alves Martins & Niza, 1998; Silva, 2003; Paulino, 2009; Alves Martins, 1996).

Os métodos analíticos que também são chamados de métodos globais enquadram-se nos modelos descendentes de leitura. Segundo estes métodos, a criança, antes de partir para a análise dos componentes de uma palavra ou frase, faz o seu reconhecimento global. De acordo com o que afirma Silva (2003), este métodos privilegiam a globalização de palavras e isto em fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **2.3.3.- Os modelos interactivos e os métodos sintéticos/analíticos ou mistos**

Por sua vez, nos modelos interactivos que se centralizam nos métodos sintéticos / analíticos situam-se numa posição intermédia, ou seja, os leitores utilizam simultaneamente e em interacção, estratégias ascendentes e descendentes.

Os métodos analíticos / sintéticos representam, “por um lado, um compromisso entre o método global e o sintético, sem favorecer abertamente um ou outro, mas afirmando explicitamente que nenhuma criança aprende a ler por um processo de síntese ou por um processo de análise” (Froissart, 1976, p. 73, in Paulino, 2009, p.41).

Resumindo este método resulta da combinação proporcional entre o método global e o método sintético.

### **3- A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS SUAS IMPLICAÇÕES**

O período de transição do ensino pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico é igualmente palco de grandes anseios, expectativas e preocupações quer por parte das crianças, quer por parte dos educadores, professores e famílias.

Neste sentido, a transição da criança entre o pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a despertar curiosidade por parte de alguns investigadores. Esta preocupação tem-se virado, de maneira predominante, para uma possível conciliação das práticas exercidas em ambos os contextos, de forma a evitar rupturas no processo educativo, sendo certo que a articulação entre os diferentes ciclos tem sido uma preocupação de vários investigadores, formadores e até políticos. Contudo, segundo Lopes da Silva (2004), “apesar do percurso escolar de um aluno se dever realizar de modo contínuo, sabe-se que, de facto, raramente assim acontece. Esta tendência geral para a existência de cortes nas mudanças de ciclo, verifica-se igualmente na transição da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico” (p.89).

Estudos sobre as práticas pedagógicas de Educadores e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, como o de Rodrigues (1992, in Nabuco & Lobo, 1997), concluem que apesar de não haver diferenças no estatuto profissional dos docentes e na formação inicial, existe um fosso entre os dois tipos de profissionais ao nível das suas práticas e das vivências das crianças que frequentam cada nível. Estudos como o de Einarsdottir et al. (2008) mostram que, quer professores, quer educadores dão importância ao facto de existir uma continuidade entre os diferentes contextos, mas esta continuidade baseia-se sobretudo na realização de visitas aos diferentes contextos, deixando assim de lado a continuidade que assenta no currículo e nas práticas.

É sabido, segundo os estudos de Nabuco e Lobo (1997), que também nas crianças existem descontinuidades nas suas atitudes e comportamentos relativamente à sua transição entre a educação de infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Eis alguns exemplos das atitudes e comportamentos de descontinuidade revelados pelas crianças no processo de transição tais como: no brincar sozinho, no mudar de actividades, no ouvir o adulto, no brincar com as outras crianças e no olhar e observar as outras crianças (Nabuco & Lobo, 1997).

São várias as investigações a nível nacional e também a nível internacional que sublinham a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto.

Petriwsky, Thorpe e Tayler (2005, in Vasconcelos, 2009) afirmam que a transição pode causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem.

Assim sendo, garantir que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

De acordo com as palavras de Vasconcelos (2009), o Conselho da Europa foi pioneiro nos primeiros trabalhos internacionais a abordar esta problemática, por volta de 1975 e 1977. Estes trabalhos explicam a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1º ano do Ensino Básico numa perspectiva de maior flexibilidade, com vista a facilitar a transição.

A falta de diálogo entre estes dois grupos profissionais e a ausência de reflexão conjunta, com o objectivo de diluir os efeitos que uma “má” transição poderá ter influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Segundo Formosinho, mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes (Formosinho, 2000, p.12, in Vasconcelos 2009).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2,) “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p.5). Sendo assim, este pressuposto da Lei é atribuído ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior.

Considerando a necessidade de articulação entre o jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, para tal é essencial que os professores e educadores tenham conhecimento, não apenas dos benefícios que em termos de aprendizagens e desenvolvimento as crianças usufruem, mas, dos documentos curriculares orientadores dos respectivos níveis educativos. Estes documentos alertam de uma forma clara e precisa para a continuidade educativa.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997, p.28) referem que

(...) é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Por sua vez, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (decreto-lei nº 241, 2001), deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º Ciclo.

Einarsdottir (2006), afirma que, para que os docentes possam trabalhar em continuidade é importante estes terem o conhecimento das práticas dos docentes dos diferentes contextos, bem como dos dilemas que enfrentam no seu trabalho diário.

De modo a que o processo de transição se realize de uma forma mais contínua são vários os autores que enunciam algumas estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas entre o pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (Serra, 2004; Zabalda, 2004; Rodrigues, 2005; Gestão do currículo na Educação pré-escolar, 2007; Vasconcelos, 2008 in Alves, & Vilhena, 2008) tais como:

- a) momentos de diálogo e interação envolvendo docentes, pais e crianças para troca de informação;
- b) desenvolvimento de actividades conjuntas ao longo do ano lectivo, bem como a organização de visitas guiadas;
- c) planificação e desenvolvimento de projectos comuns;
- d) trabalho cooperativo e colaborativo;
- e) partilha de espaços físicos que originam conversas informais e partilha de informações que conduz de certo modo à autoformação entre docentes;
- f) formação inicial e contínua conjunta para educadores e professores;
- g) colaboração com as famílias.

Uma outra estratégia possível de ser posta em prática diz respeito à introdução do jogo em todo o processo de transição. O jogo e o lúdico podem ser potencializadores de aprendizagens mais significativas e enriquecedoras para as crianças.

No que se refere concretamente ao trabalho a desenvolver em relação às questões de leitura e escrita, estas devem também provir do enquadramento das actividades lúdicas da criança. Segundo Santos (2007) as interações entre jogo e literacia são fundamentais para a aprendizagem das crianças neste domínio, ideia esta que é reforçada com a opinião de Saracho e Spodek (2006, p.716, in Santos, 2007, p.64), que afirmam que, durante o jogo, as crianças participam em experiências de leitura e escrita que desenvolvem competências de literacia que precisam para a aprendizagem formal. Estudos como o de Pickett (2005)

reforçam a noção de que o jogo engloba muitas das condições necessárias para o desenvolvimento da literacia.

Considerando o que foi referido anteriormente, é essencial que se englobe o jogo na aprendizagem, bem como no processo de transição em geral. Para Bassedas( 1998, p.155 in Bigas & Correig, 2001, p.61) o jogo proporciona benefícios incontestáveis para o desenvolvimento e crescimento das crianças, é através do jogo que a criança explora o ambiente que o rodeia, as pessoas e os objectos.

Tomando como ponto de referência todas as considerações até aqui enunciadas em relação à transição, torna-se urgente que os profissionais de educação que estão envolvidos em todo o processo, estejam dispostos a estabelecer diálogo entre si e que incluam o envolvimento das famílias. Rodrigues (2005, in Alves, C & Vilhena, 2008) salienta a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave-mestra na ligação dos dois níveis de intervenção. De acordo com o que afirma Portugal (2008, in Alves, & Vilhena, 2008), quer os familiares, amigos, vizinhos, professores e também outras crianças podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das crianças em fase de transição, pois estas pessoas são uma referência na sua vida. Desta forma, é fundamental que façam parte do processo de transição todos estes intervenientes, no sentido de encarar este momento com mais naturalidade, confiança e segurança, por parte de todos os intervenientes, mas especialmente por parte das crianças.

## **II – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO**

### **1- CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO**

Ambos os estágios provenientes das disciplinas de prática supervisionada I e II decorreram na escola EB/JI Francisco Soares Oliveira da Fonte do Bastardo que, por sua vez integra-se na unidade orgânica da escola Básica Integrada da Praia da Vitória.

A escola funciona num edifício novo, desde Abril de 2009, contando com o JI e o 1º Ciclo do Ensino Básico. No mesmo edifício funcionam, também, uma creche e um ATL que são explorados a nível particular, o que não invalida a sua utilização como recurso.

O estágio realizou-se no contexto de Jardim-de-Infância e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os seus principais destinatários, no jardim-de-infância, foram os 18 alunos da sala dos 3 e 5 anos. Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico teve como destinatários os 18 alunos da turma 1, mais concretamente 8 alunos do 4ºano e 10 do 1ºano. Sendo que, ambos os grupos onde decorreu o estágio eram heterogéneos. Em relação ao grupo da sala do Jardim-de-Infância, apesar de ser constituído por um conjunto de 18 crianças, apenas 6 delas iriam transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste total de 6 crianças, 5 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

O mesmo sucedeu com o grupo de trabalho no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este grupo era composto por 18 alunos sendo que 8 deles pertenciam ao 4º ano e 10 ao 1º ano. Deste total de 10 alunos que pertenciam ao 1º ano, apenas 5 tinham frequentado o Pré-Escolar desta mesma instituição. Todos eles do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Assim sendo, toda a informação recolhida recairá sobre os 6 alunos que frequentavam Pré-Escolar. Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, dos 6 alunos que frequentaram o Pré-Escolar apenas 5 continuaram na mesma instituição e é também apenas sobre estes 5 alunos que se obteve informação.

Relativamente ao corpo docente que exerce funções na escola onde decorreu o estágio este é composto por 3 educadoras e 5 professoras, com idades compreendidas entre os 27 anos e os 45. Todas pertencem ao sexo feminino.

Os anos de serviço das docentes variam entre os 2 anos e 23 anos.

A formação inicial do conjunto de docentes traduz-se da seguinte forma: duas docentes têm o equivalente a licenciatura após ter concluído o curso de Complemento de

Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância, uma docente possui o grau de Bacharelato, quatro possuem o grau de licenciadas e a restante o grau de mestre.

Para que fosse possível um melhor conhecimento do contexto de intervenção foram realizadas entrevistas às crianças e às docentes. Todo o processo de recolha de informação será esclarecido mais à frente neste relatório.

Esta recolha de informação tinha como principal objectivo entender qual o trabalho desenvolvido pelas docentes no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico de forma facilitar a transição das crianças, bem como, a maneira como as crianças encaram a transição. Esta informação será apresentada de seguida.

### **1.1-Opinião das Crianças, Educadoras e Professoras sobre aspectos da transição**

#### **1.1.2- Opinião das crianças do Jardim-de-infância**

A informação recolhida pelas entrevistas realizadas ao grupo de crianças em questão, permitiu-nos aprofundar algumas ideias acerca das expectativas das crianças em relação à sua ida e frequência no 1º Ciclo do Ensino Básico. Se existir uma melhor percepção da visão das crianças em relação ao trabalho relacionado com questões de leitura e escrita e também à própria transição, é possível, mais facilmente, realizar com o grupo um trabalho que vá ao encontro do que as crianças perspectivam. Além disso, as crianças podem ser encaminhadas de modo a facilitar todo o processo inerente à transição.

Relativamente à perspectiva das crianças em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao tipo de trabalho que se desenvolve no 1º Ciclo, as crianças têm opiniões variadas em relação a esta questão:

- a) para três crianças, no 1º Ciclo do Ensino Básico é necessário fazer muito trabalho;
- b) apenas uma criança fez referência ao facto de implicar a realização de trabalhos de casa;
- c) uma criança fez referência, ao pintar como trabalho a concretizar, salvaguardando que tem de pintar muito bem;
- d) duas das crianças referiram o facto de que no 1º Ciclo do Ensino Básico iriam aprender a ler e a escrever;
- e) uma das crianças fez referência ao facto de ir aprender inglês, o que revela por parte dela algum conhecimento sobre o que se aprende no 1º Ciclo do Ensino Básico;

d) três crianças fazem alusão ao facto de os trabalhos realizados no 1º Ciclo do Ensino Básico no se basearem na escrita;

f) duas crianças fizeram referência ao facto de poder brincar no 1º Ciclo do Ensino Básico;

g) duas crianças consideram que o trabalho desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico é diferente do que o que é realizado no Pré-Escolar, como refere uma das crianças: “ fazem-se muitos trabalhos que não são iguais aos nossos...”.

A outra categoria encontrada refere-se ao conhecimento que as crianças dizem ter sobre o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta sub-categoria, surgem três dimensões:

a) uma criança relaciona o 1º Ciclo do Ensino Básico como um lugar onde se aprende “ aprendem muitas coisas”;

b) para uma outra criança, o 1º Ciclo do Ensino Básico é encarado como sendo um lugar para os grandes, ou seja, a criança considera que o facto de ir para o 1º Ciclo do Ensino Básico significa que já é grande “Quando tiver a idade dos grandes”;

c) uma criança faz referência a que no 1º Ciclo do Ensino Básico não existe biblioteca;

d) uma criança refere que no 1ª Ciclo do Ensino Básico poderá ver filmes e teatros.

Em relação à última categoria encontrada relacionada com a perspectiva das crianças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita surge uma sub-categoria que se refere à funcionalidade da escrita onde foram encontradas duas dimensões:

a) uma criança fez referência à possibilidade de vir a saber contar as histórias;

b) uma criança referiu que poderá ler receitas;

Depois de uma análise feita às respostas das crianças podem concluir-se vários aspectos. Em primeiro lugar que a maior parte destas crianças considera ainda não possuir nenhum conhecimento acerca das questões sobre leitura e escrita, embora, ao longo do estágio, tenha sido possível observar precisamente o contrário. Para elas, o que já sabem sobre leitura e escrita não tem muita importância, pois o que conta é saber ler e escrever convencionalmente e isto, de facto, elas ainda não conseguem. A possibilidade de conseguirem ler escrever formalmente ainda no Pré-Escolar é posta de parte só consideram que a vão alcançar quando estiverem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em segundo lugar, nota-se que, para elas, o trabalho relacionado com leitura e escrita será reservado para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Por exemplo, uma das crianças diz “são trabalhos de escrever...” e outra diz “escrever, só escrever”.

A sensação que ressalta é que as crianças não dão muito valor ao trabalho que é realizado no Pré-Escolar em relação à leitura e à escrita. Embora não seja intenção no Pré-Escolar ensinar a ler e a escrever formalmente, é importante que as estratégias utilizadas no sentido de promover a leitura e a escrita tenham algum significado para as crianças, para não cairmos no erro de fazermos actividades por fazer e sem qualquer valor pedagógico para o grupo.

Também através da análise das respostas das crianças percebemos que há crianças que encaram o 1º Ciclo do Ensino Básico não só como um lugar onde terão de trabalhar muito, mas onde haverá tempo para que possam também brincar. É importante que assim seja, que as crianças possam encarar também esta possibilidade. O que é certo é que as crianças adoram brincar e se encararem a ida para o 1º Ciclo do Ensino Básico como uma inibição daquilo que elas adoravam fazer, poderá considerar-se que o processo de transição tornar-se muito mais complexo. É pois necessário fazê-los perceber que esta hipótese também irá fazer parte das suas rotinas.

As opiniões das crianças mostraram que estas têm a perfeita noção que haverá certamente uma mudança entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo assim, cabe-nos prepará-los para estas mudanças.

Pelo decorrer da conversa com uma das crianças pudemos perceber que ela refere-se ao facto de, no 1º Ciclo do Ensino Básico, não existir um cantinho com livros e com almofadas onde elas se possam sentar e ver um livro. Eis um exemplo de opinião que podemos desconstruir. É evidente que poderá não existir realmente uma biblioteca idêntica à que as crianças estão acostumadas a presenciar na sua sala, mas caso realmente a sala em que as crianças futuramente frequentarão no 1º Ciclo do Ensino Básico não possua biblioteca é importante inculcar nas crianças a vontade de no futuro criar uma biblioteca na sua sala. Deve-se incentivar as próprias crianças a serem pioneiras de algumas mudanças dentro da sua futura sala.

Parece também haver uma ideia vincada, na opinião de algumas crianças, que o trabalho no 1º Ciclo do Ensino Básico tem um carácter essencialmente académico.

