

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lúcia Helena Fidalgo Quintino Teixeira

*Relatório de Final de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Telma Maria Gonçalves Queirós

Bragança

2012

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto:

À família, por aceitar e compreender as ausências;

Às crianças da turma, pelo carinho e sentido de realização que me proporcionaram;

Ao professor Fernandes, pelos sábios conselhos, que só o saber de experiência feito permite;

À professora Telma Queirós, pelo apoio e orientação;

À Catarina, pelo reforço positivo e apoio efetivo com que me brindou, como se de um licor da amizade se tratasse;

À minha teimosia, porque sim...

Resumo

Este relatório final de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi desenvolvido numa turma do 1º ano de uma instituição pública do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do distrito de Bragança. Tem como ponto de partida as minhas inquietações pedagógicas enquanto Educadora de Infância com quinze anos de experiência profissional e estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, relativamente à promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, a par dos resultados de aprendizagem a alcançar no âmbito da PES tentou-se, ao longo da ação educativa, procurar resposta para os seguintes objetivos específicos: i) verificar quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o Jardim-de-infância e ingressarem no 1º ano do 1º CEB; ii) conhecer as representações que as crianças possuíam acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º CEB; iii) implementar métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita de modo a promover competências nestes domínios e; iv) avaliar as competências adquiridas pelas crianças no domínio da leitura e da escrita, após o desenvolvimento da prática pedagógica. Ao longo do estágio tentou-se privilegiar uma prática sustentada nos princípios da Pedagogia da Participação, embora o ensino transmissivo tenha estado presente. A linha de orientação metodológica utilizada foi a investigação-ação. A abordagem foi orientada numa vertente qualitativa, uma vez que em educação interessa mais valorizar o processo que os resultados, permitindo descrever e refletir sobre os progressos das crianças envolvidas. A análise dos dados permitiu concluir que ao ingressarem no 1º ano do 1º CEB, as crianças já possuem um leque variado de experiências, que lhes permite reconhecer diferentes suportes de texto fazendo uma boa predição dos mesmos e ainda uma leitura interpretativa de imagens. Através da análise das produções e das participações das crianças concluí que o recurso aos métodos mistos de aprendizagem da leitura e escrita permitiram desenvolver na criança competências fundamentais para formar bons leitores e escritores, respeitando a individualidade, ritmo de aprendizagem e envolvência afetiva.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Leitura e Escrita; Investigação- Ação; Pedagogia Participativa.

Abstract

This final report of training period, prepared in the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), was developed in a 1st year class in a public institution of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) of the district of Bragança. Have as starting point my worries while teaching kindergarten with fifteen years of professional experience and teacher-in-training of degree in Pre-school education and teaching of the 1st CEB, for the promotion of skills facilitators of the learning of reading and writing. In this sense, the pair of learning results to be achieved within the ambit of PES attempted along the educational action, search the answer to the following specific objectives: (i) to check which the skills acquired by children in the area of pre-reading, to conclude a kindergarten and join in the 1st year of 1st CEB; (ii) to know the representations that the children had about reading and its learning process at beginning of 1st CEB; (iii) to implement mixed methods in the learning of reading and writing in order to promote competence in these areas, and (iv) to assess the skills acquired by children in the field of reading and writing, after the development of educational practice. Throughout the training period, we tried to give a sustained practice in the principles of Pedagogy of Participation, although the transmitting education was present. The line of methodological direction used was research-action. The approach was oriented in a qualitative side, once that in education matters is more important the process that the results, allowing describe and reflect on the progress of the children involved. The analysis of results showed that the entrance in the 1st year of the 1st CEB, children already have a wide range of experiences, which allows them recognize different texts and making a good prediction of the same and still an interpretive reading of images. Through the analysis of production and of the participations of children, I have concluded that the use of mixed methods of learning to read and write, have enabled us to develop the child's basic skills to have good readers and writers, while respecting the individuality, rhythm of learning and affective immersion.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Pre-school Education; Reading and Writing; Research- Action; Participatory Pedagogy.

Índice Geral

<i>Resumo</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Índice de Quadros</i>	<i>vii</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>viii</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>viii</i>
<i>Índice de Anexos</i>	<i>viii</i>

Introdução	9
-------------------------	----------

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. O Ato de Ler: Diferentes Perspetivas Acerca da Definição de Leitura	11
1.2. A Compreensão da Natureza do Sistema Alfabético de Escrita na Aprendizagem da Leitura.....	12
1.2.1. Consciência da Palavra	13
1.2.2. Compreensão do Termo Metalinguístico “ Palavra”	15
1.2.3. Consciência de Palavra e Aprendizagem da Leitura	16
1.2.4. Leitura de palavras/frases	17
1.3. A Escrita no Meio Envolvente	21
1.4. A Emergência da Leitura e da Escrita	26
1.4.1. A Educação Pré – Escolar	27
1.4.1.1. O Papel do Educador no Desenvolvimento da Literacia	30
1.4.2. O 1º Ciclo do Ensino Básico e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita --	34
1.5. Métodos e Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita	36

Capítulo II - Enquadramento Empírico

2.1. Caraterização do Contexto Institucional	42
2.1.1. Caraterização do Grupo	43
2.1.2. Caraterização do Ambiente Educativo	45
2.1.2.1. O Espaço e sua Organização	45
2.1.2.2. A Estrutura da Aula	46
2.1.2.3. As Relações Interpessoais	47

2.2. Metodologia -----	48
2.2.1. Delimitação do Estudo, Questões e Objetivos da Investigação -----	48
2.2.2. Abordagens Qualitativas na Investigação: Investigação-Ação -----	50
2.2.3. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados -----	52
2.2.3.1. A Observação -----	52
2.2.4. Procedimentos de Recolha de Dados -----	55
Capítulo III - “Leimotiv” para a Leitura e Escrita	
3.1. Princípios Pedagógicos sustentadores da Ação Educativa -----	60
3.2. Descrição da Ação Educativa -----	62
3.2.1. Avaliação Diagnóstica de Pré-Leitura e Pré-Escrita -----	62
3.2.2. Planeamento, Desenvolvimento e Reflexão da Ação Educativa -----	72
3.2.2.1. Experiências de Aprendizagem Desenvolvidas -----	73
3.2.3. Avaliação das Competências de Leitura e Escrita Adquiridas ao Longo da Ação Pedagógica -----	82
Considerações Finais -----	88
Referências Bibliográficas -----	94
Anexos -----	100

Índice de Quadros

Quadro nº1 - Áreas Curriculares no 1ºCiclo de Ensino Básico -----	36
Quadro nº 2 - Portadores de texto com suporte em papel -----	56
Quadro nº 3 - Portadores de texto com suporte fotográfico -----	56
Quadro nº 4 - Objetos portadores de texto -----	57
Quadro nº 5 - Portadores de texto em suporte de papel -----	63
Quadro nº 6 - Portadores de texto – objetos -----	64
Quadro nº 7 - Portadores de texto – fotografia -----	64
Quadro nº8 - Predição dos conteúdos dos portadores de texto -----	66
Quadro nº 9 - Identificação de palavras -----	67
Quadro nº 10 - Identificação de não palavras -----	67
Quadro nº 11 - Identificação de pseudo – palavras -----	68
Quadro nº 12 - Nomeação de palavras -----	69
Quadro nº 13 - Leitura de palavras -----	70
Quadro nº 14 - Leitura de frases -----	71
Quadro nº15 - Portadores de texto em suporte de papel -----	82
Quadro nº16 - Portadores de texto – objetos -----	83
Quadro nº 17 - Portadores de texto – fotografia -----	83
Quadro nº18 - Predição dos conteúdos dos portadores de texto -----	84
Quadro nº 19 - Identificação de palavras -----	85
Quadro nº 20 - Identificação de não palavras -----	85
Quadro nº 21 - Identificação de pseudo – palavras -----	86
Quadro nº 22 - Nomeação de palavras -----	86
Quadro nº 23 - Leitura de palavras -----	86
Quadro nº 24 - Leitura de frases -----	87

Índice de Gráficos

Gráfico nº1 - Habilitações académicas dos pais dos alunos -----	44
Gráfico nº2 - Profissões dos pais dos alunos -----	44
Gráfico nº3 - Participação dos Encarregados de Educação na vida escolar -----	44

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala de aula -----	46
--	----

Índice de Anexos

Anexo I – Formulário para caracterização do grupo-turma -----	101
Anexo II - Grelhas de observação -----	105
Anexo III – Registo de Incidentes críticos -----	106
Anexo IV - Guião de ação/entrevista -----	108
Anexo V – Pranchas -----	112
Anexo VI - Grelhas de Registo -----	117
Anexo VII – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento -----	122
Anexo VIII – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação -----	123
Anexo IX - Sessão de 9 de dezembro de 2010 -----	124
Anexo X – Ficha de trabalho de língua portuguesa -----	126
Anexo XI - Sessão de 7 de janeiro de 2011 -----	127
Anexo XII – História “A princesa e o cão” -----	129
Anexo XIII - Sessão de 20 de janeiro de 2011 -----	131
Anexo XIV – História (power point) “Surpresa! Surpresa!” -----	134
Anexo XV – Capa da História “Surpresa! Surpresa” -----	135
Anexo XVI - Sessão de 28 de janeiro de 2011 -----	136
Anexo XVII – Canção “Rosa arredonda a saia” -----	138
Anexo XVIII – Ficha de trabalho de língua portuguesa -----	139

Introdução

A escolha do tema “Leimotiv” para a leitura e escrita, para o desenvolvimento deste trabalho, prende-se em primeiro lugar, com o facto de - enquanto estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) - me preocupar com as dificuldades que os alunos usualmente apresentam na área disciplinar de Língua Portuguesa, nomeadamente na aprendizagem da leitura e escrita. A Língua Portuguesa e, mais especificamente, os problemas na aprendizagem da leitura, têm vindo a ser alvo de preocupação por parte das políticas educativas, em Portugal, revelando resultados pouco satisfatórios ao nível da compreensão/expressão oral, bem como da leitura (Azevedo, 2000). Portugal, de acordo com os resultados dos projetos internacionais “Reading Literacy e Pisa”, tem vindo a apresentar níveis de insucesso na escrita. A este título Azevedo (2000) refere, que num estudo efetuado a cidadãos entre os 15 e os 69 anos, sobre os níveis de literacia em Portugal, apenas 7,9% tinham capacidades para lidar sem dificuldade com a leitura, escrita e cálculo.

Por outro lado, a escolha do tema deveu-se às minhas inquietações pedagógicas, sentidas como educadora de infância ao longo de quinze anos de experiência profissional, bem como à necessidade em preparar crianças, com o objetivo de formar bons leitores e escritores. Neste sentido, ao longo destes anos surgiu sempre a questão de saber se as estratégias utilizadas para estimular, nas crianças, competências nesta área, seriam facilitadoras da aprendizagem quando estas ingressavam no 1º ano do 1º CEB. Sempre tive por base a perspetiva de Figueiredo (2002, p.1) quando refere que “a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação”.

Neste sentido, ao surgir esta oportunidade de conhecer, na prática, o universo do primeiro ciclo, tive como finalidade verificar quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o Jardim-de-Infância e ingressarem no 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como conhecer as representações que as mesmas possuíam acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Partindo disto, a minha ação educativa foi desenvolvida tendo por base o conjunto de objetivos específicos que se

segue, para além daqueles a que a própria unidade curricular (Prática de Ensino Supervisionada) tem como inerentes: i) verificar quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o Jardim-de-infância e ingressarem no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico; ii) conhecer as representações que as crianças possuem acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico; iii) implementar métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita de modo a promover competências nestes domínios; iv) avaliar as competências adquiridas pelas crianças no domínio da leitura e da escrita, após o desenvolvimento da prática pedagógica.

Considerando o contexto “educação” recorreu-se a uma abordagem qualitativa, na medida em que, mais do que apresentar dados estatísticos, pretendia encontrar e descrever progressos adquiridos pelo grupo num determinado momento, sustentando-me na observação naturalista, ocasional e participante (Estrela, 1990), com recurso a diferentes grelhas de observação, incidentes críticos e na aplicação de testes adaptados de Alves (1998).

Na implementação das experiências de aprendizagem teve-se como princípio orientador a pedagogia participativa, promovendo dentro da sala de aula um ambiente promotor da autoestima, do espírito crítico e participativo, incentivando o grupo a envolver-se na própria aprendizagem.

Tendo em conta estes pressupostos, o presente trabalho encontra-se organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico onde se refletem temáticas que sustentam a intervenção/ação, levando-me a fazer uma leitura pormenorizada e crítica da literatura existente sobre a problemática em estudo.

O segundo capítulo descreve aspetos referentes à metodologia utilizada no âmbito da investigação/ação de cariz qualitativo, tentando clarificar estas opções metodológicas e a contextualização da prática profissional. Apresenta e justifica, a problemática, os objetivos do estudo e um plano de ação. Neste capítulo são, ainda, descritos, os procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados em contexto de 1º CEB, registando-se o processo de implementação das estratégias pedagógicas adequadas, assim como a sua apresentação e discussão. Por último, nas considerações finais apresenta-se uma abordagem crítica e reflexiva da leitura dos resultados obtidos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 . O Ato de Ler: Diferentes Perspetivas Acerca da Definição de Leitura

Definir “leitura” constitui uma tarefa difícil, dada a sua complexidade. Lerroy-Boussion, refere que “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (citado por Viana & Teixeira, 2002, p.3). Harris e Hodges definem leitura numa perspetiva semelhante à anterior, isto é, “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (citados por Viana & Teixeira, 2002, p.264).

Para Carroll “o processo de ler envolve a perceção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas” (citado por Viana & Teixeira, 2002, p.11).

Vistorky e Mezeix consideram que ler consiste em “reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim têm um sentido” (citados por Viana & Teixeira, 2002, p.11).

Goodman, Charmeux e Smith referem que a leitura é “a interacção entre as experiências e os conhecimentos do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor” (citados por Viana & Teixeira, 2002, p.12).

Adler, Mialaret, Perron-Borelli, Touyarot, Thorndike, , consideram que o ato de ler não constitui apenas uma forma de apreender o sentido do texto mas, é também um ato que se reporta ao pensamento e ao julgamento de cada um. Esta conceção de leitura situa-a no campo da formação geral do indivíduo (citados por Viana & Teixeira, 2002).

A leitura é, pois, uma tarefa muito completa e que integra várias dimensões. Mialaret e Bonboir definem a leitura apontando as operações mentais e as disposições afetivas requeridas pelo ato de ler, (citados por Viana & Teixeira, 2002). A este propósito, Mialaret refere que saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis muito precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita e de julgar e apreciar o seu valor estético.

Há ainda autores que atribuem à leitura um carácter social, na medida em que esta permite estabelecer uma relação entre o leitor e o seu meio (Waples, citado por Viana & Teixeira, 2002).

Pode-se também considerar os autores que defendem o carácter multifacetado e multidimensional da leitura. Spache e Spache, (citados por Viana & Teixeira, 2002) definem a leitura como uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. A leitura é, para estes autores, um processo de comunicação, constituída por várias facetas e que se pode descrever segundo vários estados de desenvolvimento. Num primeiro estágio, a criança diferencia o signo (letra) e, só mais tarde, terá preocupações mais complexas como a leitura crítica.

De acordo com Deboer e Dallman, citados por Micotti (1980), a leitura implica o envolvimento de vários processos mentais como lembrar, raciocinar, avaliar, imaginar, organizar e resolver problemas. Esta tarefa implica a compreensão de ideias representadas através do código escrito. Daí que a leitura se processe também pelo reconhecimento de palavras e frases como um todo. Sendo assim, não se poderá considerar, de acordo com os mesmos autores, que perceber letras isoladas ou pequenos grupos de letras seja um ato de leitura.

Na perspectiva de Foucault, de acordo com a sua definição funcional da leitura, é necessário descobrir e transmitir o valor afetivo da leitura, o qual só pode existir se for estabelecida uma relação entre o livro, o seu conteúdo e o leitor. Desta forma, o conteúdo apreendido pelo ato de leitura relacionar-se-á com a experiência vivida pelo leitor. Aliás, de acordo com o autor “toda a significação funcional da leitura está presente na criança desde o seu nascimento: a leitura, no seu valor afetivo e relacional, é um constituinte do seu meio de vida como a palavra” (Foucault, citado por Rigolet, 1997, p. 26).

Como é passível de observar existem diversas definições de leitura que apontam para ideias diferentes. Para Sequeira (1990) ler significa compreender o texto e, para Sim-Sim (2003) e Ponte (2003), ler significa “raciocinar”. Uns situam o ato de ler em processos perceptivos e outros, em processos de compreensão.

1.2 . A Compreensão da Natureza do Sistema Alfabético de Escrita na Aprendizagem da Leitura

Como já foi referido, ler é um ato muito completo e complexo que envolve diversos processos. Inicialmente, as crianças têm que compreender a natureza do sistema escrito, ou seja, as crianças necessitam ter uma compreensão clara do código escrito, bem como das regras de representação da linguagem oral, através da escrita. Para tal devem ser capazes de refletir sobre a linguagem.

Neste sentido, para iniciar a aprendizagem formal da leitura, a criança deve ter também noção das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, assim como, num nível de reflexão metalinguístico mais avançado, os conceitos de fonema, sílaba (“consciência” fonológica) e palavra (“consciência” da palavra).

Assim, para além de uma reflexão sobre as relações existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita, também se refletirá, de modo particular, sobre a “consciência” da palavra, nomeadamente no impacto que esta tem na aprendizagem da leitura.

1.2.1 “Consciência” da Palavra

Um aspeto importante a considerar na aprendizagem da leitura é a “consciência” de palavra, pois é necessário que a criança seja capaz de pensar na palavra enquanto constituinte da linguagem. Segundo Downing (1984, p.40), citado por Martins (1996, pp.92- 93):

um importante período no desenvolvimento da criança é caracterizado pelo facto de que, apesar de usar ativamente um discurso gramatical e de designar com palavras apropriadas objetos e acções, a criança não é ainda capaz de tomar a palavra e as relações verbais como objetos para a sua consciência.

Representar graficamente o que se verbaliza implica reconhecer palavras de uso corrente e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de lidar com palavras desconhecidas, decifrando-as. Ainda neste âmbito e, no que concerne às línguas europeias, a representação escrita, quer de palavras, quer de frases, assume “uma dupla articulação; a frase se articula em fragmentos separados por espaços em branco, as palavras que por sua vez se articulam em letras sucessivas” (Micotti, 1980, p.26).

Deste modo, as crianças que se encontram a iniciar a aprendizagem da leitura, devem compreender que as palavras escritas são constituídas por letras, cuja orientação espacial obedece a determinados critérios. O “livro” é sempre um livro, mesmo se colocado em diferentes posições, mas a palavra “livro” só se lê livro, se as letras que a compõem tiverem uma determinada ordenação espacial. Segundo Neves e Martins (1994, p.24),

para aprender a ler as crianças têm finalmente de compreender que, na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por combinações de um número limitado de signos visuais, o que exige um nível avançado de raciocínio conceptual, dado que este tipo de organização é fundamentalmente diferente da sua experiência anterior.

É essencial que a criança descubra e compreenda que existem duas cadeias paralelas que se relacionam no sistema alfabético português: a cadeia oral e a cadeia escrita. Assim, o ato de ler implica duas atividades:

a de reconhecer palavras escritas (estabelecendo relações com a palavra falada), decifrar palavras novas e compreender actividades que Leroy-Boussion e Dupessey (1968), também distinguem análises deste processo, ao afirmarem que ler é reconstruir um enunciado verbal a partir de sinais que correspondem a unidades fonéticas da língua e ao mesmo tempo compreender o significado da mensagem decifrada (Micotti, 1980, p.30).

Aos 5-6 anos, as crianças apresentam algumas ideias acerca da forma como a linguagem oral se representa na linguagem escrita. Inicialmente pensam que só se escrevem os nomes das coisas, o que significa que os verbos, os artigos, as preposições e os advérbios não são representáveis na escrita. Do mesmo modo, de acordo com Martins (1987), citado por Neves e Martins (1994), as unidades de linguagem oral que a criança entende que podem ser representadas na escrita são propriedades dos referentes, nomeadamente, o tamanho. Posteriormente, a criança tem a ideia de que o que se representa é uma letra para cada sílaba e, só mais tarde, compreende que a unidade da linguagem oral que é codificada na escrita alfabética é o fonema. Logo, a criança começa a ser capaz de isolar as sílabas, apontando-as com o dedo à medida que as pronuncia e, posteriormente, reconhece o valor dos fonemas.

Apesar de, ainda, nesta idade as crianças não conseguirem descodificar todos os vocábulos, conseguem identificar elementos de uma palavra noutra ou, ainda, descobrir elementos semelhantes em palavras diferentes.

Em estudos realizados por Berthoud-Papandropoulou, foi pedido às crianças que dissessem o que é uma palavra e porquê, e ainda, que dissessem se uma série de palavras eram ou não palavras e porquê. Para além disto foi-lhes também pedido que dissessem uma palavra grande e uma palavra pequena, uma palavra difícil e uma inventada. Os resultados mostraram que as crianças entre os 4 e os 5 anos, não diferenciaram palavras e coisas. Ou seja, “a palavra que refere um objeto e o objeto referido constituem uma unidade inseparável; o tamanho das palavras é confundido com o tamanho dos referentes para os quais reenviam ou para ações que demoram muito tempo ou cobrem uma grande distância” (citado por Martins, 1996, p.94).

Verificaram também que as crianças desta idade só consideravam como palavras as que se referiam a objetos ou ações concretas, por exemplo: cadeira é uma palavra “porque podemos sentar-nos nela” (Berthoud-Papandropoulou, 1980, citado por Martins, 1996, p. 94).

De acordo com Martins (1996), só por volta dos 5-7 anos, a conceção de palavra assume um carácter diferente. A palavra é “o que se costuma dizer de alguma coisa, ou o que se costuma chamar a uma coisa; as palavras são assim concebidas como comentários ou como etiquetas” (Martins, 1996, p.94).

Por outro lado, quando foi pedido às crianças que nomeassem uma palavra grande e uma palavra pequena, estas apresentaram frases maiores ou mais pequenas, relativas a ações concretas. Outras crianças ainda, estabeleceram uma relação entre a palavra e o tamanho do referente.

Estes estudos vão ao encontro dos trabalhos de Piaget, que demonstraram que as crianças, até aos 7 anos, consideram que o nome do objeto constitui uma das várias propriedades do mesmo, tais como a cor, o tamanho ou a forma. Piaget demonstrou ainda que para as crianças de 5 e 6 anos “o nome não pode existir antes do objeto” (citado por Martins, 1996, p.95). Também Vigotsky, verificou que as crianças em idade pré-escolar explicavam os nomes dos objetos, apoiando-se nos atributos dos mesmos, citado por Martins (1996).

1.2.2. Compreensão do Termo Metalinguístico “Palavra”

No âmbito da compreensão do termo metalinguístico “palavra” foram realizados diversos estudos, nomeadamente os de Berthoud-Papandropoulou, (citado por Martins, 1996). Este pedagogo testou um grupo de 85 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, num teste que implicava a segmentação lexical de um conjunto de frases que variavam em relação ao verbo, ao tipo de sintagma nominal, à aplicação de diferentes modos linguísticos e à diferenciação de referências extralinguísticas. Os resultados obtidos demonstraram que a maioria das crianças de 4 anos e aproximadamente 1/4 das crianças de 5 anos, enumerou os elementos referidos na frase e não o número de palavras. Apenas 1/3 das crianças de 7 anos foi capaz de realizar a tarefa corretamente. Estes dados levaram Berthoud-Papandropoulou a concluir que, antes dos 7 anos, as crianças não conseguem segmentar corretamente a frase em palavras.