Toda a informação que foi recolhida das entrevistas ajudará para o estabelecimento de estratégias ao longo da intervenção. O ter conhecimento das perspectivas das crianças poderá

contribuir também para que se possa desconstruir certas ideias erradas que as crianças por vezes vão construindo acerca da sua ida para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Se os docentes optarem por encaminhar as crianças para aquilo que realmente será a sua ida para o 1º Ciclo do Ensino Básico, poderão, de certa forma, atenuar a mudança brusca que certas crianças têm de enfrentar.

### **1.1.3- Opinião das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

As entrevistas realizadas às crianças, do 1º Ciclo do Ensino Básico revelam duas categorias de análise.

A primeira diz respeito às expectativas fase à sua estadia no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para um total de três alunos estas expectativas foram comprovadas, através de resposta como, “era o que pensava” e “ainda acho o mesmo”, pelo que se depreende que, para este grupo de alunos, o estar no 1º Ciclo do Ensino Básico coincide com aquilo que anteriormente projectavam.

A segunda refere-se ao que significa estar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo a perspectiva das crianças, a este propósito surge um conjunto de sete dimensões:

- a) para uma criança estar no 1º Ciclo do Ensino Básico significar ter de trabalhar;
- b) para uma criança estar no 1º Ciclo do Ensino Básico significa ter de estudar;
- c) para outra criança estar no 1º Ciclo do Ensino Básico significa fazer trabalhos de inglês;
- d) para outra criança estar no 1º Ciclo do Ensino Básico é ter de fazer Educação Física;
- e) três crianças consideram que já aprenderam a escrever. Como exemplo disso temos as seguintes respostas: “já aprendi a escrever”, “com as letras que eu sei já sei juntá-las e escrevo uma coisa”;
- f) uma outra dimensão encontrada refere-se ao brincar, apesar de apenas uma criança referir que no 1º Ciclo do Ensino Básico há espaço para brincar;
- g) na última dimensão encontrada, uma criança faz referência ao facto de no 1º Ciclo do Ensino Básico se realizarem pinturas.

A segunda categoria encontrada faz referência à perspectiva que as crianças têm em relação às aprendizagens realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico e comporta duas sub-categorias.

Relativamente à primeira sub-categoria denominada por o que se aprende no 1º Ciclo do Ensino Básico surgiram duas dimensões:

a) a primeira delas reporta-se à aprendizagem das letras. Para duas crianças o que lhes sobressai das aprendizagens são as letras. Eis um indicador desta ideia “ aprender as letras...”.

b) relativamente à segunda dimensão, três crianças fazem referência à aprendizagem da leitura e da escrita.

A propósito da segunda sub-categoria encontrada, que diz respeito à ideia que as crianças têm em relação ao contexto onde se dá o ensino da leitura e da escrita, surgem-nos as seguintes dimensões:

a) três crianças consideram que é no 1º Ciclo do Ensino Básico que se aprende a ler e escrever. De certa forma, as crianças têm razão, pois embora no Pré-Escolar já se trabalhe as questões de leitura e escrita, apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico se inicia o processo do ensino formal da leitura e da escrita;

b) apenas uma criança afirma que tanto no Pré-Escolar como no 1º Ciclo é possível aprender a ler e a escrever. Como exemplo desta dimensão temos o seguinte indicador: “aqui, e no jardim-de-infância. Eu sabia ler e escrever na pré”.

Depois de feita uma análise também às respostas das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico conclui-se que as questões de leitura parecem ser o centro daquilo que as crianças consideram mais importante nas suas aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico. É evidente que elas certamente terão presentes outras aprendizagens, mas são as relacionadas com a leitura e a escrita que lhes despertam mais a atenção.

É realmente neste contexto que as crianças consideram já saber ler escrever. Mesmo antes de frequentarem este nível de ensino as crianças associavam o 1º Ciclo do Ensino Básico ao saber escrever e ler. Esta ideia vai ao encontro das opiniões que as crianças anteriormente apresentavam quando ainda frequentavam o Pré-Escolar. Embora a maior parte do grupo ainda não conseguir ler e escrever formalmente, já considera que o sabe fazer. Dai esta confirmação que para elas o estar no 1º Ciclo do Ensino Básico implica necessariamente saber ler e escrever.

O constatar esta ideia das crianças leva a que se ponham em prática estratégias que permita que as crianças possa desenvolver uma atitude positiva e de confiança em relação à sua capacidade de aprender a ler e a escrever, visto que estas colocam muita expectativa nesse

ponto. Caso contrário, as crianças poderão sentir-se desmotivadas por ainda não terem conseguido alcançar a grande meta de estar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

É importante presenciar que, na opinião das crianças, a brincadeira também faça parte do dia-a-dia do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido e concordando que a brincadeira deve estar sempre presente no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta pode e deve também fazer parte do ensino-aprendizagem, o que certamente proporcionará aprendizagens muito significativas.

A informação obtida das entrevistas tornou-se um pouco escassa devido a razões que serão abordadas mais à frente ao longo do relatório. Apesar disso, pode-se considerar que no final de toda a análise da informação recolhida, ao grupo de crianças, quer no Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, revela em alguns aspectos alguma distância entre o que podem encontrar no 1º Ciclo relativamente a trabalho, contexto e aprendizagens.

Assim sendo, ao longo da intervenção poderão ser postas em prática estratégias que façam ampliar as perspectivas das crianças em relação a tudo o que envolve o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a sua transição. Esse trabalho será muito útil na medida em que poderá facilitar o processo de transição.

Ao longo das entrevistas, a ideia que predomina, e tendo em conta o contexto familiar das crianças, é que estas noções que as crianças possuem em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico prendem-se muito com o facto deste grupo ter familiares próximos que já frequentaram ou que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. É importante a informação que as crianças vão adquirindo no seu contexto familiar e com as suas vivências, mas é necessário não ficarmos apenas por aí.

Neste sentido, poderá eventualmente necessário recorrer à ajuda dos pais para que o processo de transição se torne mais agradável para as crianças visto ser um processo de grande importância na vida das crianças e de grande complexidade como referem Petriwsky, Thorpe e Tayler (2005, in Vasconcelos 2009).

## **1.2- A opinião das Educadoras**

De todo o processo de análise das respostas dadas pelas docentes resultaram cinco categorias:

A primeira categoria está relacionada com a importância que as docentes dão ao facto de se trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância. A totalidade das docentes considera ser importante trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância. Justificando este grau de importância com o facto de este tipo de trabalho desenvolver bases.

A segunda categoria caracteriza o trabalho de leitura e escrita no processo de transição. Relativamente ao tipo de trabalho que as docentes consideram ser importante desenvolver no jardim-de-infância relativamente à leitura e à escrita, são identificadas dez dimensões:

a) contar histórias às crianças - duas Educadoras consideram que o trabalho a realizado no jardim-de-infância deve passar por contar histórias;

b) trabalhar a oralidade – uma educadora consideram ser importante trabalhar aspectos da oralidade, tais como, ajudar as crianças a ter um discurso com frases completas, e saber expressar-se com frases completas;

c) transversalidade da leitura e da escrita - uma educadora refere que a leitura e a escrita devem ser trabalhada em todas as áreas curriculares;

d) a escrita do nome – uma educadora considera que é importante as crianças começarem desde cedo a realizar a escrita do seu nome;

e) fazer registos à frente das crianças - para uma educadora é necessário que sejam proporcionados às crianças momentos que possam visualizar o adulto a escrever;

f) facilitar a percepção de que o que se diz pode-se escrever - uma educadora considera que é importante que as crianças adquiram progressivamente esta percepção;

g) facilitar a percepção que o que está escrito pode-se ler – apenas uma educadora refere ser essencial que as crianças se apercebam que o que está escrito pode ser lido;

h) escrita de palavras livremente – uma educadora defende que as crianças devem ter possibilidade de escrever, mesmo da maneira como souberem;

i) fazer leituras apontando com o dedo – uma educadora refere também ser importante enquanto o aluno faz uma leitura diante das crianças ir apontando com o dedo;

j) manusear livros - Uma educadora destaca o manuseamento de livros por parte das crianças. Para esta docente é essencial que as crianças possam ter muito contacto com os livros, que eles façam parte do seu dia-a-dia;

Por outro lado, quando questionadas sobre os intervenientes que eventualmente estarão envolvidos no processo de transição em relação à leitura e à escrita, os educadores consideram que:

a) educadores e professores devem ser os principais intervenientes – uma educadora faz alusão a que deverão ser ambos, educador e Professor, a serem os intervenientes no processo;

b) educador e pais – Uma educadora refere que os intervenientes serão o Educador juntamente com os pais;

c) pais – Apenas uma educadora refere os pais como os intervenientes deste processo.

Questionadas sobre o momento que consideram ser o mais oportuno para trabalhar as questões relacionadas com leitura e escrita, surgem três tipos de respostas:

a) na opinião de uma educadora o trabalho deve ser iniciado só a partir dos 4 ou 5 anos;

b) para duas educadora não há altura certa para se iniciar um trabalho neste sentido - “ Eu acho que não há altura certa; “Nós trabalhamos sempre com esta intencionalidade Educativa”.

Passando agora à terceira categoria, que se prende com as aprendizagens que devem ser adquiridas no domínio da leitura e da escrita, para esta categoria surge duas sub-categorias.

A primeira sub-categoria refere-se à altura em que as docentes consideram que se dá o início da aquisição das competências relacionadas com a leitura e com a escrita. Desta forma surge um total de duas dimensões:

a) no jardim-de-infância – uma educadora refere que já desde o jardim-de-infância é possível o início da aquisição de competências a este nível;

b) desde bebés - duas educadoras referem que desde bebés, desde a tenra idade as crianças já poderão começar adquirir determinadas competências neste sentido.

A próxima categoria prende-se com o perceber quais as aprendizagens que as docentes consideram que as crianças devem ter a hipótese de as vivenciar para que possam facilitar o processo de transição em relação à leitura e à escrita. Assim sendo, foram identificadas sete dimensões:

a) aprender as letras – duas educadoras dão importância ao facto de as crianças aprenderem as letras, pelo menos algumas letras. É importante salientar que uma das educadoras refere que é importante que as crianças aprendam as letras, mas caso estejam preparadas para tal “eu acho que faz sentido, se a criança demonstra que está preparada para...”;

b) escrita do nome – uma educadora considera importante que as crianças comecem a fazer a escrita do seu nome;

c) escrita de palavras – uma educadora considera que as crianças já podem iniciar a escrita de algumas palavras;

d) entender que o que se escreve pode-se ler - uma educadora faz referência ao facto das crianças entenderem que o que se escreve pode-se ler;

e) entender que o que se diz se pode escrever – uma educadora faz referência que as crianças têm de entender que o que se diz pode-se escrever;

f) identificação de frases - para uma educadora é importante que as crianças saibam identificar frases;

g) saber o nome das letras - uma educadora considera importante que as crianças já saibam que as letras têm nomes e quais esses nomes.

Passando agora à quarta categoria, que fala propriamente do trabalho para a transição, mas agora não só a nível da transição em relação à leitura e à escrita, mas sim em relação à transição em geral. Para esta categoria surge apenas uma sub-categoria e diz respeito a quem as docentes consideram ser o responsável pelo trabalho a ser feito no processo de transição.

Das respostas das educadoras apenas surge uma dimensão:

a) educador, professor e pais - uma educadora considera existir mais do que um interveniente, ou seja, o Educador, o professor e também os pais todos juntos são responsáveis pelo processo de transição.

Em relação à última categoria encontrada, esta pretende perceber, fase ao interesse das crianças em relação à leitura e à escrita como reagem os docentes. Para estas educadoras, o seu papel deve passar por:

a) incentivar a criança;

b) satisfazer a vontade da criança, além disso, opta por deixá-los fazer livremente, da maneira que souberem “ Vai ler...eles fazem como sabem”.

### **1.3- A opinião das Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico**

De todo o processo de análise das respostas dadas pelas professoras resultaram cinco categorias de análise.

A primeira categoria está relacionada com a importância que as docentes dão ao facto de se trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância. A totalidade das docentes considera ser importante trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância, justificando este grau de importância da seguinte forma:

a) Para uma professora é um trabalho facilitador do processo de transição “acho importante, até porque facilita quando as crianças vêm para o 1º Ciclo do Ensino Básico”;

b) Para uma professora o trabalho de leitura e escrita no jardim-de-infância permite que as crianças desenvolvam competências ao nível da leitura e da escrita.

A segunda categoria caracteriza o trabalho de leitura e escrita no processo de transição. Relativamente ao tipo de trabalho que as docentes consideram ser importante desenvolver no jardim-de-infância relativamente à leitura e à escrita, são identificadas dez dimensões:

a) contar histórias – uma professora considera importante que se conte histórias;

b) recontar de histórias - outras duas professoras consideram importante trabalhar o recontar de histórias no jardim-de-infância;

c) a escrita do nome - duas das professoras consideram que é importante as crianças começarem desde cedo a realizar a escrita do seu nome;

d) contacto com os símbolos da escrita - duas professoras referem que as crianças devem visualizar letras. Eis um exemplo de um indicador desta dimensão “tenham contacto directo com os símbolos que depois vão usar na escrita”. Para estas docentes é importante as crianças comecem a adquirir noções de conceitos como o que é uma palavra, uma frase, entre outros;

e) leitura e escrita no dia-a-dia - uma professora considera que a leitura e escrita deve ser associada às coisas do dia-a-dia;

f) funcionalidade da escrita – Uma professora faz alusão ao trabalho desenvolvido no sentido de se mostrar às crianças. Eis um exemplo: “ver qual é o propósito, para que serve a leitura e a escrita”;

g) rotular objectos – uma professora considera que é importante que se coloque nomes em alguns objectos da sala;

h) contacto com diversos registos da escrita - uma professora fez alusão ao desenvolvimento deste tipo de trabalho;

i) fazer registos à frente das crianças - para uma professora é necessário que sejam proporcionados às crianças momentos que possam visualizar o adulto a escrever;

j) desenvolvimento da motricidade fina – Uma professora faz referência ao trabalho a desenvolver a nível da motricidade. Segundo esta docente se as crianças tiverem uma motricidade fina bem desenvolvida, estão preparadas para começar a escrever. Eis o indicador “...bem como a motricidade, está preparada para começar a escrita das letras e das palavras no 1º Ciclo do Ensino Básico”;

l) ensino não formal - Para duas professoras o tipo de trabalho a realizar não deve passar pelo ensino formal. Neste sentido as docentes defendem que deve ser dado às crianças a possibilidade de terem contacto com a leitura e com a escrita, mas não de uma forma formal;

Questionadas sobre o momento que consideram ser o mais oportuno para trabalhar as questões relacionadas com leitura e escrita, surgem três tipos de respostas:

a) na opinião de uma de professoras o trabalho deve ser iniciado só a partir dos 4 ou 5 anos;

b) para três professoras não há altura certa para se iniciar um trabalho neste sentido “Eu acho que não há altura certa”;

c) na opinião de uma professora é já no jardim-de-infância que se deve dar início ao trabalho a nível da leitura e da escrita.

Por outro lado, quando questionadas sobre os intervenientes que eventualmente estarão envolvidos no processo de transição em relação à leitura e à escrita as professoras consideram que:

a) educadores, professores e pais – Para cinco professoras, ou seja da maioria do grupo, os intervenientes no processo são os Educadores, os Professores e também os pais das crianças.

Questionadas sobre o momento que consideram ser o mais oportuno para trabalhar as questões relacionadas com leitura e escrita, surge dois tipos de respostas:

a) na opinião de uma professora o trabalho deve ser iniciado só a partir dos 4 ou 5 anos;

b) para três professoras não há altura certa para se iniciar um trabalho neste sentido - “Eu acho que não há altura certa; “Eu acho que sempre”.

Passando agora à terceira categoria, que se prende com as aprendizagens que devem ser adquiridas no domínio da leitura e da escrita, surgiram duas sub-categorias.

A primeira sub-categoria refere-se a altura em que as docentes consideram que se dá o início da aquisição das competências relacionadas com a leitura e com a escrita. Desta forma surge um total de três dimensões:

a) a partir dos 6 anos - uma Professora, refere que só a partir dos 6 anos é que as crianças poderão adquirir as competências necessárias, “ talvez a partir dos 6 anos, mesmo só no 1º ano com os 6 anos feitos”;

b) desde cedo - uma professora considera que desde cedo as crianças já começam a adquirir as competências necessárias. Esta docente não especifica a altura certa, apenas que é desde cedo;

c) no jardim-de-infância - duas professoras consideram que já desde o jardim-de-infância é possível o início da aquisição de competências a este nível.