Outros estudos vão ao encontro das conclusões de Berthoud-Papandropoulou, designadamente, na Inglaterra, tal como os de Hall e, na Rússia, os de Karpova, citados também por Martins (1996). Num estudo com crianças russas dos 3 aos 7 anos que consistia em solicitar-lhes que enumerassem o número de palavras e frases apresentadas, Karpova (1966) concluiu que as crianças de 4-5 anos dividiam a frase em unidades semânticas; as de 5-6 anos dividiam nos seus constituintes principais e as de 6-7 anos mencionavam as três primeiras palavras da frase, embora omitissem os conectores e preposições que não consideravam palavra.

Por outro lado, Martins (1996) ao citar autores como Friederici (1983), Van Kleeck (1984) e Barton (1985) demonstra, com os seus trabalhos que, relativamente à segmentação, as crianças identificam melhor como palavras, os substantivos e adjetivos concretos do que as preposições, conjunções e pronomes possessivos.

Gombert (1980), citado pela mesma autora, sublinha que os estudos mencionados poderão ser questionáveis, na medida em que, na sua maioria, utilizaram, nas instruções dadas às crianças, o termo “palavra”, cuja compreensão para as mesmas não estava interiorizada. Porém, outros trabalhos como os de Christinat-Tièche (1982), citados por Martins (1996), que não utilizaram o termo “palavra” nas instruções, verificaram também que as crianças apresentaram igualmente dificuldades até aos 7 anos.

Em suma, os estudos realizados demonstraram que as crianças em idade pré-escolar e no início da escolaridade obrigatória apresentavam dificuldades em

(...) isolar as palavras e identificá-las como um elemento do léxico, assim como é difícil manipular as palavras sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afetados; parece também poder afirmar-se que nestas idades o termo metalinguístico palavra está ainda mal adquirido (Martins, 1996, p.98).

1.2.3. Consciência de Palavra e Aprendizagem da Leitura

Relativamente à aprendizagem e à consciência de palavra, também há a considerar diferentes correntes. Por um lado, autores como Kolinsky (1986), Francis (1973), Ehri (1979) e Valtin (1984), citados por Martins (1996), entendem que a aprendizagem da leitura influencia diretamente a “consciência” de palavra. Carry (1988), citado pela mesma autora, num trabalho realizado com sujeitos analfabetos e com sujeitos alfabetizados tardiamente, verificou que os últimos manifestaram um maior conhecimento do termo metalinguístico “palavra”.

Outros estudos realizados também vieram corroborar os resultados de Carry, nomeadamente os de Barton e Hamilton (1982), citados por Martins (1996). De acordo com estes trabalhos, a aprendizagem da leitura parece determinar a “consciência” da palavra.

Em oposição àqueles autores, Martins (1996, p.101) cita McNinch (1974) e Evans *et al.* (1979) por demonstrarem com os seus estudos que “a capacidade das crianças, no início da aprendizagem da leitura, em segmentar frases orais em palavras correlaciona com os desempenhos em leitura e é preditora do seu desenvolvimento ulterior”.

Martins (1996, p.102) refere em jeito de conclusão que:

parece assim que uma conceção interaccionista sobre as relações entre estas duas variáveis possa ser defendida: é necessário um certo grau de consciência de palavra para se poder aprender a ler, já que uma das primeiras coisas que a criança terá que ter percebido para que esta aprendizagem seja possível, é que a uma palavra oral corresponde uma palavra escrita, o que não significa que a aprendizagem da leitura não vá, por sua vez, levar ao desenvolvimento da consciência de palavra.

1.2.4. Leitura de Palavras /Frases

No âmbito da leitura de palavras e frases podem-se encontrar diversos estudos que pretendem analisar as relações que as crianças estabelecem entre texto e imagem.

Ferreiro *et al.* (1980), citados por Martins (1996) realizaram um estudo, que consistia na apresentação às crianças de sete desenhos de objetos que lhes eram familiares com uma palavra escrita por baixo (por exemplo, a imagem de uma bola com a palavra correspondente escrita por baixo) e quatro imagens compostas por vários elementos, acompanhadas cada uma por um texto, composto por uma pequena frase (por exemplo, uma imagem de um menino a remar num barco rumo a uma ilha onde há plantas e animais, estando igualmente representado o céu com um sol e uns peixes na água, acompanhada do texto “Raul rema no rio”). O observador perguntava às crianças se havia coisas para ler, o que achavam que lá estava escrito e era-lhes pedido que assinalassem as palavras que tinham dito.

Este estudo revelou que existem quatro níveis evolutivos de resposta diferentes: o primeiro corresponde à indiferenciação entre desenho e escrita; o segundo, em que o texto é considerado como etiqueta do desenho; o terceiro em que as propriedades quantitativas ou qualitativas do texto são o suporte das antecipações feitas do que está escrito no texto e; o quarto, em que a criança procura correspondência

termo a termo entre elementos gráficos e segmentações sonoras, sendo que as primeiras correspondências gráficas se realizam entre segmentos gráficos e sílabas e as segundas entre segmentos gráficos e fonemas (Martins, 1996).

Relativamente ao primeiro nível, quando o observador pediu às crianças que, mostrassem onde se podia ler, estas apontavam, de forma global, o texto e a imagem; quando lhes era perguntado o que pensavam que estava escrito, respondiam como se a pergunta fosse o que é isto? e se reportasse à imagem (respondem: uma bolita. para o texto bola). Para responderem à pergunta onde está escrito? As crianças, tanto mostravam o texto como a imagem (Ferreiro *et al.*, 1980, citados por Martins, 1996, p.86).

No que concerne ao segundo nível, as crianças não confundiam texto e imagem, referindo, quando lhes era perguntado o que achavam que estava escrito, o nome do objeto desenhado sem o artigo indefinido que, normalmente acompanhava a nomeação da imagem. Deste modo, por exemplo, “ para o cartão em que está desenhada uma bola e em que está escrito bola dizem, Uma bola, quando se referem ao desenho, e dizem que está escrito Bola, quando se referem ao texto” (Ferreira *et al.*, 1980, citados por Martins, 1996, p.127).

Relativamente ao terceiro nível, as crianças não confundiam texto com imagem, utilizando o tamanho do texto ou a diferença entre letras para responderem. Por exemplo, para o cartão em que está desenhada uma árvore e está escrito “figueira, dizem que está escrito Árvore. Porque é curtinho (o texto) e está só árvore” (Ferreira *et al.*, 1980, citados por Martins, 1996, p.127).

Por último, no quarto nível, as crianças também não manifestaram confusão entre imagem e texto e, quando se perguntava o que estava escrito, estas tinham em conta, não só as características do texto, como também tentavam justificar a sua resposta com partes do texto escrito; é assim que, por exemplo, para o cartão em que está escrito “Raul rema no rio, dizem que está escrito: O menino (Raul) pesca (rema) peixes (no rio) ” (Ferreiro *et al.* 1980, citados por Martins, 1996, p.127).

Também Martins e Mendes, citados por Martins (1996) realizaram um estudo, em 1986, com um grupo de 20 crianças portuguesas dos 4 aos 6 anos, utilizando uma metodologia semelhante à de Ferreiro *et al.* (1980), que pretendia verificar a forma como as crianças faziam a leitura de vários textos acompanhados de imagens.

Para analisar as respostas das crianças, os autores consideraram as características que permitiam distinguir a leitura da imagem, da leitura de um texto escrito, entendendo que essa diferença reside, por um lado, na estrutura da mensagem e, por outro, nos campos de referência.

Em relação à estrutura da mensagem, concluíram que, a leitura da imagem não é nem linear nem literal, enquanto a leitura de um texto obedece a estas duas características; na escrita, há uma sequência no espaço que corresponde à ordenação temporal da fala; por outro lado, a escrita implica uma descodificação, enquanto a imagem apenas exige uma interpretação (Martins, 1996, p.128).

No que concerne aos campos de referência, as crianças entenderam que a imagem tem um carácter essencialmente figurativo em que o ícon mantém uma relação de semelhança com aquilo que representa, enquanto na escrita alfabética esta relação de semelhança não existe, havendo sim, signos linguísticos, em que a relação entre significantes e significados é puramente arbitrária e convencional (Martins, 1996, p.128).

Martins e Mendes, consideraram, então, neste contexto, três níveis evolutivos. Num primeiro nível, leitura icónica do texto escrito, as crianças distinguem texto e imagem, referindo-se, contudo, ao

texto da mesma forma que se referem à imagem. As crianças fazem uma leitura interpretativa, não respeitando a ordem de enunciação da mensagem, nem a literalidade da escrita, podendo o texto ser lido de diversas maneiras: “por outro lado, as crianças tratam o texto como se este reenviasse diretamente para conteúdos referenciais e não para a linguagem” (citados por Martins, 1996, p.128).

Isto refere-se, por exemplo, à seguinte situação, desenvolvida por Martins e Mendes (1986) perante um cartão em que estão desenhados dois cães e em que está escrito dois cães, uma criança diz que está escrito, Dois cãezinhos, antecipando, a partir da imagem; quando se lhe pede que mostre onde está escrito dois cãezinhos, aponta para a palavra e diz, Aqui está escrito um, e para a palavra cães e diz, e aqui está escrito outro; quando se lhe pede que diga o que está escrito em cada uma das duas palavras, diz que na primeira está escrito Cão e na segunda também está escrito cão (citados por Martins (1996, p.128).

Esta situação demonstra claramente que a criança faz uma leitura do texto semelhante à que faria da imagem, podendo, assim, nomear os elementos representados sem ordem fixa, ao contrário do que aconteceria se lesse o texto.

O segundo nível diz respeito à hipótese do nome. As crianças referem-se ao texto e à imagem de uma forma diferente “deixam de falar sobre a escrita, para passarem a tentar dizer o que a escrita diz” (Martins, 1996, p.129) descrevendo também algumas situações relativas à hipótese do nome, levadas a cabo por Martins e Mendes (1986). Por exemplo, as crianças eliminam o artigo definido, utilizado, normalmente, quando falam da imagem, quando se reportam ao texto, ou seja, perante uma imagem de um barco acompanhada do texto veleiro, dizem, quando se referem à imagem «Um barco», e quando se referem ao texto «Barco».

Por outro lado, os mesmos autores demonstraram, nos estudos realizados, que, por vezes, as crianças tentam fazer uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho do texto, apresentando-nos o exemplo que se segue:

é o caso, por exemplo, de uma criança que, num cartão em que estão desenhados um menino, uma baliza e uma bola e em que está escrito bola, lê corretamente bola, antecipando a partir da imagem, mas quando se lhe pergunta, E não pode estar menino? diz, Mas isto aqui é pequenino (referindo-se ao texto) e a bola é pequenina, por isso é bola (Martins e Mendes, 1986, citados por Martins, 1996, p.129).

Os mesmos estudos revelaram ainda que, noutros casos, a hipótese do nome surge associada à compreensão de que a escrita representa a linguagem oral. Isto verifica-se quando, por exemplo, é pedido à criança que leia uma palavra, tapando, em seguida, a mesma palavra à qual se escondeu uma parte. Nesta situação, a criança faz uma segmentação do texto oral. Os autores referem dois exemplos de crianças a quem foram apresentados dois cartões:

num estava desenhada uma galinha e estava escrito galinha e, no outro, estava desenhado um sapo e estava escrito animal. Perante esta situação, os autores concluíram que a primeira criança, quando se tapa a última parte da palavra galinha diz que se lê, Galinha, e quando se tapa a primeira parte, diz que se lê, «Patas. Patas da galinha» (Martins e Mendes, 1986, citados por Martins, 1996, p.129).

Desta forma, a criança evidencia que está a raciocinar sobre o referente.

A segunda criança “diz que no cartão está escrito, sapo, antecipando a partir da imagem; quando se tapa a última parte da palavra, diz que fica, sa, e quando se tapa a primeira parte, diz,... Não sei...Assim não sei” (Martins e Mendes, 1986 citados por Martins, 1996, p.129). Este tipo de respostas fazem denotar que a criança aplica um raciocínio linguístico sobre a palavra e não sobre o referente. De

acordo com Alves Martins e Quintas Mendes (1986), citados por Martins (1996 p. 129) no segundo nível evolutivo “coexistem respostas com valor genético diferente”.