A próxima categoria prende-se com o perceber quais as aprendizagens que as docentes consideram que as crianças devem ter a hipótese de as vivenciar para que possam facilitar o processo de transição em relação à leitura e à escrita. Assim sendo, serão mencionadas as seis dimensões:

a) aprender as letras - uma professora dá importância ao facto de as crianças aprenderem as letras, pelo menos algumas letras;

b) escrita do nome – duas professoras consideram importante que as crianças comecem a fazer a escrita do seu nome. Como é uma coisa que lhes diz respeito e que tem algum significado para elas indirectamente começam a trabalhar algumas letras;

c) motivação pela leitura e pela escrita - duas professoras afirmam que deve ser inculcado nas crianças o gosto pela leitura;

d) escrita de palavras – uma professora considera que as crianças já podem iniciar a escrita de algumas palavras;

e) aquisições básicas de leitura e escrita - Uma professora refere ser importante que as crianças adquiram antes de dar início ao processo formal de leitura e de escrita que estas adquiram aprendizagens tais como as aquisições básicas da leitura e escrita. A docente dá alguns exemplos destas noções, “ as noções temporais, laterais...”;

f) motricidade fina desenvolvida – uma professora considera necessário que as crianças tenham a motricidade fina desenvolvida “ a motricidade fina estar desenvolvida é importantíssimo”.

Passando agora à quarta categoria, que fala propriamente do trabalho desenvolvido em prol da transição não só a nível da transição em relação à leitura e à escrita, mas sim em relação à transição em geral, surge apenas uma sub-categoria e diz respeito a quem as docentes consideram ser o responsável pelo trabalho a ser feito no processo de transição.

Esta é uma questão que causa alguma disparidade de opiniões e, desta forma, surge-nos um conjunto de quatro dimensões:

a) educador e professor - duas professoras revelam que os responsáveis serão o Educador e o Professor “ Eu acho que é de igual parte”;

b) educador - uma professora aponta o educador como sendo o único responsável na transição;

c) professor – uma professora responde que é ao Professor que cabe esta responsabilidade, “ Na realidade o que acaba por acontecer é que esta responsabilidade é muitas vezes atribuída singularmente ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico”;

d) Pais e professores - uma professora considera que os pais e os Professores são os principais responsáveis.

Em relação à última categoria encontrada, esta pretende perceber, face ao interesse das crianças em relação à leitura e à escrita como reagem os docentes. Relativamente à atitude por parte das educadoras foram identificadas quatro dimensões:

- a) incentivar – uma professora mostra uma atitude de incentivar a criança;
- b) facilitar - uma professora mostra uma atitude de facilitar o processo às crianças de modo a que estas consigam atingir os seus objectivos em relação à leitura e à escrita;
- c) satisfazer – duas professoras tomam uma postura de satisfazer simplesmente o desejo da criança;
- d) valorizar - uma professora passa pela atitude de valorizar o que a criança está a fazer.

Depois de terminada toda a análise das entrevistas realizadas às docentes considero importante referir que os dados recolhidos ao longo das entrevistas tiveram um contributo em relação ao início da minha construção pessoal enquanto futura docente.

É evidente que nem sempre concordando com tudo o que foi dito pelas docentes, mas na maior parte das suas respostas considero ter me identificado de certa forma com a maneira de pensar das docentes.

Desta forma, toda a informação obtida através das entrevistas às docentes possibilitou o desenvolvimento de algumas estratégias no decorrer do estágio, estratégias essas que tinham como principal objectivo facilitar o processo de transição mais especificamente no que se refere a questões de leitura e de escrita.

Além disso, a informação recolhida das opiniões das docentes levou ao surgimento de novas questões que suscitavam algumas dúvidas. Sendo assim, ao longo da intervenção houve uma tentativa constante de resposta a estas questões que possibilitavam encaminhar a prática pedagógica de modo a facilitar o processo de transição do grupo de crianças.

Tendo em conta as respostas dadas pelos diferentes grupos de docentes, educadoras e professoras, é possível constatar que ambos os grupos estão de acordo que é importante e essencial que se faça um trabalho no domínio da leitura e da escrita no Pré-escolar.

Ambos apresentam uma série de estratégias que em muito se assemelham. Em relação ao grupo de professoras, há quem considere ser importante trabalhar a motricidade fina, contudo, é interessante porque nenhuma das educadoras fez referência a questões relacionadas com este domínio, fazendo sim referência a questões de carácter muito mais funcional, relacionados com as formas de pensar das crianças nestas idades.

Onde foi possível encontrar uma maior discrepância de opiniões entre os dois grupos foi em relação ao responsável por todo o processo de transição. Enquanto as educadoras todas partilham que, neste processo, devem estar envolvidos pais, educadores e professores, para as professoras os responsáveis nem sempre são todos os intervenientes do processo, assinalando uns e outros, de maneiras diferentes.

O mais curioso foi constatar que, quando as questões diziam respeito à transição no âmbito concreto da leitura e da escrita, as perspectivas eram completamente contrárias, isto é, para as educadoras os intervenientes poderiam ser apenas alguns, enquanto, para as professoras a responsabilidade do processo era conjunta entre pais, educadores professores.

Em relação ao conjunto de respostas obtidas de educadoras e professoras, podemos afirmar que este conjunto de docentes, pelo menos em teoria, parece seguir uma linha de pensamento muito idêntica em relação às questões colocadas. Das informações recolhidas depende-se, ainda, a preocupação, pelo menos ao nível nos seus discursos, de envidar esforços no sentido de estabelecer um diálogo entre todos, em relação às questões da transição.

## **2- O método utilizado pela professora cooperante para a iniciação à leitura e à escrita**

Paralelamente com o trabalho de escrita funcional mais próxima do jardim-de-infância foi desenvolvido um trabalho com o objectivo de ensinar a ler e escrever.

Como a professora cooperante seguia o método sintético/ analítico, foram implementadas actividades que pretendiam dar continuidade ao trabalho por ela iniciado.

Em relação ao método utilizado na iniciação à leitura e à escrita, com o grupo em questão, este segue a linha do modelo interactivo. Este modelo resulta da associação de estratégias ascendentes e descendentes. Por um lado trabalha-se globalmente um texto, fazendo explorações e descobertas de palavras e leitura de frases, por outro lado, desce-se à letra, recorrendo à forma sintética utilizada nos manuais. Segundo Alves Martins e Niza “o leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (1998, p.125).

Para a aplicação do método em questão construiu-se a história da carochinha que os acompanhará até ao final do ano. A construção da história é feita gradualmente e no seu final contempla um total de dez frases. Para a introdução de cada frase foi apresentada aos alunos uma imagem e é a partir desta imagem que surge a frase. É a professora cooperante que

decide cada frase, pois interessa que as frases contenham aspectos importantes para serem explorados com os alunos.

Depois ser explorada a história, também fazia parte deste método de ensino ir trabalhar para o manual e desta forma descer à letra. Todas as propostas de trabalho que surgem no manual eram realizadas por todo o grupo de crianças de igual forma.

### **3 - ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO DESENVOLVIDAS**

Este ponto prende-se com a abordagem às estratégias de acção desenvolvidas ao longo dos estágios de intervenção.

Depois de serem definidos os objectivos que pretendem ser atingidos com a elaboração do presente relatório de estágio será descrita a organização da intervenção propriamente dita.

Além disso, será feita uma breve referência aos instrumentos de avaliação e sistematização da informação utilizados durante a intervenção, sendo eles as entrevistas e a observação directa.

Por fim, será feita uma abordagem aos pontos mais pertinentes do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios de intervenção.

#### **3.1-Definição dos objectivos**

Considerando que o processo de transição deve ser encarado numa perspectiva de continuidade educativa, é essencial conhecer qual o trabalho a desenvolver em cada um dos níveis educativos em causa, sendo eles o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a promover a articulação, de olhos postos nas crianças e no seu sucesso a nível escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivam e desinteressam” (p.92).

Neste sentido, tendo em conta a informação até aqui mobilizada, a pesquisa bibliográfica apresentada no capítulo anterior, bem como a experiência adquirida nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, que teve como contributo a observação do trabalho da educadora e da professora cooperante, o presente relatório de estágio pretenderá dar resposta a um conjunto de questões de carácter pessoal e profissional, que

levaram à necessidade de aprofundamento sobre a temática em causa, traduzido nos seguintes objectivos:

- Compreender qual o trabalho a desenvolver no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico de forma a facilitar a transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico no domínio da leitura e escrita;
- Compreender a perspectiva das crianças em relação a transição mais concretamente relacionada com as questões de leitura e de escrita;
- Caracterizar o trabalho que é desenvolvido pelos educadores e pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no sentido de facilitar o processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico no domínio da leitura e da escrita;
- Aprofundar o conhecimento sobre o processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1º ano do 1º Ciclo Ensino Básico no domínio da leitura e da escrita, com implicações na prática pedagógica a desenvolver nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II;
- Descrever o trabalho desenvolvido no âmbito da intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico relativo ao processo de transição entre ambos os níveis no domínio da leitura e da escrita.

### **3.2- Organização da intervenção**

O facto de ter podido dar continuidade ao estágio acompanhando o grupo de crianças do jardim-de-infância para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, permite considerar esta continuidade como uma mais-valia para todo o processo do relatório de estágio. Permitindo desta forma obter uma perspectiva mais abrangente do processo de transição, considerando os seus diferentes intervenientes (crianças, Educadora de Infância, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e estagiária).

Num primeiro momento de intervenção, nas disciplinas de prática Educativa Supervisionada, foram mobilizadas determinadas estratégias de forma a atingir os objectivos propostos, nomeadamente analisar toda a informação que foi retirada do estágio em relação à observação do trabalho realizado pelas Educadoras, bem como, pela informação que foi

retirada da pesquisa bibliográfica relacionada com o tema em questão, conjugadas com aquilo que se considera ser o mais adequado em termos de intervenção pedagógica.

Além disso, para que se pudesse dar resposta e cumprimento aos objectivos anteriormente descritos, houve necessidade de, numa primeira fase do estágio, quer do Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, observar e avaliar as crianças nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e Currículo Nacional no que se refere ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Todo este processo de avaliação inicial teve como finalidade a elaboração de um projecto curricular de turma coerente e que fosse ao encontro das verdadeiras necessidades e interesse dos alunos.

Além de toda a observação relativa às crianças, também foi feita uma observação às salas dos dois contextos. Tendo em conta que o contexto de sala de aula poderá também servir como recurso didáctico e proporcionador das aprendizagens das crianças, desta forma, é importante que haja alguma observação da maneira como as salas estão organizadas, bem como, dos resultados destas organizações perante as aprendizagens dos alunos. De acordo com Hohmann et al. (1979), o espaço da sala é fundamental para que possa surgir uma aprendizagem activa.

Para que fosse possível uma maior obtenção de dados em relação ao que pensam as crianças sobre a transição, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, e ao que pensam as docentes, foram realizadas entrevistas.

As entrevistas tiveram como intuito perceber de que forma as crianças encaram a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico e o que esperam de todo este processo. Pretendeu-se fazer um confronto com as ideias que as crianças tinham em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico com a realidade que é estarem no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo assim, ao longo do estágio nos diferentes contextos foram realizadas entrevistas ao grupo de crianças que iria transitar para o 1º Ciclo de Ensino Básico.

O decorrer destas entrevistas passou por duas fases. Uma fase antes da entrada dos alunos para 1º Ciclo do Ensino Básico, que contou a colaboração de 6 crianças e uma segunda fase, com alunos já a frequentarem o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase apenas se contou com a participação de 5 alunos pois uma das crianças, inicialmente entrevistada, não continuou a frequentar o mesmo estabelecimento de ensino. Todo este processo de entrevistas tornou-se possível por ter tido a possibilidade de poder seguir com o mesmo grupo de crianças do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, foi possível ter a percepção da ideia inicial que as crianças tinham em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico e

posteriormente perceber se o que elas inicialmente pensavam coincidia com a realidade que estavam a viver.

Este conjunto de entrevistas às crianças descreve a forma de pensar das crianças sobre o processo e essencialmente a caracterização diagnóstica do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda esta recolha de informação relativamente às opiniões das crianças passou também, pela observação directa das mesmas.

Paralelamente, também foram realizadas em cada um dos diferentes contextos, entrevistas às docentes. Mais concretamente a um grupo de 8 docentes, sendo 3 delas Educadoras de Infância e as restantes 5, professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A opinião de Educadores e Professores referiu-se a aspectos particulares da transição entre ambos os níveis de ensino, sobre a intervenção dos Educadores e dos Professores e sobre os procedimentos a ter em conta em ambos os contextos de modo a facilitar o processo.

As informações recolhidas durante esta fase inicial deram lugar à definição e posterior implementação de estratégias de intervenção direccionadas para a consecução de um processo de transição que se pretendeu coerente e articulado.

Quer ao nível da Prática Educativa Supervisionada I, em contexto de Jardim-de-Infância, quer ao nível da Prática supervisionada II, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, houve, ainda, uma preocupação constante em registar e analisar sistematicamente a informação fruto das diferentes intervenções que foram acontecendo, no sentido de regular o processo educativo.

### **3.3- Instrumentos de avaliação e sistematização da informação**

Porque se pretende que a intervenção tenha resultados concretos em termos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é essencial o registo e levantamento das opiniões e comportamentos das crianças, dos Educadores e dos Professores, inicialmente para perceber qual a perspectiva de cada interveniente acerca da transição do Pré-Escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Numa fase seguinte, o registo de comportamentos, atitudes ou situações permitir-nos-á regular o processo educativo com vista a ajustar objectivos e estratégias de intervenção adoptadas.

Finalmente, a utilização de instrumentos de sistematização da informação ajudar-nos-á a perceber até que ponto a intervenção pedagógica ocorrida teve efeitos concretos no grupo de crianças, sem esquecer uma perspectiva do percurso efectuado.

Como já foi referido anteriormente as técnicas utilizadas para a obtenção de toda a informação foram as entrevistas e a observação directa, que foi sendo alvo de registos e que passamos a aprofundar de seguida.

### **3.3.1-Entrevistas**

Segundo Quivy & Campenhoudt, (1992) as entrevistas “distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana” (p.191).

Para Santos e tendo em conta o que referem Cannell e Kahn (1968, in Cohen & Manion, 1989) a entrevista é “um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e focado, por este, sobre o conteúdo especificado pelos objectivos da investigação de descrição, de predição ou de explicação sistemáticas” (p. 378).

No caso concreto deste Relatório de Estágio, as entrevistas foram realizadas com o objectivo único de caracterizar inicialmente a forma de pensar das crianças e dos docentes relativamente ao processo de transição.

Ambas as entrevistas realizadas quer às crianças, quer às docentes passaram por um processo de análise e tratamento dos dados que foram recolhidos. Para este tratamento de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que, possibilitando a categorização da informação, permite a organização da informação em diferentes dimensões de análise (Bardin, 1995).

Depois de toda a informação ser pormenorizadamente analisada emergiram um conjunto de categorias que poderão de certa forma dar resposta a alguns dos objectivos do presente relatório de estágio.

Tendo em conta todas as respostas dos participantes entrevistados, crianças, Educadores e Professores foi possível estabelecer um conjunto de categorias, subcategorias, dimensões e indicadores que nos permitiram aceder às suas formas de pensar acerca do processo de transição no domínio da leitura e da escrita.

De seguida faremos referência à forma como as entrevistas se organizaram e tiveram lugar com as crianças e com os Educadores e Professores.

## A- As entrevistas às crianças

Relativamente às entrevistas feitas às crianças no contexto do Pré-Escolar, foram concebidas 4 perguntas (cf. Quadro 1) que pretendiam essencialmente perceber que ideia faziam as crianças em relação à ida para o 1º Ciclo do Ensino Básico e que perspectivas possuíam em relação ao trabalho realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando que, se for do nosso conhecimento o ponto de vista das crianças em relação a todo o processo de transição, podemos adoptar estratégias para os encaminhar para a verdadeira realidade de todo o processo, nomeadamente para todas as suas implicações.

Quadro 1- Guião das entrevistas para as crianças do Pré-Escolar

- 1.O que é que se faz no 1º ciclo?
- 2.Quando é que vais para o 1º ano?
- 3.Para que serve saber ler e escrever?
4. Achas que é ao que se faz aqui na sala?

O guião das entrevistas contemplou apenas questões abertas porque, tal como afirmam Cohen e Manion (1989), este tipo de perguntas traz certas vantagens, pois são flexíveis; permitem ao investigador indagar de maneira que possa penetrar mais profundamente, se assim o desejar, ou esclarecer mal entendidos; capacitam o entrevistador para comprovar os limites do conhecimento do informante; animam a cooperar e ajudam a estabelecer uma relação de confiança mútua e permitem ao entrevistador fazer uma valoração mais certa daquilo em que realmente acredita o informante (p.385).

Estas condições são completamente pertinentes quando nos referimos ao contexto em questão – educação de infância - e aos destinatários das entrevistas – crianças em idade Pré-escolar

As questões delineadas para as crianças permitiram-nos, à partida, encontrar duas categorias de análise.

A primeira categoria refere-se à perspectiva sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta categoria procurou essencialmente perceber que ideia as crianças têm em relação ao trabalho que se desenvolve no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta categoria engloba 2 Sub-categorias, a saber:

- (1) - Tipo de trabalho - que tipo de trabalho as crianças pensam que se realiza no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- (2) – Conhecimento acerca do contexto – refere-se a aspectos que se prendem com o próprio contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda categoria alude à perspectiva sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta parte faz referência àquilo que as crianças pensam sobre o que é a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente sobre a funcionalidade da escrita. Nesta sub-categoria pretende-se perceber qual a ideia que as crianças têm em relação ao objectivo de aprender a ler e a escrever.

Em relação às entrevistas feitas às crianças no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico estas passaram pelas seguintes questões apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2- Guião das entrevistas para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Confronto com o que eles disseram no ano anterior.</li><li>2. Para ti o que é estar no 1º ano?</li><li>3. O que tens aprendido?</li><li>4. Onde achas que se aprende mais a ler e a escrever? No Jardim-de-infância ou no 1º Ciclo?</li></ol> |
|--|

Tal como no guião das entrevistas desenvolvido para as crianças do Jardim-de-Infância, também no guião de entrevista destinado às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico foram apenas consideradas perguntas abertas por serem aquelas que melhor permitiriam uma aprofundamento das suas formas de pensar.

Do resultado da análise das entrevistas realizadas aos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu um conjunto de duas categorias.

A primeira categoria diz respeito à perspectiva sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico e nela procurou-se analisar a posição das crianças a partir do confronto entre aquilo que as

crianças anteriormente pensavam em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico e aquilo que acharam depois de já estar a frequentá-lo, bem como, uma ideia daquilo que é para eles o trabalho a desenvolver no 1ºCiclo. Esta categoria engloba 2 subcategorias sendo elas:

- (1) – as expectativas em relação ao que as crianças pensavam relativamente ao estar no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- (2) – o que é estar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda categoria contempla a perspectiva acerca das aprendizagens concretizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta categoria ressalta a perspectiva das crianças em relação às aprendizagens que têm vindo a adquirir desde que estão no 1º Ciclo do Ensino Básico e dela emergem duas sub- categorias:

- (1) – o que se aprende no 1º Ciclo do Ensino Básico – esta sub-categoria refere-se à opinião das crianças acerca do que se aprende no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- (2) – onde se aprende a ler e escrever – pretende perceber qual a ideia das crianças em relação ao contexto de aprendizagem de leitura e escrita.

Ambas as entrevistas foram realizadas em contexto de sala de aula, nas mesas da sala, enquanto as crianças realizavam as suas actividades. Optou-se por utilizar esta técnica para que as crianças pudessem sentir-se mais à vontade e para que a entrevista não tivesse um carácter muito formal.

Segundo Quivy & Campenhoudt, (1992), elaborar entrevistas requer alguma formação, ou seja, o entrevistador deve ter alguma aptidão para retirar ao máximo elementos que podem ser úteis à intervenção e para isso significa que o entrevistador deve possuir formação teórica e lucidez epistemológica. Na realidade tal nem sempre acontece, sobretudo quando a experiência enquanto entrevistador é pouca. Esta experiência, neste caso concreto, conduziu ao acontecer de uma série de erros que passamos a identificar.

Em primeiro lugar, não foi fácil obter grande quantidade de informação no que se refere às entrevistas com as crianças. E isso não só se deveu ao facto de não ter a formação exigida, mas também porque as crianças mostravam alguma dificuldade em expor as suas

opiniões. O processo de entrevistas às crianças não correu da melhor forma, pois não se conseguiu arranjar a estratégia mais adequada para os fazer transmitir as suas ideias.

Segundo Graue e Walsh (2003) fazer uma entrevistas típica, ou seja, sentada, torna-se difícil de realizar com crianças. Estas podem além de nunca ter tido uma experiência do género, não achar muito agradável o facto de ter um adulto a fazer-lhe perguntas. Sendo assim, a informação obtida das crianças tornou-se um pouco escassa para o processo de busca de informação.

Foi uma falha não ter voltado, em outras ocasiões, a questionar as crianças, quem sabe até experimentando diversos contextos, como por exemplo o recreio.

Em segundo lugar, a forma de registo das entrevistas feitas às crianças passou pela transcrição em suporte de papel do que as crianças iam dizendo. Este facto certamente também prejudicou a recolha de informação, pois como havia a preocupação de transcrever o que estava a ser dito, ficou por aprofundar algumas questões que a partida poderiam ser mais exploradas. Esta será certamente mais uma razão para que as informações retiradas das crianças tenham sido poucas. Poderia ter-se antes optado por fazer gravações em áudio.

Ao longo da entrevista houve a preocupação de estabelecer com as crianças um diálogo que lhes fosse perceptível.

Talvez devido ao pouco interesse que cada criança dá ao tema, houve momentos das entrevistas em que foi muito difícil captar a atenção da criança para o que era pretendido.

Contudo, é importante salientar que, apesar das entrevistas não terem corrido da forma mais desejada, não era intenção proceder a uma investigação propriamente dita. Por isso, não houve grandes preocupações em relação à concretização das entrevistas. Mais uma vez é importante salientar que o principal objectivo era recolher informação diagnóstica das formas de pensar das crianças. É evidente que se tivesse existido determinadas cuidados, certamente a informação obtida seria maior, mas como já foi referido, não era intenção proceder a uma investigação rígida.

## **B- As entrevistas às docentes**

Com o consentimento das docentes e para que fosse possível um melhor registo de toda a informação, as entrevistas foram registadas em formato áudio e mais tarde transcritas na íntegra. Por questões de carácter ético, toda a informação retirada será mantida em anonimato.

As entrevistas decorreram em lugares escolhidos pelos docentes dentro da própria escola. O critério de selecção dos lugares apenas se prendeu com questões como o facto de não haver barulhos nem interrupções ao longo das entrevistas.

As entrevistas realizadas às docentes contemplaram um total de 8 perguntas, 6 delas eram iguais para educadoras e professoras e 2 delas eram diferentes atendendo ao contexto.

Os guiões das entrevistas a educadores e professores, à semelhança dos das crianças, apenas contemplaram questões de carácter aberto, que permitem “uma maior flexibilidade e liberdade” na obtenção da informação (Cohen & Manion, 1989, p.380).

As perguntas realizadas procuram compreender o trabalho que é desenvolvido pelos educadores e pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no sentido de facilitar o processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico no domínio da leitura e da escrita. As perguntas realizadas às educadoras de infância encontram-se expressa-se no Quadro 3 e as realizadas às professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico no Quadro 4.

#### Quadro 3- Guião das entrevistas às Educadoras

- 1 - Acha importante trabalhar leitura e escrita no Jardim - de - Infância?**
- 2- Que trabalho considera que se deve desenvolver para facilitar o processo de transição em relação à aquisição da leitura e da escrita?**
- 3- Que aprendizagens considera importantes que as crianças adquirem de modo a facilitar o processo de transição em relação à aquisição da leitura e à escrita?**
- 4- De quem é que acha que depende o processo de transição em relação à leitura e à escrita, do educador ou do Professor? Ou considera existir outros intervenientes? Porquê?**
- 5- Qual considera ser a altura certa para se começar a trabalhar a transição no domínio da leitura e da escrita?**
- 6- Em todo o processo sente que há um responsável pela transição entre o Jardim - de - Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico?**
- 7- No jardim-de-infância, quando uma criança quer ler ou escrever, qual deve ser o papel do educador?**
- 8- Na sua opinião, quando é que as crianças começam a desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita?**

### Quadro 3- Guião das entrevistas às Professoras

- 1- Acha importante trabalhar leitura e escrita no Jardim - de - Infância?**
- 2- Que trabalho acha que deveria ser feito no jardim – de – Infância de modo a facilitar a transição em relação à aquisição da leitura e da escrita?**
- 3- Que aprendizagens considera importantes que as crianças adquirem de modo a facilitar o processo de transição em relação à aquisição da leitura e à escrita?**
- 4- De quem é que acha que depende o processo de transição em relação à leitura e à escrita, do educador ou do Professor? Ou considera existir outros intervenientes? Porquê?**
- 5- Qual considera ser a altura certa para se começar a trabalhar a transição no domínio da leitura e da escrita?**
- 6- Em todo o processo sente que há um responsável pela transição entre o Jardim - de - Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico?**
- 7- No início do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando uma criança quer ler ou escrever, qual deve ser o papel do professor?**
- 8- Na sua opinião, quando é que as crianças começam a desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita?**

Da análise efectuada às entrevistas realizadas às docentes emerge um conjunto de 5 categorias, cujas grelhas de análise se encontram no anexo (cf. Anexo 1 e 2).

A primeira categoria prende-se com a importância de trabalhar leitura e escrita no Jardim-de-infância e procura perceber a opinião das docentes em relação à importância de se trabalhar leitura e escrita desde o jardim-de-infância.

A segunda categoria de análise diz respeito à forma de trabalhar leitura e a escrita no processo de transição. Pretende-se aqui perceber vários aspectos relacionados com a transição ao nível do trabalho com leitura e escrita. Esta categoria engloba um total de três sub-categorias:

- (1) – tipo de trabalho a realizar no jardim-de-infância – esta subcategoria faz referência ao tipo de trabalho que as docentes consideram ser importante realizar no jardim-de-infância relativamente ao trabalho de leitura e escrita;

- (2) – intervenientes - esta sub-categoria pretende perceber perante o conjunto de respostas das docentes, qual consideram ser os intervenientes responsáveis pelo trabalho relativo à leitura e escrita na transição;
- (3) – momento – nesta subcategoria destaca-se o momento em que as docentes entrevistadas consideram ser a altura certa para trabalhar a transição no domínio da leitura e da escrita.

Relativamente à terceira categoria de análise esta está relacionada com as aprendizagens no domínio da leitura e da escrita e com a forma como as docentes as encaram. Dela surgem duas sub-categorias:

- (1) - início da aquisição das competências - esta sub-categoria procura compreender em que altura as docentes consideram que as crianças começam adquirir competências em relação à leitura e à escrita;
- (2) – estratégias Facilitadoras da transição - nesta sub-categoria contemplam-se aspectos relacionados com as aprendizagens em relação à leitura e à escrita que as docentes consideram ser importantes de modo a facilitar a transição.

A quarta categoria refere-se a trabalhar a transição de uma forma geral e não apenas em relação à leitura e à escrita, no sentido de compreende qual o responsável no processo de transição entre o jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo as perspectivas das docentes entrevistadas.

Por fim, a quinta categoria diz respeito ao interesse das crianças fase à leitura e escrita. Essencialmente, nesta categoria pretende-se ficar a conhecer quais as atitudes e respostas dos docentes ao interesse das crianças por questões de leitura e escrita.

### 3.3.2- Observação directa

De acordo com Quivy & Campenhoudt, (1992), “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmo” (p.196). Neste sentido a observação directa permite-me estar atenta ao aparecimento ou à transformação de determinados comportamentos das crianças relativamente ao que se pretende ter conhecimento.

Neste caso concreto a observação teve carácter participante, pois de acordo com Gómez (1996) “requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está observando” (p.165).

Evidentemente, o facto de se tratar de um estágio e de uma observação neste contexto, onde o observador se insere, leva a optar por esta técnica como forma de compreender o impacto que a intervenção educativa teve nos grupos de crianças.

Esta observação foi direccionada para aspectos relacionados com as práticas pedagógicas da educadora e professora cooperantes e para aspectos relativos ao trabalho e à evolução que foi sendo evidenciada nas crianças.

Ao longo de todo o estágio foram ainda utilizados instrumentos de reflexão acerca do desenrolar da prática pedagógica, nomeadamente os diários de aula. Segundo Zabalza (1994), os diários de aula possuem como sentido fundamental converter em espaço narrativo os pensamentos dos professores. Desta forma, a elaboração dos diários de aula possibilitou reter um conjunto de informação acerca da minha própria actuação ao longo das intervenções, das suas consequências, numa tentativa de constante aperfeiçoamento.

Na minha opinião o facto de realizar estes diários de aula dá-nos a possibilidade de ir evoluindo enquanto profissional de educação, pois, tal como Roldão (1998), considero que o Professor deve estar em constante reflexão em relação à sua prática:

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha (...) questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões(...) (Roldão,1998, p.7)

### III- ABORDAGEM ÀS ESTRATÉGIAS DE ACCÇÃO DESENVOLVIDAS

Este ponto do trabalho diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido, em ambos os contextos, durante o estágio referente às disciplinas de Prática Educativa Supervisionadas I e II. A organização deste ponto passa essencialmente por duas partes, uma dedicada ao trabalho realizado no Pré-Escolar e a outra dedicada ao trabalho realizado no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É sobretudo a preocupação relativamente a todo o processo de transição que marcará todo o desenvolvimento do trabalho realizado ao longo das duas práticas.

O trabalho posto em prática teve como principal sentido fazer uma aproximação a uma lógica de trabalho que possa ser facilitadora do processo de transição para o grupo de crianças. Desta forma, toda a prática que será aqui apresentada tem como intuito criar condições para que o processo de transição possa ser encarado de uma maneira mais interligada entre os diferentes contextos e com o mínimo de cortes e descontinuidade possível.

A parte de observação inicial das crianças, que no jardim-de-infância decorreu ao longo de aproximadamente três semanas e que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas ao longo de uma semana, deu-se início à nossa intervenção pedagógica propriamente dita.

Durante este tempo inicial de observação, não só foi possível observar as crianças como também o trabalho desenvolvido pelas docentes das salas onde houve oportunidade de estagiar.

Considero que este primeiro contacto com o trabalho das docentes teve muita importância para nós enquanto estagiárias. De certa forma, este contacto foi a ajuda para começarmos a traçar as nossas linhas de trabalho enquanto futuras profissionais de Educação porque até então o contacto com os diferentes contextos, sobretudo em situação de prática profissional, tinha sido escasso. Desta forma é a partir deste tempo de observação que novas ideias começam a surgir, bem como também algumas questões.

Por outro lado, talvez o tempo durante o qual decorreu a fase de observação poderá ter sido o suficiente, pois poderíamos correr o risco de ficarmos muito presos àquilo que pudemos ver em relação ao trabalho das docentes. Se não o conhecermos a fundo, então cabe-nos ter de enfrentar as situações pensando nas melhores maneiras de intervir. O essencial acima de tudo é termos a consciência que estamos num percurso de aprendizagem, entendendo o erro como uma parte do processo. Sobretudo o que é necessário é que exista

esta percepção para assim ir, progressivamente, fazendo os ajustes necessários para que a prática profissional possa evoluir no melhor caminho possível.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante e falando mais concretamente do trabalho realizado a nível da leitura e da escrita, considero que muitas das actividades realizadas pela docente eram muito pertinentes e iam ao encontro da minha ideia inicial daquilo que se podia fazer em relação à linguagem escrita.

Por sua vez, do pouco tempo que existiu observação no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico foi possível adquirir algumas noções de como a Professora Cooperante realizava a iniciação à leitura e à escrita com o grupo de crianças do 1º Ano.