O terceiro, e último, nível corresponde ao tratamento linguístico da mensagem escrita. As crianças começam a “fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto, procurando as suas correspondências” (Martins, 1996, p.130). Neste nível ocorrem, de acordo com os mesmos autores, dois níveis de segmentação do enunciado oral: “ao nível da frase, as crianças identificam e isolam os seus diferentes constituintes e ao nível da palavra, identificam e isolam as unidades mínimas de som” (Martins, 1996, p.130).

A relação que as crianças estabelecem entre a linguagem oral e a sua correspondência escrita constitui um fator de extrema importância, ao iniciarem a aprendizagem da leitura, devendo esta relação ser construída, desde muito cedo, através do contato direto e funcional com a linguagem escrita.

1.3. A Escrita no Meio Envolve

As crianças, desde muito cedo, conhecem como a palavra escrita é utilizada na comunidade à qual pertencem. Jolibert (1991, pp.19, 20) considera que ,

ler é atribuir diretamente sentido para o escrito. Diretamente quer dizer sem ter como intermediários: - nem a decifração (letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra); nem a leitura em voz alta e ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, a uma embalagem, um jornal, um folheto, etc... em situação «a sério», como dizem as crianças.

O gosto pela leitura não se cria através de uma ou outra atividade interessante. Deve, sim, ser desenvolvido num contexto estimulante de leitura e pela realização quotidiana e equilibrada de atividades, onde o sentido nunca pode estar ausente. De acordo com este conceito, as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma inter-relacionada e simultânea. Cada vez é mais evidente a intervenção precoce no sentido da “literacia emergente”, fundamental na aquisição da leitura.

Alguns autores entendem por “literacia emergente”,

a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito, requeridos pela sociedade e usados pelo indivíduo. Esta perspectiva funcional e dinâmica de leitura, que envolve simultaneamente competências, práticas e hábitos, estabelece a existência de um «continuum» que vai desde a identificação de sinais gráficos do uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários (Sim-Sim, 1989, p.3).

Por este facto, a estimulação do interesse pelo material escrito pode ser potencializador do nível de “literacia” da criança.

Desta forma, a inserção das crianças na comunidade, em que existe o escrito ativo e funcional, depende das práticas culturais como a existência e animação das bibliotecas, a existência de jornais e livrarias, a dinamização que o Jardim-de-Infância possa fazer da leitura na sala de aula.

A criança precisa contactar com diversos materiais escritos, sobre os quais exerce a sua ação, devendo o adulto ajudá-la a compreender o significado dos livros com imagens e textos, fotografias, a leitura de rótulos de embalagens de supermercado, as mensagens publicitárias, etc.

Teale e Sulzby, afirmam sobre este assunto,

que todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brincadeiras, nas interações do dia-a-dia do ambiente familiar (histórias, lista de compras, jornais, livros de

histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem. Este tem que ser um processo social, funcional e participado ativamente (citados por Mata, 1999, p.65)

Neste sentido, quanto mais cedo a criança adquirir o gosto pela leitura, melhor será a sua aprendizagem. Estas aprendizagens deverão ser significativas para ela e ser adquiridas através da descoberta. Niza (1998, p.82) refere acerca desta ideia que,

consideram-se significativas as que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças, das perguntas e dos problemas que levantam acerca do real vivido ou imaginado, e a partir de conhecimentos que foram elaborando em interação com as pessoas e com os materiais que as rodeiam.

Alves (1998) cita alguns estudos que analisaram o conhecimento que as crianças possuíam acerca dos suportes de escrita presentes no seu meio.

Segundo Ferreiro *et al.*, citados por Alves (1998), o reconhecimento da existência de escrita num portador¹ de texto, implica o conhecimento da sua função. Um estudo realizado por Moreira, citado por Alves (1998), cujo objetivo era verificar que tipo de portadores as crianças identificavam, bem como as características e funções que as mesmas lhes atribuíam, antes da entrada para o ensino básico, demonstrou que as crianças que maior número de portadores identificaram pertenciam a meios socioeconómicos favorecidos. O conhecimento que as crianças manifestaram acerca dos portadores apresentados deveu-se às experiências pessoais que o ambiente familiar lhes proporcionou.

Hierbert citado por Alves (1998) verificou que as crianças de 3 anos já manifestavam alguns conhecimentos sobre as funções da escrita e que esse conhecimento aumentava com a idade.

Chaveau (1997), citado pela mesma autora, concluiu que Hierbert encontrou no seu estudo uma relação entre os conhecimentos das crianças sobre os portadores de texto e a aprendizagem formal da linguagem escrita. Chaveau, citado por Alves (1998), evidenciou, num estudo que realizou, uma relação positiva entre os conhecimentos adquiridos acerca dos portadores de texto e os resultados na leitura, nove meses depois.

Por outro lado, Harste *et al.*, também referenciados por Alves (1998) tendo investigado as predições que as crianças, entre os 3 e os 5 anos, nos Estados Unidos, faziam acerca dos portadores, constataram que 97% das crianças responderam mediante as suas experiências vividas, sem terem em conta as letras, embora identificassem algumas. Por exemplo, depois de ter nomeado cada uma das letras que constituíam o nome da marca de uma pasta de dentes que lhe foi apresentada, a criança que estava a ser entrevistada referiu que o que lá estava escrito era pasta de dentes.

Segundo os autores, este comportamento revela duas ideias distintas: por um lado, as crianças percebem que a linguagem escrita e a linguagem falada são uma forma de comunicação e, como tal, têm que ser perceptivas, por outro lado, as crianças evidenciam o carácter social da funcionalidade da escrita.

Pela forma como as crianças apresentaram as suas respostas, verificou-se que as mesmas demonstraram sensibilidade às diferenças entre as características da linguagem oral e escrita, na medida em que as respostas foram tipicamente do âmbito da escrita e não da linguagem oral.

¹ Portadores - segundo Moreira, citado por Alves (1998), os portadores textuais são objetos que veiculam textos impressos, como o jornal. Dependendo da função comunicativa de cada género discursivo, este estará impresso em determinado portador textual.

Assim, neste contexto, Harste *et al.*, citados por Alves (1998, p.45) consideram que o meio envolvente é:

altamente predizível para crianças a partir dos 3 anos de idade. (...), embora o facto da preditibilidade só ser possível através das interações sociais entre leitores e aprendizes de leitores, uma vez que resulta da atribuição do sentido dado pelos utilizadores da linguagem escrita.

Curto *et al.* (2000, p.46), referem a este respeito que “esta possibilidade de interpretar – elaborar hipóteses plausíveis acerca do escrito – não é apenas uma potente ferramenta de reflexão para a criança (...). É um procedimento de leitura fundamental que todos nós adultos utilizamos para guiar nossas decisões”.

Estes estudos, bem como os realizados por Downing *et al.* e Ferreira, sobre o conhecimento que as crianças têm acerca do funcionamento da linguagem escrita, evidenciaram que os contatos que as mesmas têm com as diferentes funções da linguagem escrita promovem o conhecimento dos objetivos e características específicas da mesma, citados por Alves (1998).

Algumas destas investigações reforçam a ideia de que o estatuto socioeconómico e cultural tem impacto nos conhecimentos que as crianças manifestam, o que nos permite inferir que as práticas de leitura adotadas no meio familiar favorecem esse conhecimento. Martins, refere a este propósito que “aprender a ler significa também aprender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas” citada por Alves (1998, p.47). Curto *et al.* (2000, p.49) reiteram esta ideia, afirmando que “só se adquire o específico da linguagem escrita em contacto com textos de uso social e refletindo acerca desses textos”.

Neste sentido, as concepções precoces que as crianças vão construindo acerca da escrita assumem um papel de relevo no processo de aprendizagem da leitura. Martins (1996) refere que essas concepções podem ser analisadas, segundo dois pontos de vista diferentes. O primeiro reporta-se a conhecimentos de natureza mais figurativa, nomeadamente, os que se referem à forma como as crianças compreendem as utilizações da leitura/escrita, como reconhecem os comportamentos inerentes ao ato de ler, como conhecem as características formais da linguagem escrita, como conhecem a sua linguagem técnica, como sabem o nome das letras e como utilizam as regras da escrita em situações de produção.

Por outro lado, a autora considera um segundo ponto de vista que se reporta aos aspetos de cariz mais concetual e que se referem às relações que as crianças estabelecem entre a linguagem oral e a linguagem escrita, designadamente no que diz respeito às relações texto/imagem, bem como às estratégias utilizadas na leitura de textos, acompanhados pela imagem.

Ainda relativamente aos aspetos de carácter figurativo, segundo Martins (1996) as crianças, antes de ingressarem no 1º Ciclo, são portadoras de um conjunto variado de conhecimentos acerca dos processos que a leitura envolve, da presença de escrita no meio envolvente, dos aspetos formais dos grafismos e do nome das letras. Estudos feitos com crianças em idade pré-escolar, no sentido de avaliar o que sabem sobre a escrita no seu meio ambiente demonstraram que a maior parte das crianças de 5 anos não estabelece uma correspondência entre a leitura e a escrita,

nem percebe que a escrita ordena sequencialmente no espaço aquilo que, na linguagem oral, se emite linearmente no tempo; por outro lado a maior parte das crianças não tem ideias claras sobre se o que se lê são os caracteres, ou se são as figuras e não distingue letra de número (Martins, 1996, p.107).

Estes resultados são, na opinião de Martins (1996, p.107) interessantes, na medida em que “vieram chamar a atenção para os problemas conceituais que as crianças têm que resolver para poderem aprender a ler, problemas esses que sistematicamente desprezados pela investigação tradicional no domínio da leitura”.

Outros trabalhos de investigação realizados por Downing (1970), citado por Martins (1996), com crianças da mesma idade, demonstraram que as crianças apresentam níveis de compreensão superiores, quando confrontadas com a escrita em contextos significativos, por exemplo, quando se perguntam os significados de alguns conceitos relativos à escrita a partir de um livro.

Para Cazden, Schickedanz e Jensen, citados por Marques (1999) as crianças adquirem algumas competências literárias quando ouvem ler ou contar histórias. As crianças

aprendem a falar com os livros; manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e ações da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafemas; tomam consciência dos fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras (Marques, 1999, p.82).

Assim, a criança tem vontade de se exprimir, de ver a sua linguagem oral escrita, motivando-se para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ela começa a reconhecer naturalmente as palavras que aprendeu, associando-as com outras que encontra no jornal, nas cartas, nos livros de histórias, etc.

Montessori (1969) verificou que muitas crianças de 4 anos de idade manifestavam grande interesse pela aprendizagem da leitura. Para esta autora, o uso dos materiais sensoriais, preconizados para a educação infantil, favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a sua opinião, a linguagem escrita significa para as crianças “uma outra forma de expressão da linguagem oral que, com ela, se transmite diretamente de pessoa para pessoa” (Montessori, 1969, p.195).

Deste modo, as crianças podem começar a ler os letreiros das lojas, o calendário, os livros de histórias, as etiquetas com os nomes dos objetos da sala de aula...

Martins (1996) refere que os conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre a escrita, relativos aos aspetos atrás mencionados, constituem um bom preditor de sucesso na aprendizagem da leitura.

No tocante aos aspetos de natureza concetual, segundo Ferreira (1988), citado por Martins (1996), diferenciam-se três períodos na evolução das concetualizações infantis sobre a linguagem escrita: o primeiro período é caracterizado pela procura de parâmetros distintivos entre marcas gráficas figurativas e marcas gráficas não figurativas, assim como pela constituição de séries de letras como objetos substitutos e a procura de interpretação destes objetos substitutos. O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos das letras, jogando alternativamente nos eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos. O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético (Ferreira, 1988, citado por Martins, 1996).

1.4. Emergência da Leitura e Escrita²

² “O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (Mata, 2006, p.66).

No final da educação pré-escolar, algumas crianças “já são capazes de representar que leem: pegam o livro, põe-no na posição correta, abrem-no, olham-no atentamente e soltam um discurso num determinado tom de voz - diferente do coloquial - passando as páginas, etc” (Curto *et al.*, 2000, p.43).