Considero que o facto de ter contacto com o trabalho das docentes e por vezes terem surgido algumas interrogações relativamente ao trabalho desenvolvido, proporcionou uma busca de mais informação que se constituiu como ponto de partida para o presente relatório de estágio.

Seguramente que toda a análise da informação que foi retirada do estágio em relação à observação do trabalho realizado pelas Educadoras, e Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, a informação que foi obtida através da pesquisa bibliográfica relacionada com o tema em questão, permitiu-me e facilitou-me o estabelecimento de algumas linhas de trabalho ao longo de todo o estágio.

Um segundo momento do estágio referiu-se à intervenção propriamente dita e inclui a própria prática pedagógica nos contextos Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Teve como instrumentos privilegiados de sistematização da informação as planificações das intervenções, as intervenções, as reflexões sobre elas e a observação das crianças no decorrer dessas mesmas intervenções, bem como a construção de diários de aula.

Desta forma, e tendo sempre em conta o tema do relatório de estágio, houve uma tentativa, sempre que possível, na prática profissional, que existisse um conjunto de actividades e estratégias que se aproximassem o mais possível daquilo que considero ser a forma mais adequada para trabalhar leitura e escrita no jardim-de-infância e daquilo que realmente deve ser feito neste sentido. Esta perspectiva, construída a partir das referências teóricas anteriormente mobilizadas, traduz-se num conjunto de premissas que, de seguida, serão explicitadas.

No que se refere ao Pré-Escolar, considero que não deve ser feito um ensino formal da leitura e da escrita, mas apenas uma abordagem à mesma. É nesta perspectiva que devem ser estruturadas um conjunto de estratégias. É importante que se proporcione um conjunto de

actividade que façam surgir a chamada literacia emergente, ou seja, segundo a opinião de Ostrosky et al. (2006), o educador é um elemento chave para que a literacia emergente da criança possa ser construída.

Neste contexto considero que o Educador deve desenvolver um papel de modelo para o grupo de crianças no que se refere às questões de leitura e de escrita, lendo e escrevendo muito à sua frente e tentando inculcar neles o gosto pela leitura e pela escrita.

É igualmente importante facultar momentos em que as crianças percebam a funcionalidade da escrita, fazendo-as ver o quanto é necessário que aprendam a ler e a escrever. Para Alves Martins e Silva (1999), a aprendizagem da leitura e da escrita garante que no futuro os cidadãos possam ser efectivamente livres e autónomos.

Remetendo-nos agora para o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental não esquecer que devemos ensinar a ler e a escrever formalmente, mas isso não significa que não seja uma aprendizagem significativa e sempre que possível que seja uma aprendizagem pela acção. A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos (Hohmann & Weikart, 1995, p.22).

É essencial, que os professores tomem conhecimento daquilo que as crianças são capazes de fazer para não cair no erro de estar a repetir coisas que elas já estão cansadas de fazer e de saber.

Em ambos os contextos há a constante necessidade de se trabalhar e explorar a oralidade das crianças, bem como proporcionar-lhe momentos de escrita livre, momentos de convívio com a escrita e com a leitura.

Segundo o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico no que se refere à aprendizagem das crianças em relação à leitura e à escrita, importa, assim que elas experimentem, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores de descoberta da escrita e da leitura (ME/DEB, 2004, p.146).

Em qualquer caso, o estágio quer no Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, houve uma constante preocupação em não menosprezar as restantes áreas curriculares em prol de trabalhar leitura e escrita.

Houve um esforço por pôr em prática um trabalho numa perspectiva de integração curricular e que fizesse sentido curricularmente.

Segundo Beane (2002, in Perreira, 2010, p.49) a integração curricular

Visa contextualizar e otimizar as aprendizagens e aumentar as possibilidades de participação pessoal e social dos alunos no currículo,

organizando-o em torno de temas ou questões próximas da realidade dos alunos, em oposição a um currículo fragmentado que não vai além dos limites de cada disciplina.

Do mesmo modo Dinis (2010) defende que a integração curricular apela a uma interligação entre a escola, o professor, o aluno e todo o currículo, de forma a concretizar a distanciação de uma prática compartimentada em disciplinas isoladas entre si. Opinião que também coincide com o Decreto-Lei nº 6/2001 que afirma que a formação integral dos alunos deve passar pela articulação e contextualização dos saberes.

Por conseguinte, sempre que foi possível, nas actividades que foram realizadas com o grupo, trabalharam-se, em simultâneo, várias áreas de conteúdo não se baseando em trabalhar apenas leitura e escrita.

Seguidamente passarão a ser descritas todas as actividades e estratégias que foram implementadas ao longo do estágio na Prática Educativa supervisionada I e II, naquilo que se refere concretamente ao trabalho de facilitar a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico do grupo de crianças, em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Todos os exemplos de actividades que aparecerão terão um carácter abrangente e simultaneamente serão descritos vários aspectos relacionados com a leitura e com a escrita.

Por questões de organização do trabalho e de aprofundamento do processo em causa em separado aparecerão o relato de estratégias que tinham como intenção trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e também a consciência fonológica.

Desta mesma forma, também aparecerão agrupadas as actividades que pretendiam prioritariamente trabalhar a oralidade, as que pretendiam trabalhar questões de leitura, as questões de escrita, bem como as questões a nível do desenvolvimento da consciência fonológica.

Para uma melhor percepção do todo o trabalho que foi realizado nos diferentes contextos, essa descrição será feita separadamente, contendo por um lado o jardim-de-infância e por outro, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **1- A intervenção no Pré-Escolar**

### **1.1-Estratégias para o desenvolvimento da Oralidade**

A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral poderá estar intrinsecamente ligada ao sucesso da aquisição da leitura e da escrita. Conforme referem Alves Martins e Silva (1999), são muitos os autores que se têm debruçado sobre o papel da tomada de consciência

dos diversos segmentos da linguagem oral que poderão ser factores essenciais para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Atendendo à sua relevância e conforme o que foi referido anteriormente, dá-se assim início à breve descrição das actividades que pretendiam trabalhar os aspectos da oralidade. Todas as actividades que foram acontecendo ao longo de vários dias de intervenção serão agrupadas consoante o tipo de estratégias implementadas.

#### A) A descrição por parte das crianças:

Sempre que era solicitado às crianças que explicassem o que estava desenhado nos seus desenhos acerca, por exemplo, de uma história que tivessem acabado de ouvir, além de trabalhar outros aspectos conseguia trabalhar a oralidade. Considero que o trabalho de aquisição de leitura e da escrita, bem como, o seu sucesso ou não, poderá depender da maneira como se trabalha os aspectos da oralidade. Se a criança à partida tem dificuldade em pronunciar certas palavras e em construir as frases, tudo isso se reflectirá quando mais tarde estiver a escrever convencionalmente. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), “a aquisição de uma maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação Pré-Escolar” (p.66).

Uma estratégia que também foi utilizada durante o estágio foi levar imagens soltas, que não continham nenhum texto. A partir da observação das imagens as crianças teriam de criar uma história. As crianças mostraram muito interesse ao longo da actividade, querendo todas participar ao mesmo tempo. Eram elas próprias que estavam a construir uma história. Tentei que de certa forma aproveitar todas as ideias vindas dos alunos de modo a que estes sentissem que a ajuda que estavam a dar era importante e que era aproveitada.

#### B) Questionar as crianças:

À medida que as crianças eram questionadas tentou-se que estas ao responder às questões comesçassem a elaborar as suas respostas com sentido e coerência. Se por vezes algumas palavras não eram bem pronunciadas esta era repetida pelo adulto de maneira forma correcta, mas sem que a criança percebesse que estava a ser corrigida.

#### C) Leitura/ contagem de histórias:

Durante a intervenção também foram contadas histórias com o recurso a fantoches. Desta forma muito atractiva para as crianças podiam-se trabalhar aspectos da oralidade com o

grupo, estabelecendo diálogo com elas ao longo da pequena dramatização. Através da utilização dos fantoches pude trabalhar a compreensão do oral, e também a compreensão do conteúdo da história, pedindo às crianças que me identificassem as personagens, os seus sentimentos e ideias em relação à história em questão.

Este tipo de estratégias poderá ajudar ao processo de transição porque, embora que de uma forma lúdica, as crianças estão a desenvolver competências que lhes serão úteis no 1º Ciclo do Ensino Básico tais como a compreensão de pequenas histórias, a identificação de personagens, o relato de acontecimentos observados entre outros.

## **1.2- Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica**

Ao longo do estágio foram postas em prática actividades que permitissem realizar um trabalho a nível da consciência fonológica por considerar importante pois, como afirma Silva (2003), para que se possa facilitar a aprendizagem da leitura é essencial que haja um mínimo de capacidades sobre o oral.

### **A) Contagem de sílabas**

Uma das actividades consistia em que cada criança tinha o seu instrumento e, através de batimentos, contavam as sílabas de uma palavra por elas escolhida.

Através desta actividade pude observar que as crianças, na sua maioria as dos 5/6 anos, já estavam, de uma maneira geral, a conseguir contar as sílabas sem grande dificuldade. Em todo caso achava que era necessário voltar a trabalhar este aspecto pois ainda existiam algumas dúvidas. Havendo crianças que, por vezes, se enganavam na contagem das sílabas. Acho que esta dificuldade poderá, por ventura, ter estado relacionada com o facto de não estarem acostumadas à realização deste tipo de actividade.

Como conclusão deste tipo de actividade de contar as sílabas, as crianças concretizaram uma ficha de trabalho. Pessoalmente achava que a ficha seria simples e acessível para elas. Contudo na altura realização da ficha, apercebi-me que não era ainda o momento certo para aquele tipo de actividade poder ser realizado. Enquanto as crianças contaram as sílabas apenas com os batimentos não houve problema, mas quando a tarefa passou para o papel, tornou-se muito complicado para elas. Talvez porque é muito diferente para as crianças trabalhar as palavras apenas oralmente do que as ver no papel. Apesar de ser uma situação mais concreta, reparei que algumas fizeram confusão com o número de letras que cada palavra tinha. Em vez de contarem o número de sílabas contavam o número de

letras. Esta situação tem, também, alguma relação com o facto de se revelar necessário trabalhar alguns termos técnicos de leitura e de escrita. Segundo o que refere Alves Martins e Silva (1999), as crianças em idade Pré-Escolar são capazes de ter sucesso em tarefas que impliquem a segmentação de sílabas das palavras, mas poderão por outro lado apresentar grandes dificuldades em tarefas que impliquem a consciência e manipulação dos segmentos fonéticos das palavras.

Considero que todo o trabalho desenvolvido a nível de contagens de sílabas permitirá às crianças um desenvolvimento a nível da consciência fonológica. Como já foi referido anteriormente, e de acordo com Viana (2002), já tem sido comprovado através de estudos que as crianças que são consideradas boas leitoras são as que apresentavam um bom desempenho nas questões relacionadas com consciência fonológica.

B) Exploração de rimas:

No seguimento de um projecto realizado com o grupo foi trabalhada com as crianças a exploração de rimas, contudo esta tarefa não correu muito bem. Apenas uma ou duas crianças conseguiu encontrar uma palavra para rimar com as que estavam na lista. Talvez as palavras que estavam na lista fossem difíceis e por isso as crianças não conseguiram. Também penso que o facto de as crianças não estarem acostumadas a trabalhar rimas, pode ter influenciado. A minha intenção caso ainda tivesse mais tempo de estágio era ter dado continuidade a este tipo de trabalho e acho que com certeza iria começar a correr melhor.

### **1.3- Estratégias de abordagem à escrita**

As actividades seguintes têm como principal intenção trabalhar as questões relacionadas com a escrita.

A) Registo das crianças:

Ao longo do estágio no Pré-Escolar, por vezes, quando lia uma história ao grupo pedia que a seguir fizessem o registo da história e isto através de um desenho. Quando as crianças acabavam de fazer o seu desenho eram-lhes colocadas questões acerca do que tinham representado. Ao mesmo tempo era escrito ao lado o que elas diziam. Desta forma as crianças podiam visualizar a minha escrita e perceber que o que elas diziam era importante e que poderia ficar registado. “Em definitiva, se queremos que os nossos alunos aprendam a utilizar e a valorar a linguagem escrita, devemos servir-lhes de modelo, mostrar-lhes como pessoalmente o fazemos” (Curto et al., 1998, in Santos, 2007, p.74).

Também através desta estratégia ficava a perceber quais os aspectos que as crianças destacavam acerca da história. Nem sempre esta estratégia correu da forma mais desejada pois, principalmente com grupo dos 3, era mais difícil que fizessem desenhos relativos à história e pouco diziam ou relatavam acerca do que tinham ouvido da história. O mesmo não acontecia em relação ao grupo de 5 anos, pois este já conseguia reter mais facilmente as ideias principais da história.

Considero que esta estratégia teve mais impacto nos alunos de 5 anos, mas desde cedo é importantíssimo trabalhar as questões relacionadas com a leitura e com a escrita.

#### B) Registo do adulto:

Houve outros momentos em que utilizei a estratégia de escrever à frente das crianças e sempre de maneira a que pudessem visualizar a forma como fazia. Quando uma criança da turma fazia anos, era costume os colegas fazerem um desenho ao aniversariante para depois lhe oferecer. Nestes momentos perguntava às crianças o que queriam dizer ao aniversariante e ia escrevendo ao lado do seu desenho. Seguidamente incentivava a que fossem elas próprias a escrever como soubessem.

Um dia fui confrontada com uma situação da qual até hoje vejo reflexos da minha acção naquele momento. Quando pedi a uma criança de 5 anos que escrevesse, ela respondeu-me que não o sabia fazer, então eu disse-lhe que o fizesse da maneira como soubesse. Assim foi, a criança ficou entusiasmada e lá conseguiu escrever alguma coisa, bem como, fazer o grafismo de algumas letras.

Notou-se claramente que aquela criança tinha um certo receio de falhar, pois achava que não ia conseguir escrever da maneira como os adultos escrevem. Como foi valorizado o que ela tinha escrito, a partir daquele dia ela própria a dizia aos colegas que escrevessem e que o fizessem da maneira como eles soubessem pois não fazia mal.

O facto de ter sido valorizada a escrita livre e espontânea da criança parece ter gerado nela confiança e uma atitude positiva em relação à escrita, o que pode ser mais um factor facilitador de todo o processo de transição.

De acordo com o que referem Alves Martins e Niza (1998), é essencial que a criança possa experienciar activamente a escrita e que essa escrita espontânea possa ser confrontada com os convencionalismos da utilização do código escrito. Sendo assim, é pois importante que façamos o confronto da escrita delas, com a nossa escrita, ou seja com a escrita convencional.

Chamando-lhes a atenção para o facto das nossas escritas serem diferentes, mas que têm a mesma finalidade e função.

Naquela altura existiu um certo receio que esta criança ficasse apenas com ideia que poderia sempre escrever da maneira como soubesse e que não quisesse aceitar o facto de existir uma escrita convencional com regras. Contudo, foi possível observar a atitude deste aluno, já no 1º Ciclo do Ensino Básico, e o seu comportamento confiante relativamente à escrita continuou quando lhe era pedido que escrevesse qualquer coisa. Esta confiança não significa que a criança não se estivesse a aproximar cada vez mais da escrita convencional. Apesar de dizer que escrevia como sabia, o aluno mostrou um entusiasmo para que cada vez mais a sua escrita se aproximasse da escrita do adulto.

Sempre que o grupo escrevia livremente foi uma estratégia a privilegiar o mostrar que eles escreviam daquela forma e o adulto escrevia de outra forma. Era-lhes mostrado como escrevia o que elas também tinham escrito.

Por vezes, comparava o que escrevia com a escrita delas caso pudesse encontrar coisas em comum, como por exemplo algumas letras, seguindo o que propõem Alves Martins e Niza (1998), que sempre que se proporcione e sempre que faça sentido, o educador poderá escrever diante das crianças.

### C) Introdução de materiais pedagógicos:

Ao longo do estágio foram introduzidos recursos didácticos construídos para trabalhar a abordagem à linguagem escrita. Um deles foi um jogo que tinha como nome “ O loto das letras”, que consiste, essencialmente, num jogo composto por cartões com imagens e espaços para colocar as letras que formam a palavra que descreve a imagem. Para estas crianças estava, ainda disponível o nome da imagem por baixo de cada uma de forma a facilitar a composição das palavras, considerando que não havia na sala leitores alfabéticos.

Figura. 1- Loto de letras



Infelizmente este recurso não foi muito utilizado pelo grupo. Apenas nos primeiros dias as crianças mostraram algum interesse. Posteriormente não vi fazerem uso dele. Não sei se este facto se deveu à existência de outras coisas que causavam mais interesse nas crianças, ao facto do recurso não ter ficado suficientemente atractivo ou ao facto dele, possivelmente, até poder ser difícil para as crianças.

Uma das razões para a sua pouca utilização poderá estar relacionada, ainda, com o interesse das crianças por fichas de trabalho, consideradas por elas como trabalho a sério. Talvez possam ter interpretado o jogo como brincadeira e não como um trabalho.

#### D) Construção de histórias:

Nas situações em que as crianças eram confrontadas com a necessidade de inventar uma história, mais uma vez, ia escrevendo o que elas diziam e de maneira que conseguissem visualizar a minha escrita. Numa destas situações em que as crianças inventaram uma história, o resultado final acabou na elaboração de um livro, tendo ficado as próprias crianças responsáveis pela sua ornamentação. Quando o livro ficou terminado, coloquei-o nas prateleiras da biblioteca juntamente com os outros livros. Era interessante observar que fazia confusão às crianças que aquele livro, que foi construído por elas própria, também podia ser explorado tal e qual como os restantes. Uma criança chegou a questionar-me se aquele livro era como os outros que estavam na prateleira e eu expliquei-lhe que sim, mas que havia uma diferença tinham sido eles próprios a fazê-lo e a elaborá-lo. Penso que através de actividades como estas conseguimos que as crianças comecem a ter a percepção de que a escrita faz parte integrante da vida delas, que elas próprias podem criar as suas próprias histórias dando-lhes

desta forma muito mais significado. Os contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998, p.49).

Este tipo de actividades poderia ter sido explorado sem recorrer a imagens previamente seleccionadas. Notou-se que, se as crianças não estivessem apoiadas de numa imagem que lhes fizesse a partir dela criar uma história, por vezes, era complicado para elas simplesmente inventar histórias. Esta situação era mais notória se fosse baseada apenas na oralidade. Se por acaso lhes pedisse que fizessem a mesma actividade, mas através de um desenho, aí tornava-se mais fácil.

E) As letras do nome:

Na sequência do estágio também houve oportunidade para trabalhar algumas letras nomeadamente as iniciais do nome de cada criança. Uma das estratégias foi construir um mobile com as letras de todos os alunos da sala. Cada criança fez a sua letra em gesso e depois pintou-a.

Esta actividade foi útil no sentido de perceber se as crianças já identificavam a letra inicial do seu e o nome desta mesma letra. Contudo, o objectivo não se limitou à letra inicial do nome das crianças. Tentou-se através de pequenas brincadeiras, fazer perguntas acerca das letras dos nomes dos colegas. Esta actividade permitiu explorar as letras e os nomes, com as crianças, mas de uma maneira significativa para elas, pois tratava-se das letras dos seus próprios nomes.

Não é essencial que se trabalhe as letras no Pré-Escolar de uma forma convencional, mas se, de certa forma, as letras forem aparecendo de uma maneira interessante e significativa para o grupo, mais facilmente as crianças se vão apropriando do reconhecimento das letras e dos seus respectivos nomes. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar a nível da leitura e da escrita não se define como uma introdução formal à leitura e à escrita, mas é possível desenvolver-se perante as crianças uma descodificação dos diferentes códigos simbólicos da escrita, nomeadamente as letras, desde que as crianças estejam despertas para que isso aconteça.

#### **1.4- Estratégias de abordagem à leitura**

As estratégias que se seguem estão directamente direccionadas para as questões da leitura.

#### A) Leitura de Portadores de Texto:

Uma das actividades implementadas com as crianças foi a elaboração de brigadeiros. Esta situação foi aproveitada para trabalhar questões de leitura e escrita. Sendo assim, optei por, na altura de irmos fazer a receita, primeiro apresentar a receita e só depois ir fazê-la. Recorrendo a uma pequena dramatização em relação à receita dos brigadeiros e isso sem que as crianças se apercebessem, simulamos que tinha-mos um problema pois não sabíamos a receita dos brigadeiros de cor, tínhamos nos esquecido. Então, neste momento a colega de estágio lembrou-se que tinha trazido consigo o seu livro de receitas.

Desta forma acho que as crianças conseguiram ficar com a perfeita noção que era importantíssimo aquilo que ali estava escrito, porque sem aquilo não poderíamos fazer a receita. Consegui ter esta noção disso pois, quando íamos a caminho da cozinha e voltei a perguntar se traziam o livro de receitas porque era muito importante, neste momento uma criança disse-me que era importante senão não poderíamos fazer os brigadeiros.

É importante que as crianças desde cedo se apercebam da funcionalidade da leitura e da escrita. Falando por experiência própria, se não percebo para que tenho de aprender determinadas coisas e que vantagens me trarão no futuro, fico desmotivada, sem vontade para aprender. O mesmo acontece com as crianças, se elas desde cedo não perceberem que a escrita e a leitura têm múltiplas funções e finalidades, certamente a maior parte delas não se sentirá motiva.

Numa outra ocasião em que comecei a explorar com as crianças o que era a ilha Terceira, elas estavam sem saber explicar o que era uma ilha. Assim, aproveitei para pegar num dicionário que estava lá ao pé, falar para que servia e esclarecê-las acerca do significado da palavra ilha. Foi uma falha não ter pensado muitas outras vezes em recorrer ao dicionário, pois faz todo sentido porque lhes permite observar que suportes diferentes têm estruturas e conteúdos também diferentes.

#### B) Pesquisa:

Outra situação que gostaria de relatar refere-se ao facto de, ao longo da realização de um projecto com o grupo, ter tido necessidade de ir pesquisar livros à biblioteca com as crianças. Como a intenção era que elas percebessem uma das funções da biblioteca da escola, bem como dos livros que lá estavam, procurei arranjar os livros que sabia que continham a informação que necessitávamos e coloquei-os previamente na biblioteca. Não queria correr o risco de as crianças irem à procura da informação necessária para o seu projecto e não a

encontrarem. Através da reacção das crianças ao encontrarem algum livro que falasse do que elas estavam à procura, pude perceber que, de certa forma, mais uma vez as crianças viam utilidade nos livros.

### C) Leitura Prazeirosa:

Ao longo do estágio no jardim-de-infância foi introduzida a hora do conto. Todos os dias, depois das crianças regressarem do almoço, existia um tempo em que lhes contava uma história. Seguramente que este tempo era do agrado das crianças, pois pude ver o seu interesse em escolher as histórias que iriam ser contadas. Além disso, por várias vezes as crianças pediram para tornar a contar a mesma história. Isto mostra o interesse delas por que elas histórias.

Além disso, considero que, se as crianças tiverem um contacto constante com os livros e se criarem o gosto por aquilo que nos traz os livros assim, mais facilmente, se interessaram pela escrita e pela leitura. Antes de ensinar a ler e a escrever é importante cultivar o gosto pela leitura e pela escrita. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.70), o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

## **2- A Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Se no Pré-Escolar foi feita uma abordagem à leitura e à escrita, pois não é objectivo do ensino Pré-Escolar que as crianças aprendam a ler e escrever, no 1º Ciclo do Ensino Básico passamos a ter um ensino formal da leitura e da escrita. De acordo com o que estipulam nas Competências Essências para o 1º Ciclo do Ensino Básico, é necessária uma aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito, bem como o domínio das técnicas instrumentais da escrita (ME/DEB, 2001).

Em termos de organização do trabalho procurou-se, articulando a intervenção com o trabalho da professora cooperante introduzir outras estratégias possíveis para alcançar os mesmos objectivos. Assim sendo, ao longo do trabalho que foi concretizado no estágio no 1º ano, haverá momentos em que serão descritas actividades e estratégias que já eram utilizadas pela professora cooperante e outras que, por iniciativa própria, optei por pôr em prática.

É importante salientar que ao longo do estágio, embora o objectivo em relação à leitura e à escrita fosse o ensino formal, foram também implementadas estratégias mais próximas das formas de pensar das crianças, respeitando assim os seus interesses e

necessidades. Estas estratégias permitiram evitar um corte entre todo o trabalho realizado pelas crianças no Pré-Escolar e o que seria feito no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta o que destaca Reis – Jorge (2007) relativamente à necessidade de tornar o processo de transição num elemento facilitador de adaptação e de promoção de desenvolvimento tendo como base o conceito de continuidade (2007, in Alves & Vilhena, 2008). É, assim, essencial que o trabalho em relação à transição seja encarado desta forma, tornando-o mais fácil. Ao invés de se encarar a transição de uma forma descontínua é possível estabelecer uma relação entre todo o trabalho realizado e conseqüentemente mais acessível para as crianças.

De seguida serão apresentadas as estratégias implementadas neste nível de ensino que procuram ser facilitadores dessa continuidade.

### **2.1- Estratégias de aquisição da leitura e da escrita**

Como já foi referido anteriormente o método de ensino de iniciação à leitura e à escrita utilizado dentro da sala era o método analítico / sintético.

Relativamente ao método em questão e à intervenção ao longo do estágio pode-se considerar que, de certa forma, este método condicionou a intervenção. Sem querer menosprezar o método em questão, poderia ter-se recorrido a uma maior diversidade estratégias, que não apenas o trabalho a partir da história da Carochinha. Por exemplo, trabalhar novos textos que fossem criados pelos próprios alunos. Sendo assim, cada aluno teria a oportunidade de criar o seu próprio texto, que poderia ser apresentado à turma e explorado pela mesma. Desta forma, os textos teriam mais significado para os alunos além de proporcionarem diferenciação curricula, para além de considerar que um ano inteiro a trabalhar sempre o mesmo texto pode-se tornar um pouco cansativo e as oportunidades de exploração acabam-se por esgotar.

Além disso, quando se passava ao trabalho que vinha proposto no manual, existiam muitas actividades que eram, de facto, pertinentes e que as crianças mostravam vontade em as concretizar. O mesmo não acontecia quando era pedido aos alunos que preenchessem linhas e linhas de letras. Para algumas crianças essa tarefa tornava-se muito aborrecida, sendo assim, podia-se optar por negociar com as crianças o número de linhas que elas quisessem fazer.

Seguidamente aparecerão, numa perspectiva de abordagem funcional, descritas actividades e estratégias promotoras da aprendizagem da leitura e da escrita, que foram

implementadas paralelamente, numa lógica de diversificar o tipo de trabalho que era desenvolvido e de aproximar o trabalho àquele que já tinha ido feito no jardim-de-infância.

A) Contacto com diversos textos:

Um exemplo de actividade que já era concretizada pelo grupo de alunos no Pré-Escolar, e que fiz questão de repetir, foi escrever textos diversos, no caso concreto a receita de uma pizza, depois de os alunos a terem confeccionado. Com esta actividade pude fazer ligação com o trabalho a que o grupo já tinha podido vivenciar, tendo sido possível trabalhar, simultaneamente, muitos aspectos, como por exemplo a exploração de conteúdos a nível da matemática, aspectos relacionados com a oralidade e aspectos relativos à leitura e à escrita.

Foram levados os rótulos dos ingredientes que a pizza continha e à medida que íamos elaborando a receita, ia sendo pedido ao grupo que lê-se o que estava escrito. Como eram embalagens conhecidas para os alunos, eles conseguiam ler o que estava escrito. Foi notória a satisfação dos alunos à medida que descobriam o que estava escrito. Alguns manifestavam o seu agrado dizendo “eu já sei ler”. Desta forma, e de acordo com o que refere Santos (2007) quando o educador encoraja as crianças a utilizarem a leitura e a escrita nas suas actividades quotidianas, valoriza aquilo que elas sabem e cria condições para que elas desenvolvam as suas concepções sobre os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita (p.68).

Como foi entregue aos alunos uma receita da pizza para poderem levar para casa, foi aproveitado para fazer uma actividade nova com o grupo do 1º ano, ou seja, sugeri que descobrissem palavras conhecidas, palavras que eles já soubessem ler, letras e ditongos conhecidos etc. Foi muito interessante ver que, apesar de ser uma actividade feita por eles pela primeira vez, os alunos mostraram interesse em descobrir muitas coisas. É evidente que uns atingiram níveis mais avançados do que outras, como procurar palavras que já soubessem ler. Mas, no geral, todos fizeram descobertas interessantes, como por exemplo alguns conseguiram identificar alguns ditongos já explorados, identificar bocadinhos de palavras que eram iguais às do seu nome. Alguns até já conseguiam juntar algumas letras e ler.

Ainda em relação ao contacto com diferentes tipos de texto e na sequência do estágio no jardim-de-infância, depois de se proceder às alterações necessárias à biblioteca, foi criado, durante a semana, um tempo de 45 minutos destinado à hora do conto. Este tempo que foi propício ao desenrolar de diferentes actividades tais como ouvir histórias, quer contadas por mim, quer contadas pelos alunos do 4º ano, bem como assistir a pequenos vídeos que posteriormente eram explorados, e até surgiu a hipótese de se assistir a pequenas dramatizações, uma delas com recurso a teatro de mãos.

#### B) Exploração de suportes escritos:

O facto de ter podido leccionado simultaneamente num 1º ano e num 4º ano foi uma mais-valia, permitindo muitas vezes que surgissem situações de trabalho em simultâneo com os dois grupos. Numa destas situações, os alunos do 4º ano tinham de improvisar a apresentação de uma notícia aos colegas da turma. A notícia surgia da simples observação de imagens recortadas de jornais. Da experiência considero que foi importante colocar o 1º ano a ouvir o que era dito pelo 4º ano. Fiquei surpreendida, pois ao colocar questões à turma em relação à utilidade e função do jornal, os alunos do 1º ano deram-me respostas muito interessantes. Neste momento, foi possível fazer a exploração da utilidade de diferentes suportes escritos. Foi importante perceber que o grupo de crianças já tem interiorizado alguns dos aspectos funcionais da escrita como por exemplo o facto da escrita servir para transmitir uma informação ou notícia.

#### C) Dinamização dos recursos disponíveis:

Ao longo do estágio foi possível presenciar a implementação de novas medidas de funcionamento e dinamização da biblioteca da escola. Estas medidas não foram postas em prática por mim, mas é importante fazer referência a elas pois tornaram-se significativas no decorrer do projecto de estágio. A implementação destas novas medidas na biblioteca, tais como dar a possibilidade às crianças de ter ao seu dispor um variado leque de livros e terem a possibilidade de os requisitar, permitindo que todas as crianças passassem a poder requisitar um livro por semana. Neste sentido, foi criado um momento na sala de aula onde os alunos teriam de contar aos colegas a história do livro que tinham levado a casa. No caso dos alunos do 1º ano, foi necessário contar com a colaboração dos pais para lerem os livros aos seus filhos.

A utilização destas novas estratégias permitiu constatar que os alunos ficavam muito empolgados com o facto de ir requisitar o seu livro, questionando várias vezes quando é que chegava o dia para poderem ir à biblioteca escolher os livros. Além disso, sempre que eram solicitados para contar a sua história ao grupo, a maior parte deles, mesmo não sabendo ler ainda formalmente, conseguia fazer resumos das histórias que tinham levado para casa.

Numa das situações em que um aluno do 1º ano contava a sua história, toda a turma, principalmente o grupo de alunos do 4º ano, ficaram impressionados com a sua atitude do aluno a contar a sua história aos outros. De facto, a maneira como o aluno contava a história

aos colegas era tão real que parecia mesmo que estava a ler. Os alunos do 4º ano várias vezes questionaram se ele estava realmente a ler.

Foi perfeitamente visível que o aluno já tinha interiorizado questões como os aspectos figurativos da linguagem escrita, nomeadamente a utilização de regras convencionais de leitura. Por exemplo, o aluno simulava a sua leitura fazendo-a da esquerda para a direita e de cima para baixo. Tinha o cuidado de primeiro fazer referência à página da esquerda e só depois passava para a da direita.