A criança assume, assim, a atitude de quem está a ler, podendo o conteúdo da história corresponder ao original, no caso de esta ser conhecida da criança, ou então constituir uma explicação das ilustrações. A linguagem utilizada pela criança, nesta simulação de leitura, aproxima-se da linguagem característica da escrita, por exemplo, “Havia uma vez um gigante muito grande, muito grande...” (Curto *et al.*, 2000, p.43).

Curto *et al.* (2000, p.43) referem ainda a este propósito

que a criança sabe o que é ler, como isso se faz, qual é a atitude, o gesto e o tom adequados, a posição do livro, a sequência pausada das páginas, etc. Uma quantidade de informação muito importante que não é possível se, previamente, a criança não teve uma experiência direta e repetida, habitual.

Nesta perspetiva, o papel do educador é fundamental como modelo para o aluno na tarefa de ler, inculcando-lhe os padrões referentes aos comportamentos do leitor, designadamente direccionalidade da leitura e modalidades da mesma (leitura em voz alta e leitura silenciosa). O educador deve ainda levar a criança a imitar estes comportamentos, pedindo-lhe para “ler” em vários contextos, para que esta vá assimilando gradualmente os comportamentos inerentes ao ato de ler. Curto *et al.* (2000, p.43) reiteram a ideia de que,

o sentido dessas leituras, o prazer que provoca nos alunos, a emoção que produzem, o bem-estar que experimentaram na situação de leitura, o tom afetivo que cerca a situação de ler, etc. marcam, sem dúvida, a motivação das crianças para aprender a ler.

Pais e educadores devem motivar a criança para a leitura, ajudando-a a elaborar o seu projeto pessoal de leitor, oferecendo-lhe, para tal, um leque variado de experiências que lhe permitam um contacto agradável e funcional com a mesma.

1.4.1. A Educação Pré – Escolar

A educação pré-escolar é reconhecida como a primeira fase da educação básica, num percurso de aprendizagem ao longo da vida, em complemento e colaboração estreita com a ação educativa da família, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado das crianças (Luçart, 1982).

Esta primeira etapa é frequentada sobretudo por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade. A sua ministração é realizada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Estes estabelecimentos prestam não só serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, através de atividades educativas, mas também atividades de apoio à família.

É importante referir que nesta fase de escolarização é crucial focar as principais áreas de conteúdo sendo estas “um conjunto de princípios organizados, para serem utilizados pelo educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Dinello, 1987, p.60).

De seguida apresentam-se as áreas de conteúdo em que as aprendizagens das crianças ao nível desta fase se encontram organizadas (Ministério da Educação, 2010):

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
- Linguagem Oral e Abordagem da Escrita;
- Matemática;
- Conhecimento do Mundo;
- Tecnologias de Informação e Comunicação.

Das áreas de conteúdo acima referidas, saliente-se a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a qual inclui as aprendizagens ao nível da linguagem oral, as relacionadas com a compreensão do texto lido pelo adulto e ainda as aprendizagens indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e como tal a emergência da escrita (Ministério da Educação, 2010).

A este propósito, Sim-Sim (2008, p. 11), refere que:

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente aprender acerca do mundo.

De acordo com Sim-Sim (2008), sendo a criança um ser eminentemente social e interativo, são três os pilares que sustentam o seu dia-a-dia: comunicação, linguagem e conhecimento. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. O adulto tem assim um papel muito importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções. Esta atitude ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos.

Na educação pré-escolar a criança deverá ter a oportunidade de brincar com a leitura e a escrita, de modo a aprender a familiarizar-se com o código escrito e assim

aperceber-se, de igual modo, das funções da leitura. A aprendizagem baseia-se, assim, na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.

A aprendizagem da escrita e da leitura torna-se, então, um processo gradual e contínuo, através do qual as crianças, ao imitarem letras, por exemplo, escreverem o seu nome próprio, aproximam-se do modelo escrito, podendo até chegar à diferenciação silábica, na medida em que, “por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (Ministério da Educação, 1997, p.69).

Para levar a cabo tão importante tarefa, é necessário que as crianças contactem com diferentes suportes de escrita e de leitura, para que reconheçam que tudo o que se diz ou vive, pode ser registado. Por outro lado é necessário dar-lhes a conhecer que o contacto com o registo escrito pode “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (Ministério da Educação, 1997, p.70), para além de ser um instrumento de apoio ao desenvolvimento da linguagem oral, da informação e formação cultural, bem como a forma pela qual a criança pode definir as suas tarefas e projetar atividades.

O suporte essencial é o livro, “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”, (Ministério da Educação, 1997, p.70). Ouvir, contar ou inventar histórias quer recorrendo à memória ou a imagens são ótimas formas de promover, na criança, o desejo de aprender a ler.

Para além do livro é também muito importante que as crianças contactem de perto com diversos materiais escritos como sejam dicionários, enciclopédias, jornais, e livros de poesia e/ou prosa, “dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções” (Ministério da Educação 1997, p.70) e assim aperceber-se da finalidade da leitura.

Deste modo, as estratégias utilizadas pelo educador relativas à exploração dos diferentes tipos de texto podem facilitar a compreensão, por parte das crianças, dos objetivos/funções da leitura. Atividades como por exemplo, ler o título de uma história para que as crianças possam inferir acerca do conteúdo da mesma, identificar os nomes e ações dos personagens ou fazer antevisões dos acontecimentos seguintes potenciam o interesse pela leitura. Por outro lado, o educador poderá procurar com as crianças

informações em livros, lendo e comentando, para que as crianças possam interpretar e apropriar-se do sentido do texto.

Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem processa-se de uma forma holística e articulada durante a infância, com base no desenvolvimento dos seguintes domínios: a) Desenvolvimento fonológico → capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua; b) Desenvolvimento semântico → conhecimento e uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso); c) Desenvolvimento sintático → domínio das regras de organização das palavras em frases e; d) Desenvolvimento pragmático → aquisição das regras de uso da língua, apropriação das regras conversacionais (tomar e ceder a vez de falar) e competência comunicativa. O desenvolvimento destes domínios tem sempre presente a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos (Sim-Sim, 2008). A autora refere ainda que para que a criança possa adquirir competências ao nível da consciência linguística, ela tem de ter adquirido um razoável domínio da estrutura da língua materna em situações de comunicação. À medida que progride na aquisição de conhecimentos sobre a língua materna, a criança começa a entendê-la como objeto de reflexão. A consciência do que é uma palavra, implica por um lado, a capacidade para segmentar uma frase e identificar o número de palavras que a compõem e, por outro, a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias, ou seja são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria “coisa” (Sim-Sim, 2008).

Tomando isto em consideração, podemos referir que as crianças em idade pré-escolar concebem os nomes dos objetos como uma propriedade daqueles e apresentam dificuldades em discriminar o rótulo verbal dos atributos do objeto nomeado. A leitura de ilustrações favorece o desenvolvimento da inteligência, ajuda na formação do gosto estético; aumenta o campo de experiência; permite a aquisição de conhecimentos dos valores culturais dos povos; promove a recreação espontânea da realidade; desenvolve a imaginação; favorece a comunicação da sugestão mágica, do sensorial e do anímico; incentiva o exercício da capacidade recreativa e proporciona aprendizagem da reciprocidade entre imagem e texto e/ou texto e imagem (Sim-Sim, 2008).

1.4.1.1. O Papel do Educador no Desenvolvimento da Literacia

Numa perspetiva sócio construtivista das aprendizagens é importante salientar o papel que o educador deve ter no processo da iniciação à leitura e escrita na educação

pré-escolar. Vários pedagogos, nomeadamente, Fernandes (2005), Mata (2006) e Sim-Sim (2003), que se debruçaram sobre esta problemática, defendem a ideia de que o educador deve estar atento às manifestações de interesse que a criança possa apresentar no sentido de querer aprender a ler e a escrever. O educador intermediário deve aproveitar essas situações para intervir com o intuito de facilitar a iniciação a essas aprendizagens.

Martins e Niza (1998) afirmam que é necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação, até porque “sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita” (p. 40).

Atualmente considera-se que a criança tenta imitar a escrita com garatujas ou letras ordenadas por critérios próprios, às quais atribui um significado. De acordo com Martins e Niza (1998), o educador tem como papel principal apreciar positivamente essas tentativas da criança e tentar, em diálogo com a mesma, fazer a tradução dessas garatujas para uma escrita correta, incentivando-a a repetir o processo para que ela, nesta exploração aprenda a escrever. O papel do educador é o de intermediário e potenciador de criar situações que conduzam a criança a perceber a relação existente entre estas duas formas de expressão linguagem/comunicação, compreendendo que uma leva à outra e vice-versa. Na educação pré-escolar, estas atividades devem ser contínuas e caminharem paralelamente: linguagem oral e linguagem escrita. Segundo Martins e Niza (1998), pretende-se que o educador promova na sua prática educativa situações e momentos em que comunique oralmente às crianças o que está escrito e que elas, sozinhas, não são capazes de descodificar. Para esta atividade não necessita de abordar conteúdos mais ou menos formais, podem e devem abordar-se temas do interesse das crianças.

O educador deve dinamizar e promover momentos de leitura e escrita a qualquer propósito; ao tratar de assuntos do interesse do grupo, deve registar na sua presença as intervenções das crianças, elaborando cartazes, livros, diários de sala, notícias ou simples comentários que se considerem pertinentes no contexto. Neste sentido deverá tentar criar situações que levem as crianças a relacionar a linguagem oral, a leitura e a escrita.

Fernandes (2005, p.10) é da opinião de que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literatiços: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto”.

Quando o educador lê ou escreve em frente à criança, está indiretamente a servir de modelo. É durante estas situações que a criança compreende e assimila que existe uma forma convencional de escrita e de leitura. Assim, a criança tem oportunidade de informalmente observar as regras básicas da escrita e da sua disposição na folha de papel, a lateralidade (esquerda/direita) e sentido (de cima para baixo).

Neste contexto, Martins e Niza (1998, p.46) referem que:

quando os educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os educadores e professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas conceções.

O educador deve encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança; ele deve organizar ambientes educativos que proporcionem estes processos e, especialmente, que despertem curiosidade e empenhamento por parte da criança.

É primordial que o educador compreenda como funcionam estes processos de aquisição da leitura e da escrita, de modo a proporcionar à criança momentos de ensino/aprendizagem. No que se refere à aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar, Martins e Niza (1998) são da opinião de que a abordagem à leitura e à escrita são processos a iniciar no jardim-de-infância. É, por isso, que os educadores se preocupam “em fazer exercícios de coordenação grafo-motora, discriminação percetiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetidas vezes” (Santos, 2007, p.259).

Quanto ao papel desempenhado pela criança neste processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, Santos (2007, p.260) refere que os educadores questionados no seu estudo são da opinião de que “a criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os atos de ler e escrever tenham objetivos explícitos e sejam significativos”.

Para Marques (1999) na Educação Pré-Escolar, os educadores, na maior parte das vezes, cometem o erro de não envolverem as crianças em atividades que visem o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita. Neste ponto de vista, afirma que,

a utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de stress e angústia para muitas delas e que obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens (Marques, 1999, p.46).

O educador facilitador deve ter sempre em mente que é necessário criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem e tirar partido dos conhecimentos que a criança tem,

permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas, sim, uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (Ministério da Educação, 1997, pp.65-66).

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que copiar não é escrever e que ao “obrigar” a criança a fazer algo que esta não quer, estamos a condicionar que esta aprenda e explore livremente. Segundo estas autoras o educador, ao evitar os erros que as crianças apresentam, está a “impedir a criança de pensar”.

Um estudo realizado por Fernandes em 2003, citado por Horta (2007, p.10), permitiu verificar que “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”.

Sobre este assunto, Horta (2007, p.10) sugere que o educador não deve limitar-se a uma área de conteúdo, contribuindo assim para um ensino formal, mas sim proporcionar atividades lúdicas, de modo a que “se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem”.