Em termos de sala, no início do ano lectivo a mesma dispunha de uma biblioteca, formada apenas por uma estante móvel com alguns livros. Com o decorrer das aulas notámos que este espaço estava subvalorizado acabando por ser esquecido pelas crianças. Para dinamizar este espaço foram criados momentos em que os alunos poderiam utilizá-lo, como por exemplo quando acabassem os trabalhos. Para tornar este espaço mais acolhedor foi colocada uma manta e algumas almofadas onde as crianças podiam desfrutar dos livros. A ida à biblioteca da sala teve outros objectivos envolvidos para além da leitura e exploração dos livros. Por exemplo, os alunos tinham como tarefa registar o título do livro e o autor copiando ou tentando escrever da maneira como soubessem. No fim faziam um pequeno resumo da história através de um desenho.

O facto de se valorizar o espaço da biblioteca e torná-lo, de certa forma, idêntico ao que os alunos tinham contado no Pré-Escolar, facilitou o processo de transição não criando, nos hábitos das crianças uma mudança radical de estar na sala de aula. Ou seja, o facto de as crianças estarem habituadas no Pré-Escolar a circular mais pelas diferentes áreas e chegarem ao 1º Ciclo do Ensino Básico e serem confrontadas eventualmente com a necessidade de estarem um dia inteiro limitadas a estar sentadas numa cadeira torna-se muito difícil para elas e para todo o processo de transição.

No decorrer do estágio, por vezes, foi colocado ao dispor dos alunos o computador de maneira a que estes pudessem explorar a escrita através dos métodos informatizados. No mundo globalizado em que nos encontramos e onde cada vez mais as crianças vivem imbuídos nas novas tecnologias é extremamente necessário utilizar estes recursos pois têm um grande poder de atractividade por parte das crianças. Apesar de nem todos os alunos terem em suas casas o acesso às novas tecnologias, é necessário fazê-los ter contacto com estes recursos visto que a escola os possui. Segundo Tererosky e Colomer (2003), as actividades no computador permitem que as crianças tenham contacto com o teclado, que por sua vez possuem as letras do alfabeto e outros símbolos e signos. Além disso tomam contacto com a

existência de um conjunto de letras maiúsculas e minúsculas colaborando assim para a construção de um sistema de correspondência entre maiúsculas e minúsculas.

Pode ser presenciado, através da atitude das crianças, que estas se sentiam motivadas para a criação de alguns escritos e realizavam algumas descobertas no decorrer da exploração do teclado.

#### D) Utilização diversificada da escrita:

Ao longo do estágio foram implementadas estratégias com o intuito por em prática actividades que fossem apelativas para as crianças. Por exemplo, no dia em que foi feita uma exploração de vários ditongos já anteriormente trabalhados, antes de se dar início a realização de uma ficha de trabalho previamente planificada, optou-se por utilizar uma estratégia mais prática.

Foram distribuídas várias vogais pelo grupo de alunos, de seguida foi-lhes proposto que juntassem as vogais de maneira a construir ditongos que já conhecessem.

Surpreendentemente alguns alunos conseguiram descobrir outros ditongos sobre os quais ainda não tínhamos falado.

Com este tipo de estratégia, além de trabalhar os ditongos, sem que as crianças se dessem conta começaram a formar palavras e puderam visualizar que a junção de algumas vogais dava origem aos ditongos.

O facto de se recorrer a estratégias que poderão ou não ser mais significantes para o grupo, poderá levar à aprendizagem mais facilmente de um determinado conteúdo. Mais uma vez, através da observação do empenho e reacção dos alunos, confirmou-se que os alunos devem ser os protagonistas das suas aprendizagens.

#### E) Escrita livre:

Continuando na óptica de desenvolver actividades facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, por várias vezes, foram criadas situações que permitiram aos alunos momentos de escrita livre. Esta actividade tinha como intenção colocar as crianças a escrever livremente sem que o adulto tivesse alguma interferência nos seus escritos. Tentava sempre não fazer nenhuma espécie de correcção ou reparo àquilo que as crianças escreviam. Procurava-se, como refere Santos (2007) que as crianças tivessem a oportunidade de poder imitar a escrita, cabendo ao educador valorizar e incentivar qualquer tentativa,

independentemente da sua utilização de forma mais ou menos próxima à do código escrito convencional.

Esta estratégia permitiu que os alunos começassem a ganhar progressivamente mais confiança para realizar os seus escritos. Nos primeiros momentos em que esta estratégia foi implementada as crianças mostraram algumas reticências. Penso que isto aconteceu porque talvez não estavam habituadas a fazer uma tarefa sem que fossem auxiliadas pela professora. Em momentos posteriores, quando os alunos tornaram a realizar actividades deste tipo já não surgiram dúvidas e pude presenciar outro empenho por parte dos alunos.

Uma outra actividade realizada com o grupo e que é de destacar, refere-se ao ditado de palavras que, de vez em quando, era realizado na sala de aula. Ao longo do semestre, esta actividade passou por várias fases, numa primeira fase as crianças escreveram como sabiam. Posteriormente foi-lhes sugerido que recorressem a suportes escritos, como por exemplo os seus manuais ou cadernos para poderem procurar palavras. Numa fase mais adiantada, os alunos foram encorajados a escrever sem recorrer a nenhuma espécie de ajuda.

À medida que os alunos realizavam este tipo de actividade pode-se presenciar a sua satisfação por já conseguirem realizar a escrita das palavras. O contrário também foi notado, isto é, um aluno que tinha dificuldade em realizar esta actividade começou a desmotivar. Para que esta criança não desmotivasse foi necessário adequar estratégias para que conseguisse realizar a tarefa, como por exemplo, colocar-me junto dela e auxiliá-la e sempre que conseguia realizar alguma escrita tentava incentivá-la dando reforços positivos.

F)Trabalhar os aspectos figurativos da escrita:

Ao longo do estágio houve necessidade de, por vezes, voltar a fazer referência a algumas questões relacionadas com os aspectos figurativos. Notava que os alunos possuíam dificuldades em identificar uma frase, uma palavra e às vezes até mesmo um ponto final. Tendo sido percebido que estas questões ainda não estavam devidamente interiorizadas foi feito um esforço neste sentido.

À medida que as crianças liam história da Carochinha era aproveitado este momento para ir fazendo referência a estes aspectos.

## **2.2 -Estratégias para o desenvolvimento da Oralidade**

De seguida passarão a ser descritas estratégias que se relacionam com o trabalho a nível da oralidade.

#### A) Apresentação oral:

Na sequência da actividade em que os alunos do 4º ano apresentavam uma notícia criada por eles, um aluno do 1º ano pediu-me se também podia ir apresentar uma notícia. Como não podia deixar de ser, o aluno foi encorajado a realizar a sua apresentação.

Foi muito interessante vê-lo de papel na mão a simular a leitura de uma notícia e ainda por cima, a sua notícia fazia todo o sentido pois, relacionava-se com a greve que tinha acontecido no dia anterior.

De certa forma, os alunos do 1º ano ao verem os alunos do 4º a realizarem determinadas tarefas sentem-se motivados também a realizá-las. Aproveitando esta situação foi optado, muitas vezes, por trabalhar leitura e escrita recorrendo à ajuda do 4º ano.

Sempre que havia trabalhos do 4º ano para serem apresentados os alunos do 1º ano assistiam. Se os alunos forem vivenciando determinadas actividades realizadas pelo 4º ano, estas poderão servir de referência futuramente.

#### B) Exploração de histórias oralmente:

Por várias vezes, os alunos do 4º ano contaram histórias aos do 1º ano. Em vez de ser apenas o adulto a servir de modelo de leitor perante o grupo, desta forma, os alunos tinham outras referências. Estes momentos foram propícios para poder também trabalhar a oralidade com ambos os grupos. Por exemplo, depois dos alunos do 4º ano contarem uma história, quer os alunos do 1º quer os do 4º teriam de elaborar questões acerca da história e colocar ao resto do grupo. Desta forma pôde-se observar como os alunos colocavam as suas questões e faziam-se as alterações possíveis de maneira a que estas fossem, progressivamente melhor elaboradas. Não dizendo que estavam mal, mas tornando a formular as questões.

Os resultados de toda a intervenção quer no Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, permitem afirmar que, relativamente às crianças foi possível notar uma evolução em relação às questões de leitura e escrita. Nomeadamente no gosto e interesse pela leitura e pela escrita, assim como, no desenvolvimento das suas atitudes positivas face ao ensino da leitura e da escrita.

Com o decorrer do estágio foi possível notar, principalmente entre o período em que as crianças frequentavam o Pré-Escolar e quando frequentavam já o 1º Ciclo do Ensino Básico que estas começaram a mostrar outro interesse pelos livros. Se antes no Pré-Escolar

era difícil que eles livremente escolhessem frequentar a área da biblioteca o mesmo não acontecia no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este facto talvez tenha acontecido também porque como já foi referido anteriormente, as crianças só começam a dar mais valor às questões de leitura e da escrita a quando a sua permanência no 1º Ciclo do Ensino Básico, talvez por isso também possam mostrar outro interesse pelos livros.

Em relação à escrita também foi possível notar uma evolução neste grupo de crianças, por exemplo, em relação à escrita livre que muitas vezes era proposta às crianças. Se no início as crianças limitavam-se simplesmente a procurar palavras para copiar, o mesmo já não acontecia no final do estágio. As crianças já conseguiam formar algumas palavras, outras já até já começaram a formar frases.

É possível que alguns destes resultados se tenha devido ao facto de terem sido postas em prática estratégias que levassem a uma escrita funcional e significativa para as crianças, em ambos os contextos de intervenção e assim permitisse ir ao encontro das formas de pensar das crianças possibilitando uma ligação entre os dois contextos de intervenção.

## REFLEXÃO FINAL E CONCLUSÕES

Através de toda a recolha de informação obtida com a revisão teórica da literatura, bem como de toda a informação recolhida entre as crianças e o grupo de docentes, podemos afirmar que os objectivos definidos no presente relatório de estágio foram alcançados.

Existe um conjunto de questões e implicações que foram surgindo ao longo de todo o trabalho realizado no estágio, bem como, durante a elaboração do presente relatório a que gostaria de fazer referência.

Sem sombra de dúvida que a questão da transição quer para as crianças quer para as docentes é uma questão para a qual todos estão despertados, mas que causa alguma ansiedade em todos os seus intervenientes.

Posso concluir que em geral o grupo de docentes, sobre as quais recaíram as entrevistas, têm uma opinião quase unânime de que deve existir uma ligação entre o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. A questão que se levanta é se realmente algumas das estratégias são realmente postas em prática. Em relação à totalidade ao do grupo entrevistado de docentes apenas foi possível visualizar o trabalho das duas professoras cooperantes.

Em qualquer das entrevistas, sobressaiu a ideia de que há docentes que consideram que adquirir competências de leitura e de escrita significa saber ler e escrever convencionalmente, sem considerar aquilo que elas possuem e sabem e que lhes pode, precisamente, facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

De facto, posso afirmar que em relação ao trabalho realizado pela educadora cooperante esse aproxima-se do que foi descrito por esta nas entrevistas. Pois foi possível presenciar que a educadora em questão não só mostrava uma preocupação em relação ao grupo de questões como na sua prática era possível visualizar um trabalho desenvolvido para facilitar o processo de transição, trabalho, este, muito direccionado para a forma de pensar do grupo de crianças.

Em relação ao trabalho da professora cooperante, da pouca observação que foi possível realizar, por vezes, verificou-se que existia alguma preocupação em relação ao grupo de crianças que se encontrava em processo de transição. Embora também pudesse ter observado momentos em que considero que faltou alguma articulação entre ambos os níveis. Como a fase de observação inicial foi possível bem no início do ano lectivo, considero que, entre este início coincidente com o início do estágio, e a fase final do estágio, a maneira como a professora cooperante trabalhou com as crianças não revelou grandes diferenças, não tendo

havido, pelo menos explicitamente, um esforço por implementar estratégias que fossem particularmente orientadas para facilitar o processo de transição.

Ao longo do estágio houve sempre em atenção de não estar a escolarizar o Pré-Escolar. Por exemplo, sempre que se falou nas letras foram em situações que me levaram a ter de fazer referência a elas. Quando uma criança me questionava acerca de uma determinada letra ou de como se escrevia uma certa palavra, nestes momentos esclareci as dúvidas que me colocavam.

Se a criança nos mostra vontade em saber mais sobre um determinado assunto, não podemos dizer-lhe que aquilo não é para ela saber ainda, mas sim só mais tarde. Aí estaríamos certamente a desmotivar a vontade de aprender da criança.

Ao longo do estágio, em ambos os contextos foi muito gratificante perceber que o foco do trabalho em relação ao tema do relatório de estágio era relativamente fácil de interligar com as diferentes áreas de conteúdo ou curriculares a trabalhar. Como assinalam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) “uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos” (p.66).

Em linhas gerais gostaria de destacar o que realmente considero importante que se trabalhe no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à transição, concretamente no domínio da aquisição da leitura e da escrita, tendo em conta toda a informação mobilizada ao longo do trabalho.

No que se refere ao Pré-escolar considero essencial que sejam exploradas questões relacionadas com os aspectos funcionais, figurativos e conceptuais da linguagem escrita, bem como realizar um trabalho de modo a que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita. Também considero importante trabalhar os aspectos relacionados com a consciência fonológica, não menosprezando todo o trabalho desenvolvido a nível da oralidade pois ambos mostram-se ser importantes, como já foi referido anteriormente no relatório.

Por sua vez, em relação ao trabalho a desenvolver no 1º Ciclo do Ensino Básico, considero que além de iniciar um ensino formal da leitura e da escrita, sendo que para isso é essencial adequar ao grupo de crianças, o método que vá ao encontro das crianças e da sua forma de aprender. Além disso, todo o trabalho que referi como importante trabalhar no pré-escolar pode também ser trabalhado no 1º Ciclo do Ensino Básico, e assim atenuar de certa forma, o hiato que a mudança de nível de ensino pode representar nos processos de aprendizagem das crianças.

Em relação propriamente à transição, considero que esta deve ser encarada numa perspectiva de continuidade educativa. Sendo assim, acho importante que durante o processo de transição exista um diálogo e ajuste entre os diferentes intervenientes, ou seja educadores, professores, pais e crianças, com o objectivo de garantir uma abordagem articulada a este processo.

Além de tudo o que foi referido considero ser essencial que se respeite os diferentes ritmos e aprendizagens das crianças e assim ir ajustando progressivamente e nossa intervenção.

Desta forma, depois de terminar todo o trabalho relacionado com o presente relatório de estágio, permite-me afirmar que pessoalmente tenha sido possível obter uma clarificação acerca de um conjunto de estratégias que podem ser facilitadoras no processo de transição, mais concretamente no que se refere às questões relacionadas com a leitura e a escrita.

O facto de ter que estar num 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e começar a ensinar formalmente o grupo de alunos a ler e a escrever, causou-me muita ansiedade e apareceram uma série de dificuldades que tive de ultrapassar, umas vezes recorrendo ao apoio da professora cooperante, outras vezes tentando seguir o caminho que pessoalmente ser o mais correcto em termos de intervenção pedagógica.

Ao longo dos estágios foram muitas as aprendizagens pessoais e profissionais, mas existe algumas delas que considero importante e que gostaria de destacar. Com o decorrer do estágio notei que progressivamente fui começando a ter uma visão mais centrada nas crianças e naquilo que realmente cada uma delas necessitava, deixando de estar centrada só em mim e na minha intervenção, que se concretizava tendo em vista uma avaliação por partes dos orientadores.

Compreendi que a profissão de docente requer uma constante reflexão e adaptação, considerando que não existe um único caminho a seguir, mas sim uma constante adequação a cada criança e situação. Na minha opinião a postura do docente deve ser essa e não ficar presa a ideias pré-concebidas mesmo que se aperceba que estas não funcionam com o grupo de crianças que tem à sua frente.

Aprendi que, por exemplo, quer em relação ao processo de transição, quer em relação à própria prática pedagógica, é essencial que não fiquemos fechados nas quatro paredes da nossa sala, fazendo assim que a nossa prática seja fechada e não possibilitando o surgimento de novas aprendizagens com as outras docentes, bem como a comunidade e os pais das crianças.

Pensando nas actuais características da formação inicial entre Educadores e Professores, que passou a ter um tronco comum, espero que possa ser um possível contributo para que se possa proporcionar uma melhor articulação e continuidade entre ambos os contextos.

Depois de todo o trabalho desenvolvido até aqui gostaria de fazer uma síntese das implicações que perspectivou a partir de todas as aprendizagens que foram adquiridas ao longo do estágio.

Assim sendo, considero que este trabalho poderá servir como uma eventual chamada de atenção aos educadores e professores para as questões relacionadas com a transição. Bem como permitiu formular um conjunto de estratégias - chave que possibilitam facilitar o processo de transição.

Todas estas implicações estão de olhos postos nas crianças de maneira a facilitar-lhes todo o processo de transição.

No decorrer dos estágios de intervenção houve alguns obstáculos que tiveram de ser ultrapassados e que poderão ter posto em causa, de certa forma, um melhor desempenho ao nível da concretização da prática pedagógica.

Um destes obstáculos prende-se com o pouco tempo de estágio que tivemos em cada um dos contextos. Para além do tempo já ser escasso, tinha de ser repartido com um colega de estágio. Tendo em conta que o trabalho a realizar com o grupo de crianças não se podia basear apenas nas questões relacionadas com o tema do presente relatório de estágio, se for contabilizado o tempo concretamente destinado a um trabalho neste sentido, torna-se efectivamente demasiado curto em termos de tempo disponível, ficando, desta forma, muitos aspectos importantes por desenvolver e abordar. Esta falta de tempo, também se reflectiu na construção de materiais pedagógicos, optando-se, na maior parte dos casos por contar com os recursos disponíveis na escola.

Um outro obstáculo que tive de ultrapassar ao longo do estágio, refere-se à dificuldade de diálogo e partilha entre a Professora Cooperante, a Professora que a substituiu durante o semestre do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico e colega de estágio.

A situação ideal era que estivéssemos todas informadas sobre tudo o que acontecesse na sala de aula, o que nem sempre aconteceu, tendo em conta que um dia estava eu a estagiar, noutro estava a minha colega e, por vezes, noutros estava a professora titular, toda esta situação requeria muito diálogo entre todas, o que nem sempre era fácil. Esta situação fez com que se tornasse mais complicado seguir uma linha de trabalho coerente e consistente, numa

tentativa de que estivesse de acordo com tudo o que tinha sido realizado pela Professora Cooperante, bem como, pela colega de estágio.

## Bibliografia

- Alves, C & Vilhena, L.(2008) *Transição. Do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico - Que mecanismos são utilizados?* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. (trabalho de projecto não editado).
- Alves 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 1º ano de escolaridade.* Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, Novembro,59-69.
- Alves Martins, M. & Silva, A.C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- Aunola, K. & Nurmi, J.(2006) Development of Reading and Spelling Finnish from Preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific studies of reading*, 10(1), 3-10.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Eduções 70.
- Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria.* Madrid: Visor.
- Cohen, L. & Manion, L.(1989). *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: La Muralla.
- Dinis, R.J. J.V.(2010) *Desenvolvimento curricular integrado na escola: Lógicas de gestão colegial em duas escolas básicas integradas dos Açores* (Tese de Doutoramento não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Einarsdóttir, J. (2006). From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 165-184.
- Einarsdóttir, J; Perry, B. & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28 (1), 47-60.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freitas, M.J.; Alves, D. & Costa, T.(2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares. Manual del docente*. Espanã: Trillas.
- Gómez, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G.(1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Graue, M. E, & Walsh, D.(2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.;Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2008/09). Educação pré-escolar e 1º Ciclo Ensino básico. Princípios e áreas de articulação. Departamento da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo. *Saber (e) Educar*. 2, p. 31-41.
- Paulino, J. (2009). *Consciência Fonológica. Implicações na aprendizagem da leitura.* (Tese de Mestrado não Publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, I.CN.S.(2010). *O ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e processos de integração curricular* (Tese de Doutoramento não publicada) Minho: Universidade do Minho.
- Pickett, L. (2005). Potential for Play in a primary literacy curriculum. *Journal of teacher education*, 25, 267-274.
- Podall, M. & Comellas, M.J. (1996). *Estrategias de aprendizaje – su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona: Laertes.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, A.(2007) *A abordagem à leitura e à escrita no Jardim-de-infância: concepções e práticas dos Educadores de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Silva, A.C.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (15), 283-304.

Silva, I. L. (2004). Do jardim-de-infância para o 1º ciclo: Como os professores vêem a transição. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 89-108.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T.(2009). Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância. APEI*, 81 - Assoc. de Profissionais de Educação de Infância.

Viana, F.L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei De Bases Do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

# Anexos

# Anexo 1

**Grelha de análise das entrevistas realizadas às Educadoras de Infância**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Importância de trabalhar leitura e escrita no Jardim-de-infância	Justificação	Desenvolvem bases	“é muito importante as bases, desenvolvem-se é de uma maneira diferente”
Trabalhar a leitura e a escrita no processo de transição	Tipo de trabalho a realizar no jardim-de-infância	Contar histórias	“saberem contar as histórias” “Ler várias histórias”
		Trabalhar a oralidade	“Fazerem um discurso oral” “saibam falar bem, fluentemente, saber expressar as suas emoções” “freses completas, dizer bem as palavras” “trabalhar muito bem o oral”
		Transversalidade da leitura e da escrita	“ a leitura e a escrita deve ser trabalhada em todas as áreas!” “no j.i. a leitura e a escrita está praticamente em tudo”
		Escrita do nome	“ eles começam a fazer o nome” “ nas próprias rotinas em que eles têm os seus nomes escritos na parede”
		Registrar	“ escrever à frente dos meninos”
		Associar que o que se diz pode-se escrever	“Perceberem que aquilo que se diz pode-se escrever” “Gosto muito de registar os diálogos e as frases...”
		Associar que o que está escrito pode-se ler	“...eles perceberem que o está escrito pode-se ler”

		Escrita de palavras livremente	“ Depois transcrevem a frase como sabem”
		Fazer leituras apontando com o dedo	“Portanto leio e às vezes aponto com o dedo e eles a verem...”
		Contacto com livros	“O manuseamento de livros”
Intervenientes		Educador e professor	“Eu acho que é os dois em si” “os dois interligados”
		Educador e pais	“Acho que deve ser preocupação do educador que a criança tenha mais ou menos umas basezinhas...os pais quer queiramos, quer não, são a base”
		Pais	“Eu acho que os pais têm um papel fundamental em casa é muito importante”
Momento		A partir dos 4/5 anos	“ Uns 4 anos, mas uns 4 anos desenvolvidos. Mas se calhar mesmo no princípio dos 5 anos.  “Mas eu acho que antes dos 5 anos não”
		Não há altura certa	“ Eu acho que não há altura certa. Nós trabalhamos sempre com esta intencionalidade Educativa” “Deve-se trabalhar é indo ao encontro das necessidades e das capacidades delas...portanto, para mim não há idades certas. É ao ritmo delas” “Eu começo como sendo um processo normal de aprendizagem...portanto elas começam aos três...vejo como é que a criança está a sua motivação a evolução dela...” “Eu acho que sempre”

Aprendizagens no domínio da leitura e da escrita	Início da aquisição das competências	Jardim-de-infância	“Eu penso que no jardim-de-infância já será possível” “Elas começam a desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita logo no jardim-de-infância”
		Desde bebés/ tenra idade	“ Eu acho que desde bebés, desde o contacto com os livros...” “... e desde tenra idade que começam logo a desenvolver estas competências”
	Facilitadoras da transição	Letras	“ Talvez as primeiras letras, as principais mesmo só as vogais” “ já conhecerem as letras, algumas letras” “conhecer algumas letras” “eu acho que faz sentido, se a criança demonstra que está preparada para...”
		Escrita do nome	“O seu nome para depois eles relacionarem e já ficarem a conhecer algumas consoantes” “até o seu próprio nome”
		Palavras	“Certas palavras...”
		Entender que o que se escreve pode-se ler	“o que está escrito também se pode ler”
		Entender que o que se diz pode-se escrever	“a criança perceber que o que se diz pode-se escrever”
		Identificar frases	“Saber a frase”
Saber que as letras têm nomes	“Eles vão começando a perceber que aquele código tem nomes”		
Trabalhar a transição	Responsável	Educador, professor e Pais	“ O Educador, o professor mas a família é muito, muito importante”
Interesse das	Que atitudes por	Incentivar	“ Acho que devemos motivar e incentivar”

crianças fase à leitura e escrita	parte dos Educadores/Professo res	Satisfazer	“É satisfazer este desejo” “ Vai ler...eles fazem como sabem” “ eu permito”
--------------------------------------	---	------------	---

# Anejo 2

### Grelha de análise das entrevistas realizadas às Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Importância de trabalhar leitura e escrita no Jardim-de-infância	Justificação	Facilitador	“ acho importante, até porque facilita quando as crianças vêm para o 1º Ciclo.”
		Desenvolvem bases	“é muito importante as bases, desenvolvem-se é de uma maneira diferente”
Trabalhar a leitura e a escrita no processo de transição	Tipo de trabalho a realizar no jardim-de-infância	Contar histórias	“saberem contar as histórias” “Ler várias histórias”
		Recontar histórias	“ Resumir histórias” “ saber explicar uma história”
		Escrita do nome	“ eles começam a fazer o nome” “ nas próprias rotinas em que eles têm os seus nomes escritos na parede”
		Ter contacto com símbolos da escrita	“visualizarem letras” “tenham contacto directo com os símbolos que depois vão usar na escrita” “ Ali é que estão as letras, as palavras, as frases...”
		Utilizar a escrita e a leitura no dia-a-dia	“ Associar leitura e escrita ao dia-a-dia” “a escrita ser integrada na rotina diária da sala de aula”
		Funcionalidade da escrita	“ver qual é o propósito, para que serve a leitura e a escrita” “eles irem percebendo que tudo o que envolve o meio deles tem uma palavra associada”
		Rotular objectos	“rotular as coisas da sala”
		Ensino não formal	“contacto com leitura e a escrita, mas não de uma forma formal” “Estimular a criança para a leitura e para a escrita sem a preocupação de estar a fazer

			muito correctamente”
		Contacto com diversos registos de escrita	“ Eles deverão estar familiarizados com diversos registos de escrita”
		Registrar	“ escrever à frente dos meninos”
		Motricidade	“ bem como a motricidade, está preparada para começar a escrita das letras e das palavras no 1º Ciclo”
	Intervenientes	Educador, professor e pais	<p>“Eu penso que a responsabilidade é dos dois...o outro interveniente serão os encarregados de educação”</p> <p>“Eu acho que estes são fundamentais, mas acho claro que os pais aí também um papel muito importante”</p> <p>“Nunca se define apenas como intervenientes o educador e o professor”</p>
	Momento	A partir dos 4/5 anos	<p>“ Uns 4 anos, mas uns 4 anos desenvolvidos. Mas se calhar mesmo no princípio dos 5 anos.</p> <p>“Mas eu acho que antes dos 5 anos não”</p>
		Não há altura certa	<p>“ Eu acho que não há altura certa. Nós trabalhamos sempre com esta intencionalidade Educativa”</p> <p>“Deve-se trabalhar é indo ao encontro das necessidades e das capacidades delas...portanto, para mim não há idades certas. É ao ritmo delas”</p> <p>“Eu começo como sendo um processo normal de aprendizagem...portanto elas começam aos três...vejo como é que a criança está a sua motivação a evolução dela...”</p> <p>“Eu acho que sempre”</p>

		Já no jardim-de-infância	“ Eu acho que é importante trabalhar já no j.i.... aí a educadora dever ter, na minha opinião, um papel mais complicado que é ir atendendo aquilo que eles já vão fazendo e dando resposta a cada um deles.”
Aprendizagens no domínio da leitura e da escrita	Início da aquisição das competências	A partir dos 6 anos	“ talvez a partir dos 6 anos, mesmo só no 1º ano com os 6 anos feitos”
		Cedo	“ eu acho que cada vez mais cedo”
		Jardim-de-infância	“Eu penso que no jardim-de-infância já será possível” “Elas começam a desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita logo no jardim-de-infância”
	Facilitadoras da transição	Letras	“ Talvez as primeiras letras, as principais mesmo só as vogais” “ já conhecerem as letras, algumas letras” “conhecer algumas letras” “eu acho que faz sentido, se a criança demonstra que está preparada para...”
		Escrita do nome	“O seu nome para depois eles relacionarem e já ficarem a conhecer algumas consoantes” “até o seu próprio nome”
		Motivação pela leitura e escrita	“Principalmente tomarem gosto pela leitura ...motivá-las para elas gostarem de ler e escrever” “está desperta para a leitura e para ler”
		Palavras	“Certas palavras...”
		Aquisições básicas da leitura e da escrita	“ as noções temporais, laterais...”
Motricidade fina desenvolvida	“ a motricidade fina estar desenvolvida é importantíssimo”		
Trabalhar a transição	Intervenientes	Educador e Professor	“Eu acho que há dois responsáveis” “ Eu acho que é de igual parte”

		Educador	“Eu acho que mais o Educador”
		Professor	“ Na realidade o que acaba por acontecer é que esta responsabilidade é muitas vezes atribuída singularmente ao professor do 1º ciclo”
		Professor e pais	“Por exemplo, chamar-se os pais à escola, pô-los ao corrente de que mudanças...”
Interesse das crianças fase à leitura e escrita	Que atitudes por parte dos Educadores/Professores	Incentivar	“ Acho que devemos motivar e incentivar”
		Facilitar	“ Eu acho que se a criança tem esta vontade nós devemos sempre é facilitar”
		Satisfazer	“É satisfazer este desejo” “ Vai ler...eles fazem como sabem” “ eu permito”
		Valorizar	“ Valorizar aquilo que ela está a fazer”

# Anejo 3

### Grelha das entrevistas realizadas às crianças do Pré-Escolar

Categories	Sub-Categories	Dimensions	Indicators	
Perspectiva sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico	Tipo de trabalho	Muito trabalho	“É preciso fazer muito trabalho” “Trabalham muito” “ Fazem-se muitos trabalhos...”	
		Trabalhos de casa	“ Fazer trabalhos de casa”	
		Pintura	“Pintar muito bem”	
		Aprender a escrever/ ler	“Ainda não sei sobre as letras, vou aprender a ler e a escrever” “Escrever letras, sabem ler”	
		Aprender Inglês	“ sabem falar Inglês”	
		Escrever	“Escrever letras...” “ ...são trabalhos de escrever...” “escrever, só escrever...”	
		Brincar (2)	“ ler, escrever, brincar...” “Brinca-se”	
		Diferente do Pré-escolar	“fazem-se muitos trabalhos que não são iguais aos nossos...” “ É diferente”	
	Conhecimento acerca do Contexto	Para aprender	“Aprendem muitas coisas”	
		Ser grande	“Quando tiver a idade dos grandes”	
		Falta de biblioteca	“lá não há biblioteca”	
			Ver filmes e teatros	“ vê-se filmes e teatros”

Perspectiva sobre a aprendizagem da leitura e a escrita	Funcionalidade da escrita	Contar histórias	“ Para saber contar histórias”
		Ler receitas	“Fazer comida para os meus filhos”

# Anejo 4

### Grelha das entrevistas realizadas às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Categories	Sub-Categories	Dimensions	Indicators
Perspectiva sobre o 1º Ciclo	Expectativa em relação ao 1º Ciclo	Comprovação das expectativas	“ ainda acho o mesmo” “ Era o que pensava”
	O que é estar no 1º Ciclo	Trabalhar	“1º trabalhar”
		Estudar	“estudar...”
		Fazer os trabalhos de inglês	“fazer os trabalhos de casa de inglês”
		Educação Física	“...Educação Física.”
		Escrever	“Já aprendi a escrever” “Com as letras que eu sei já sei juntá-las e escrevo uma coisa” “Fazer palavras”
		Brincar	“Brincar.”
		Pintar	“Pintar...”
Perspectiva acerca das aprendizagens do 1º Ciclo	O que se aprende no 1º Ciclo	Letras	“aprender as letras...” “ A,e, i, o, u e o D”
		Ler e escrever	“ler e escrever, mas é no livro...” “encontrar palavras no livro” “ já aprendi a ler coisas, mais...a fazer as letras.”
	Onde se aprende a ler e a escrever	1º Ciclo	“ Aqui! Na sala da Paula é só pintar e brincar” “Aqui aprende-se a ler e a escrever no jardim-de-infância não, é só fazer fichas”
		Pré-escolar e 1º ciclo	“Aqui, e no jardim-de-infância. Eu sabia ler e escrever na pré”