Como principal mediador do processo educativo, o educador, à partida, defende as suas próprias conceções relativamente à leitura/escrita no desenvolvimento da criança. Mas, para isso, também importa que o educador saiba quais são as conceções das crianças, relativamente ao processo da aquisição e da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Para Mata (2006) no que diz respeito às conceções sobre o ato de ler,

constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo, e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem,

proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores (Mata, 2006, p. 56).

Relativamente às concepções sobre a escrita, estas surgem mais cedo do que a leitura. Desde cedo a criança começa a diferenciar o desenhar do escrever. As crianças apercebem-se que existem formas distintas, características diferenciadas e até mesmo momentos e utilizações diferentes para essas duas formas de registo (ler/escrever).

Sendo assim, o educador deve deixar que as crianças rabisquem, experimentem e se sintam livres de experimentar os materiais, que lhes permitem descodificar o que pensam e sentem, através do papel, das canetas e dos lápis. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 2002, p.69).

Para Mata (2006, p.70),

é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura.

O educador deve ter em atenção ao modo como aborda e explora a leitura/escrita, devendo criar estes momentos a partir de outros. Sublinhe-se que é importante que a criança se sinta cativada e incentivada. O educador de infância tem o privilégio de abordar a leitura/escrita no jardim-de-infância através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita.

Nas suas investigações e práticas, Mata (2006) concluiu que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia. Não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora “a melhor forma de desenvolver nas crianças projetos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (Mata, 2006, p.20).

1.4.2. O 1º Ciclo do Ensino Básico e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Tal como em outros níveis de ensino, o 1º Ciclo do Ensino Básico pretende contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, permitindo uma realização pessoal segundo os interesses e aptidões de cada um favorecendo a aquisição de conhecimentos básicos e desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos que

permitam a continuação dos estudos e uma maior inserção na sociedade. A escola tem assim, a tarefa não só de ensinar a ler ou a escrever, mas também a de socializar e orientar as crianças para que a sua adaptação ocorra de uma forma harmoniosa (Gispert, 1996). De acordo com os artigos 7º e 8º da Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo:

O ensino básico constitui-se como uma etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Numa primeira fase a criança passa de um ambiente restrito em que nasceu para um outro mais aberto deixando a atenção individual (família) para a atenção em grupo (escola) (Muñiz, 1993). Todo um mundo novo e desconhecido se apresenta e é necessário que pais e professores tomem consciência destas transformações e ajudem a criança na adaptabilidade à nova escola. Ambos devem visar os mesmos objetivos e apoiar-se mutuamente atuando de um modo coordenado, e devem tomar consciência da sua quota-parte de responsabilidade que lhe cabe em todos os aspetos do desenvolvimento escolar.

É importante salientarmos que as crianças que frequentaram o pré-escolar vivem o início do ensino do 1º ciclo como uma continuidade, no que diz respeito às características gerais de organização e de funcionamento da instituição escolar. Contudo, por vezes, a adaptação não ocorre da melhor forma e surgem então comportamentos que denunciam a falta de adequação e correspondência aos estímulos do ambiente escolar e do processo educativo. É importante distinguir os sintomas extrínsecos e intrínsecos dos diversos fatores que podem estar na influência destes problemas: as causas intrínsecas estão relacionadas às condições emocionais e intelectuais que levam a criança a apresentar reações inadequadas na escola, já as causas extrínsecas estão ligadas às influências ambientais, sociais, familiares ou à falta de compreensão e aceitação dos problemas por parte do professor (Gispert, 1996).

Estes problemas na adaptação poder-se-ão refletir no rendimento escolar, nas relações sociais e ainda na saúde mental da criança (Novaes, 1980). É fundamental percebermos que educar uma criança é favorecer a sua adaptação ao meio ambiente escolar, ajudando a desenvolver a sua personalidade e adquirir mecanismos positivos de adaptação frente a situações novas. É papel do professor promover situações de

aprendizagem, que permitam responder às necessidades das crianças indo ao encontro do currículo do Ensino Básico.

Ora, o currículo do Ensino Básico diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham num percurso escolar ao longo do Ensino Básico.

É preconizado um ensino que favoreça o desenvolvimento das competências previstas para a aprendizagem da leitura. Desta forma, o professor deve permitir que os alunos realizem “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas e socializadas que garantam efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 1990, p.5). Por outras palavras, os docentes devem partir dos conhecimentos que cada criança possui, para os poder enriquecer, ao mesmo tempo que estimulam o gosto pela descoberta e aprendizagem da leitura, utilizando qualquer suporte de escrita que se encontre no meio envolvente. Neste contexto, a aprendizagem da leitura permite às crianças desenvolver competências que favoreçam a sua formação integral, mais concretamente, ao nível pessoal, social e educacional.

É precisamente no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que a aprendizagem da leitura e da escrita adquire maior relevância através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, como podemos observar no Quadro 1 que se segue.

Quadro 1: Componentes do currículo do 1ºCiclo de Ensino Básico

Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Língua Portuguesa</u> ▪ Matemática ▪ Estudo do Meio ▪ Expressões: artísticas e físico-motoras 	
	Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares Não Disciplinares:
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Projeto ▪ Estudo Acompanhado ▪ Formação Cívica
		Educação Moral e Religiosa
Atividades de Enriquecimento		

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

Nesta fase, o professor é responsável pela aprendizagem e desenvolvimento das competências dos seus alunos. As crianças que entram pela primeira vez para o 1º Ciclo de Ensino Básico, têm entre 5/6 anos e em comparação com o ensino pré-escolar, estão mais desenvolvidas, como tal permite-lhes efetuar aprendizagens mais complexas.

1.5. Métodos e Estratégias de Ensino da Leitura e Escrita

No decorrer da docência o professor do 1º ciclo é confrontado com diversos métodos³, metodologias ou estratégias de ensino/aprendizagem no que se refere à leitura. Esta multiplicidade de informação faz emergir várias questões. Qual o método mais adequado para o ensino/aprendizagem da escrita e leitura para as crianças com que se deparam? Que métodos existem? No que diferem?

Estas inquietações devem levar o professor à procura de respostas e consequentemente formação contínua sobre métodos e técnicas mais ou menos formalizadas, sem nunca esquecer as crianças, nem o contexto educativo que as envolve, pois qualquer processo que implemente deverá ter como ponto de partida o aluno e as suas especificidades. Para Sim-Sim (2006, p.74) “aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho”.

Conhecer a criança implica ter consciência da complexidade que envolve o indivíduo: vertente afetiva, sociocultural e competências de linguagem. A linguagem que caracteriza o indivíduo em formação é fundamental pois a riqueza do vocabulário e de compreensão da criança permite-lhe dar um significado real às palavras que lê desenvolvendo as estruturas cognitivas, levando-a a descobrir ativamente o que são as letras e as palavras. Nesta perspetiva psicolinguística é apontada uma pedagogia da leitura mais natural e compreensiva daquilo que a criança está a tentar construir quando lê. Isto pressupõe o uso constante da experiência linguística da criança (oral e a escrita) e promove a leitura com objetivos específicos.

³ São vários os significados atribuídos à palavra método no âmbito da leitura. Segundo Molina (1991) um método deve ser entendido como “um dos componentes do modelo didático (e, portanto, subordinado a ele mesmo) sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura” (p.177). Para Morais (1997), este debate de décadas sobre métodos incide basicamente nas duas posturas históricas relativamente ao ensino inicial da leitura: o método sintético e o método global.

Segundo Mialaret (1987) cada professor acaba por criar um método pessoal, introduzindo nas suas práticas algumas diferenças, pois a criança já tem uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências; o meio em que vive desempenha um papel importante na motivação da aprendizagem.

Viana e Teixeira (2002, p. 93) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o ato de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”.

Apesar dos múltiplos processos e dos numerosos métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem duas abordagens clássicas de abordar esta competência da língua portuguesa. A primeira caracteriza-se pela realização de sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (grafemas e fonemas) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado Processo Sintético. A segunda forma consiste em partir do todo já conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples, Processo Analítico ou Global (Marcelino, 2008).

Estes são os dois grandes processos que possibilitam a aprendizagem inicial da leitura e, com inspiração nestes, outros surgiram mais específicos, mas que se afastam noutros aspetos e princípios metodológicos. Também convém referir a existência do Método Misto, que consiste, como o termo indica, numa combinação dos outros dois com vista a melhorar a aplicação de qualquer um deles.

De acordo com Gonçalves (1967), o método sintético consiste na instrução que parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases. Após as etapas - letra, sílaba e palavra, o aluno passa para a leitura de algumas frases e alguns textos que eram decifrados em voz alta, repetidos e decorados.

Durante séculos, o método tem mantido este molde, consistindo, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. A leitura reduz-se a um processo mecanizado de decifração, que a criança executa quando conhece todas as correspondências (grafema/fonema) e estabelece o sentido entre a ordem encadeada das letras que formam as sílabas e conseqüentemente as palavras. A principal crítica que lhe é feita é que este processo, como método de aprendizagem da leitura não responde às condições psicológicas das crianças, nem aos seus interesses, pois “a criança se desliga das lições logo no princípio e depois cada vez mais se desinteressa e aborrece, porque os exercícios repetidos de soletração a cansam e até lhe chegam a provocar o maior desprazer pelas lições de leitura” (Pestana, 1974, p.37).

Segundo Marcelino (2008), com o objetivo de evitar os inconvenientes da soletração, aparece o método silábico que toma como elemento de partida a sílaba para atingir a palavra. Este tem a vantagem de ensinar a ler e a pronunciar como se lê, necessitando simplesmente de um conhecimento básico da língua para conduzir as lições.

Apesar desta constante evolução no método sintético com o objetivo do aperfeiçoamento, este mantém as mesmas características metodológicas e as concepções originais: parte da letra ou sílaba (abstrato), tendo como pressuposto que a decifração é a fase fundamental da leitura.

Quando o professor utiliza este método a criança dispõe de informação auditiva (fonema) e visual (gráfica). Em consequência a criança só muito mais tarde começará a ler e a escrever pequenas palavras e mesmo assim soletrando.

Este método tranquiliza muitos pais, pois na generalidade foi através deste que eles aprenderam a ler e a escrever, e sentem-se seguros com ele. Aliás, como refere Froissart (1976, p.35) “os métodos que empregam o processo sintético tentam tirar o melhor partido possível da sensação de segurança que ele proporciona, e evitar a sua natural aridez através das técnicas e da pedagogia que usam”. No entanto, o processo implica uma série de repetições rotineiras, pondo de lado a iniciativa própria e a imaginação.

Os métodos analíticos ou globais contrapõem-se ao método sintético, uma vez que neste processo se parte da palavra ou da frase (consideradas como um todo) sem descer por sistema à análise dos seus elementos fonéticos. É considerado que os métodos do processo global têm muitas vantagens, desde que o professor consiga manter um comportamento não diretivo, que acompanha, incentiva, encaminha e estimule a criança ao longo de todo o processo de aprendizagem (Marcelino, 2008). Para Pestana (1974) os métodos globais não são iguais aos métodos analíticos puros, porque na iniciação da leitura o método analítico não se aplica em exclusivo, mas sim associado numa síntese.

Para nós, portanto, não há métodos analíticos para o ensino da leitura. Há, sim, um método global, de carácter misto, analítico - sintético, como deixamos entendido, enquadrado nos métodos de tendências ecléticas ou de tendências centralizadas sobre o aluno, sem que se possam, deste modo, acentuar diferenciações que especializem e distingam qualquer dos métodos tradicionais chamados analíticos (Pestana, 1974, p.43).

Existem vários tipos de abordagem globalista de acordo com a unidade de sentido completa usada como ponto de partida para a iniciação à leitura: a palavra, a frase ou o conto. Assim, temos um método global das palavras, idealizado por Krammer e aperfeiçoado por Vogel. O método global, parte da palavra que deverá fazer parte do ambiente natural da criança, exprimindo por isso ideias acessíveis à sua compreensão. Associa a forma gráfica das palavras à ideia ou ao objeto que ela representa (Marcelino, 2008). Tendo como ponto de partida a oração ou proposição, temos um método global das orações. As orações devem ser pequenas e com sentido facilmente discernido pela criança. O processo consiste em decompor a frase em palavras e depois de fixado um certo número delas proceder-se-á à elaboração e leitura de outras orações com palavras comuns e com outras novas. Por sua vez, o método global das frases, parte da frase como unidade inicial, pois só a frase completa pode transmitir uma ideia, as palavras e as letras são só sons.

Margarida McCloskei (citada por Pestana, 1974) considera que a aprendizagem da leitura se deve iniciar pela narração de um conto, que seja leve, interessante, ritmado e fácil de fixar. Segundo Pestana “a criança manifesta, na idade em que entra na escola, uma sede insaciável de narrações animadas e uma imaginação exuberante, que vive num mundo que ela mesmo constrói” (Pestana, 1974, p.48).

Como variante dos métodos globais, mais tarde, aparece o método das 28 Palavras. Este método contextualiza 28 palavras, que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, analisando cada palavra até à sílaba.

Um outro método global é o método natural. Este método vai ao encontro dos interesses e vivências dos alunos, “considerando que deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir” (Froissart, 1976, pp.67,68).

Com o aparecimento destes dois métodos principais (sintético e analítico) de iniciação à leitura, várias opiniões foram surgindo no sentido de defender pontos importantes num e noutro. Para Froissart (1976) os dois processos exigem atividades de análise e síntese, ou seja, as atividades sejam de carácter analítico - sintético ou de carácter sintético - analítico, são indispensáveis em cada um dos processos, embora partam de pontos diferentes, percorrem mais tarde o sentido inverso da aprendizagem inicial.

Tanto mais que o aluno pode interessar-se simultaneamente pelos sinais escritos e pelas palavras. Com o objetivo de respeitar este duplo interesse, alguns métodos procuram acumular as vantagens de um e de outro processo, apresentando sistematicamente ao aluno frases inteiras a analisar e sinais escritos separados para

sintetizar; tentam deste modo interessar o aluno na descoberta do sentido das palavras, levando-o ao mesmo tempo a uma decifração rápida (Froissart, 1976, p. 37).

Na atualidade, vários professores valorizando as vantagens próprias dos métodos globais optaram por aplicá-los, mas descendo em análise até à letra, para imediatamente a seguir proceder à síntese da mesma letra, próprio do velho método sintético. Consideram, assim, que o aluno, ao compreender a palavra e o seu significado contextualizado, e ao desmontá-la, voltando novamente a montá-la, entenderá o mecanismo da leitura da referida palavra.

Assim, os métodos mistos, utilizando como ponto de partida a palavra ou a frase, como unidade de pensamento e de leitura, não aplicam a fase do globalismo, partem para a realização de jogos sistematizados de análise e síntese. Estes métodos são caracterizados pela opção de recorrerem a um ponto de partida global, passando depois à análise – síntese (Marcelino, 2008).

Segundo Gonçalves (1967, p.129-130)

Pouco difere, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto que naquele essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada.

Nos métodos mistos, como o nome indica, utiliza-se simultaneamente a análise e a síntese. Estes são uma mistura do método global (analítico) e do método silábico (sintético). Ao utilizar este método, o professor não está a dar primazia a nenhum deles, as palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta por parte das crianças, quer por comparação com outras palavras já conhecidas, quer por correspondência grafema-fonema.

Com este modelo, a prática pedagógica é ativa “nestas aulas, as crianças não são, em geral, obrigadas a fazer uma análise progressiva das palavras; o que lhes é proposto é uma visão global da frase e um elemento a descobrir e a reter” (Froissart, 1976, p.74).

Na atualidade, no ensino da leitura e da escrita não se usam métodos puramente globais ou puramente sintéticos, logo todos os métodos são considerados mistos seguindo uma sequência, analítico-sintética e sintético-analítica.

Capítulo II – Enquadramento Empírico

2.1. Caraterização do Contexto Institucional

Hoje em dia, com a remodelação da rede escolar, a escola Augusto Moreno funciona como sede de agrupamento. A este agrupamento pertence uma vasta rede de escolas, entre elas, o Centro onde estagiei.

A área envolvente apresenta poucos estabelecimentos comerciais e poucos serviços públicos e privados, como sejam, farmácias, bancos postos de correio, hipermercados, segurança social, etc, necessitando a população residente de se deslocar no seu dia-a-dia, ao centro da cidade e a outros pontos sempre que necessário.

Relativamente à habitação, o bairro, nos últimos anos, beneficiou da construção de vivendas novas e de alguns prédios tendo melhorado bastante, quer em termos de qualidade de construção e de conforto, quer em termos urbanísticos. As ruas têm asfalto novo. Foi-se ajardinando um ou outro espaço e foi construído um polidesportivo.

A maioria da população desta zona trabalha por conta de outrem e exerce as mais variadas profissões. Alguns agregados familiares são instáveis e têm recursos económicos baixos sendo também baixo o seu nível sociocultural.

No que diz respeito ao edifício, este apresenta 5 grupos espaciais distintos: entrada principal e área de docentes; jardim infantil; área 1º ciclo; áreas comuns e entrada e áreas de serviço. Este edifício articula-se em dois volumes. No primeiro volume, perpendicular à entrada encontram-se as áreas para os docentes, de um dos lados da circulação, e do outro, o jardim infantil. No piso inferior, mas também térreo, situam-se as áreas comuns (sala polivalente + refeitório) e as áreas de serviço. No segundo volume localizam-se os núcleos de salas de aula e, no topo Norte a biblioteca, no piso superior, e ateliers de expressão dramática e de educação musical, no piso inferior.

A configuração dos corpos que compõem o edifício formam uma praça interior de nível com sala polivalente, refeitório, e demais salas de aulas e ateliers, garantindo o necessário espaço de recreio exterior, para alunos, sem que estes estejam fora da vista dos docentes e restantes funcionários.

2.1.1. Caracterização do Grupo-Turma

A análise desta turma teve como suporte um formulário distribuído aos pais e por eles preenchido com o apoio dos seus educandos (vide anexo I) e ainda grelhas de observação preenchidas por mim (vide anexo II).

A turma com quem trabalhei ao longo da prática de ensino supervisionada era composta por 20 alunos do 1º ano, dos quais 14 eram rapazes e 6 eram raparigas.

As crianças desta turma apresentavam uma frequência de 3 anos no Jardim-de-infância. Eram todas de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma menina oriunda de um país de Leste e que já tinha frequentado 2 anos de jardim-de-infância em Portugal.

Quanto à ocupação dos seus tempos livres, destaca-se a televisão, futebol, computador, ouvir música e ajudar os pais. Há duas crianças que ocupam as suas brincadeiras a pintar.

As dificuldades encontradas ao nível das aprendizagens foram as seguintes: os alunos leem corretamente apesar de escreverem com alguns erros ortográficos; sentem dificuldade na construção de textos; três alunos têm muita dificuldade na leitura e escrita. Outros fatores identificados, que dificultam a aquisição de conhecimentos são: falta de atenção; lentidão; maturidade e o serem barulhentos. Todas estas situações foram aferidas através de constantes observações diretas, suportadas no senso-comum e em grelhas de observação.

Na escola as crianças sempre mostraram apetência para o trabalho de grupo, debatendo diferentes áreas que lhes eram propostas. Interessavam-se por atividades desportivas, religiosas, jogos tradicionais, desenho e pintura, preocupando-se em cumprir as tarefas que lhes eram indicadas.

A maior dificuldade da turma residia ao nível da leitura, da compreensão e da expressão oral e escrita⁴.

No que concerne às habilitações académicas dos pais, um possui doutoramento, 9 licenciatura, um bacharelato, 12 terminaram o ensino secundário, 11 têm o 3º ciclo e 6 possuem o 2º ciclo. Estes indicadores revelam, que os pais apresentam um bom nível de instrução (vide gráfico nº 1).

⁴ Com vista à superação dessas dificuldades será estabelecida como primeira prioridade, o desenvolvimento da Competência – Ser Capaz de se exprimir oralmente e por escrito de forma confiante, autónoma e criativa.

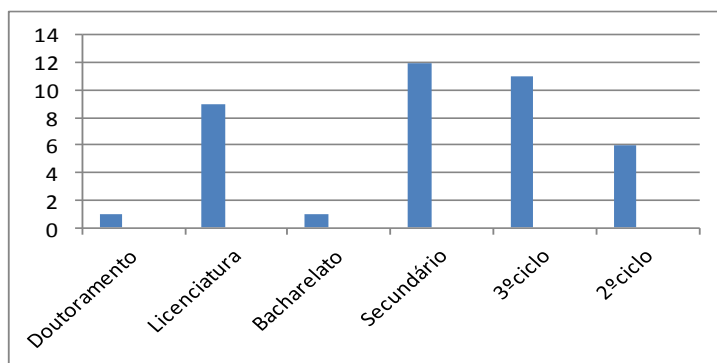


Gráfico n°1 – Habilitações académicas dos pais dos alunos

Os pais dos alunos desta turma trabalham, na maioria por conta de outrem, à exceção de um desempregado e outro que é diretor de uma empresa (vide gráfico n° 2).

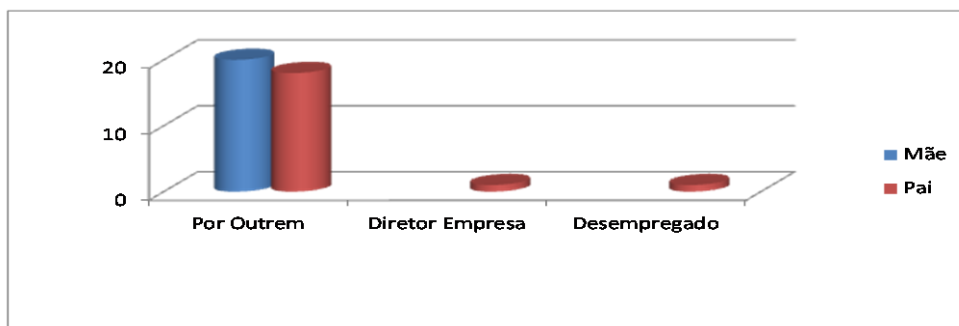


Gráfico n°2 – Profissões dos pais dos alunos

Todos os alunos têm como Encarregado de Educação, a mãe. No que respeita ao grau de envolvimento familiar na vida da escola dos seus educandos, destaca-se um grupo de mães/encarregados de educação “muito participativo” (55%) e outro com “participação regular” (45%). No cômputo geral, pode-se inferir que são mães muito interessadas e preocupadas com os seus educandos (vide gráfico n° 3).

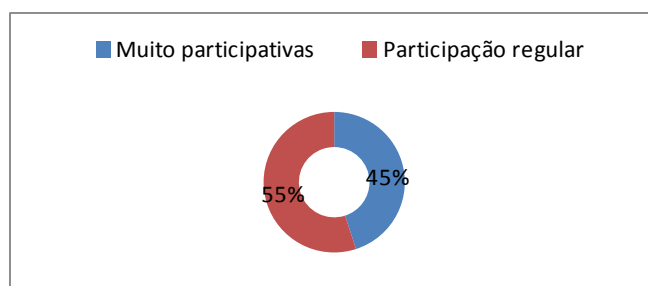


Gráfico n° 3 – Participação dos Encarregados de Educação na vida escolar

Os pais colaboram e estão presentes sempre que solicitados pela escola. A maioria interessa-se pelas atividades escolares ainda que concretizadas fora do edifício escolar. Acompanham os alunos de casa para a escola e vice-versa, mesmo no intervalo do almoço. Disponibilizam recursos económicos indispensáveis. Colaboram com a escola para a concretização das atividades do plano anual. Participam nas reuniões e no processo de avaliação dos seus educandos.

2.1.2. Caracterização do Ambiente Educativo

As atividades letivas decorrem diariamente nas salas existentes. O tempo letivo no 1º ciclo tem a duração de vinte e seis horas e trinta minutos semanais de atividades curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como sete horas e trinta minutos de atividades de Enriquecimento Curricular.

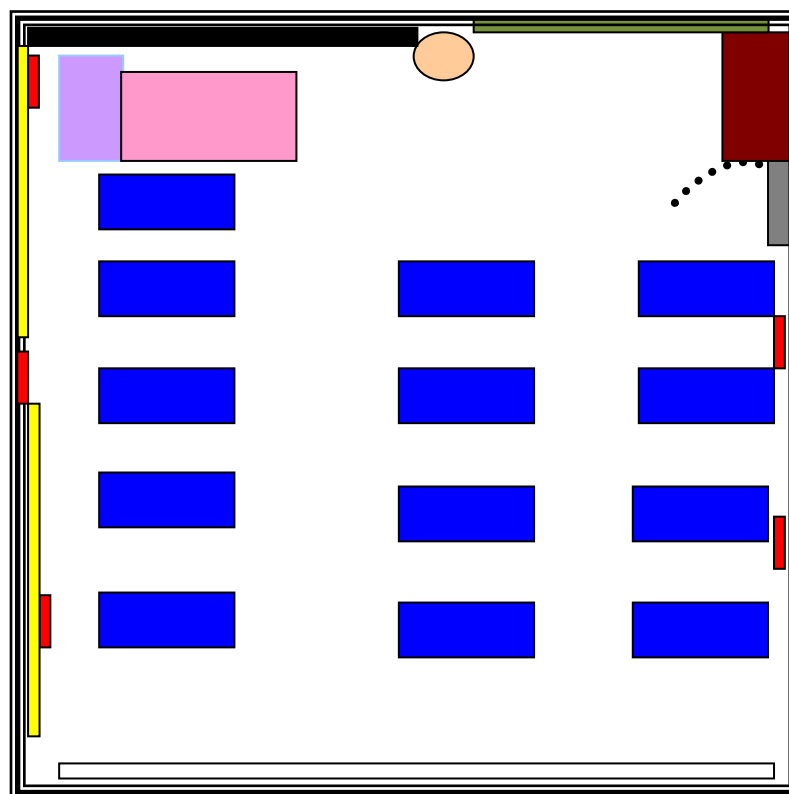
2.1.2.1. O Espaço e sua Organização

A sala de aula tem boas condições, boa iluminação, aquecimento e materiais em muito bom estado, uma vez que o edifício foi construído recentemente. É um espaço bastante apelativo à aprendizagem, apesar de faltarem alguns equipamentos (computadores na biblioteca, recreio coberto insuficiente, aquecimento no refeitório). Na sala existem vários cartazes ilustrados referentes à matéria que as crianças abordam, um computador com quadro interativo, um armário onde guardam os trabalhos e os livros. A disposição das mesas usada pelo professor é a tradicional, formada por filas de quatro ou cinco mesas, para proporcionar um ambiente favorável à concentração e atenção (vide figura 1).

De acordo com Arends (1995) esta disposição é muito eficaz quando o professor pretende que a atenção dos alunos esteja focalizada nele próprio. Aliás Arends (1995, p. 94) refere que “este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”

Segundo Arends (1995) a disposição do mobiliário na sala depende de cada professor, da sua perspetiva relativamente ao grupo, adaptando-o ao seu método de trabalho. Para o autor, o professor pode e deve adotar ao longo do ano diversas formas de organização da sala, dependendo da atividade a realizar. Em diferentes momentos de estágio foi necessário alterar a disposição do mobiliário, juntando as mesas para realizar atividades de grupo.

Figura 1- Planta da sala de aula



Legenda:

- Quadro de marcadores
- Quadro interativo
- Aquecedores
- Porta
- Secretária Prof.
- Caixote lixo
- Mesas alunos
- Armário
- Zona exp. Trabalhos
- Mesa computador

2.1.2.2. A Estrutura da Aula

A planificação é um instrumento fundamental ao estruturar uma aula. Ela permite organizar a aula em diferentes momentos. De acordo com Pacheco (2000, p.104), planificar é “uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula”. Segundo Zabalza, citado por Pacheco (2000, p.105), a planificação é então,

um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que atuara como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimentos na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo.

Neste sentido a planificação deverá ser um instrumento flexível, adaptando-se em certos momentos da aula de forma a responder às necessidades do grupo. Isto não invalida a necessidade de ser elaborada com rigor e exigência. Aquando da planificação devem-se ter em conta vários fatores: os objetivos a atingir, a estratégia a usar para abordar os diferentes conteúdos, o material necessário à atividade e a forma de avaliar as aprendizagens (Pacheco, 2000).

Ao estruturar as planificações necessárias para a ação educativa, houve sempre uma preocupação em seguir alguns passos fundamentais: a motivação, introdução e desenvolvimento do tema, síntese e formas de avaliação, indo desta forma ao encontro dos ideais de estrutura de aula defendidos por Pacheco (2000).

No início da aula tivemos sempre a preocupação de apresentar atividades motivadoras, despertando assim, o interesse das crianças para os conteúdos a apresentar; tendo para isso, recorrido à apresentação de histórias, poemas, teatros e outros.

Após a exploração da atividade motivadora, seguia-se um diálogo em grande grupo, tendo o cuidado de incentivar todos os elementos da turma a participar; só depois fazíamos referência aos conteúdos a lecionar.

Relativamente à avaliação recorremos à observação direta, o que nos remeteu para a observação do comportamento, do empenho e da participação das crianças nas atividades, através do preenchimento de grelhas de observação. Por outro lado também houve necessidade de utilizar a observação indireta através de fichas de trabalho acerca dos diversos conteúdos lecionados.

2.1.2.3. As Relações Interpessoais

Uma educação que tenha como objetivo final o desenvolvimento integral do educando favorece a “presença” como uma das características principais; presença essa não só física mas também presença afetiva capaz de promover, fortalecer e enriquecer a relação professor - aluno, tornando-a mais significativa (Costa, 1997).

No decorrer da ação educativa desenvolveram-se atitudes centradas numa comunicação afetiva, no respeito mútuo, na confiança, na amizade e na interajuda. Elias (2000, p.99) destaca que “é por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social”. Assim, cada aluno foi tratado como uma individualidade, chamado pelo seu nome próprio, respeitada a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações, criando-se um clima propício à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos, aprimorando o cumprimento de regras necessárias à boa ordem escolar, tendo por base os princípios democráticos e visando o aperfeiçoamento da educação cívica.

Segundo Abreu e Masetto (1990, p.115),

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada conceção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Como estagiária preocupei-me em criar ambientes calmos; em parcelar as tarefas grandes em tarefas menores e mais fáceis; em elogiar/recompensar qualquer tipo de progresso; recorrendo, sempre que possível, ao ensino individualizado e solicitando a ajuda, sempre que necessária, ao professor cooperante, à supervisora, a outros docentes, à ajuda dos pares e às próprias famílias dos alunos.

2.2. Metodologia

Neste item explicitam-se opções metodológicas orientadoras do relatório, salientando a ação desenvolvida, os instrumentos utilizados na recolha dos dados, para posterior análise e interpretação sustentada.

2.2.1. Delimitação do Estudo, Questões e Objetivos da Investigação

A escolha deste tema prende-se com o facto de, enquanto estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, me preocupar com as dificuldades que os alunos usualmente apresentam na área disciplinar de Língua Portuguesa, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Esta temática tem

sido debatida e estudada, mas o que é certo é que os problemas persistem, sendo difícil apontar as causas que o justifiquem, uma vez que os contextos são diferentes e os grupos de trabalho também.

Azevedo (2000) refere, num estudo efetuado a cidadãos entre os 15 e os 69 anos, sobre os níveis de literacia em Portugal que apenas 7,9% das crianças tinham capacidades para lidar sem dificuldade com a leitura, escrita e cálculo. A mesma autora refere, ainda, que Portugal está muito abaixo do nível desejado e que as estratégias usadas pelos professores têm que ser repensadas pois influenciam muito o desempenho escolar das crianças.

Neste âmbito, Sim-Sim *et al.* (2008) estabelecem uma relação entre as aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos que frequentaram o Jardim-de-Infância e a maior ou menor facilidade com que os mesmos iniciam a aprendizagem das matérias, nomeadamente, a da leitura.

À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Há, contudo, diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança. Essas diferenças, fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, dependem principalmente da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou, o que confere ao Jardim-de-infância uma responsabilidade particular (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.22).

Neste sentido pretendeu-se com este estudo identificar que competências relacionadas com a aprendizagem da leitura revelavam as crianças no início do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, tendo por base as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura no Jardim de Infância, pretendeu-se compreender se a prática pedagógica desenvolvida ao longo do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico promovia a aquisição das competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

No decorrer do problema formulado traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o Jardim-de-infância e ao ingressarem no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer as representações que as crianças possuíam acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Implementar métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita de modo a promover competências nestes domínios.

- Avaliar as competências adquiridas pelas crianças no domínio da leitura e da escrita, após o desenvolvimento da prática pedagógica.

Para a consecução destes objetivos optou-se por um design de investigação qualitativa, seguindo os princípios do processo de Investigação-Ação que a seguir passamos a explicitar.

2.2.2. Abordagens Qualitativas na Investigação: a Investigação-Ação

No presente relatório, considerando o contexto “educação” recorreremos a uma abordagem qualitativa, na medida em que, mais do que apresentar dados estatísticos, pretendemos encontrar e descrever progressos adquiridos pelo grupo num determinado momento.

Sabendo que a Investigação-Ação se integra na prática do quotidiano dos professores, há autores que defendem que esta metodologia “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula” (Arends, 1995, p.45). Na mesma linha de pensamento de Arends, também Van den Akker e Nieveen *et al* (1999 p. 34) entendem a investigação – ação como “uma investigação, com fins de desenvolvimento que visa dar, ao mesmo tempo, contributos práticos e científicos”. Segundo os autores neste tipo de investigação procuram-se “soluções inovadoras para os problemas educativos, sendo essencial a interação com os profissionais no terreno” (Van den Akker e Nieveen *et al*, 1999, p.34).

Ora, tomando como pressuposto que o processo investigativo combinado com a prática de ensino resulta numa melhor compreensão do foco de interesse do professor, nas mudanças do seu pensamento e na natureza do seu discurso, encorajando-o a assumir uma postura reflexiva face à sua profissão, considerou-se esta metodologia como sendo a mais pertinente para este estudo.

Para Zubert-Skerritt (1996) este processo investigativo é cíclico e envolve quatro passos: planeamento (procura de estratégias), ação (implementação de um plano), observação (avaliação e auto avaliação) e reflexão (crítica e auto crítica).

Diversos autores, tais como Elliot (1991), Zubert-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Cortesão (1998) definem o procedimento da ação investigação como

participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa. Neste entender “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de frases que, uma vez completas podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, 1996, p.15).

Assim sendo, para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada segui a proposta apresentada por Arends (1995), este que integra as partes já referidas anteriormente. Segundo este modelo, depois de nos depararmos com a problemática deveremos elaborar um plano de ação com o objetivo de alterar a “situação problemática” e obter melhores resultados. Seguidamente, planificamos estratégias para colocar o plano em ação e observar os efeitos da ação no respetivo contexto, acompanhado de uma reflexão sobre os resultados obtidos. Esta poderá servir de ponta de partida para uma nova “intervenção” se acharmos conveniente.

Tendo em conta que “Tal como a Investigação-Ação, também a ação reflexiva tem uma natureza cíclica: há uma recolha preliminar de informação, seguidas de ação, na nova avaliação e reflexão.” (Pollard & Tann, citado por Moreira, 2001, p.55).

Uma prática reflexiva ajuda a conferir poder aos professores, bem como a proporcionar oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscienciosos (Bubacher *et al*, 1994). Como nos refere Zeichner (citado por Moreira, 2001, p. 59),

Como todos os professores são, de certa forma, reflexivos sobre o seu trabalho, não basta afirmar-se que a reflexão em geral é o objetivo de um programa de formação de professores. Não aceitamos o ponto de vista, implícito em muitos trabalhos contemporâneos sobre a prática reflexiva no ensino e na formação de professores de que o ensino é necessariamente melhor só porque os professores são mais deliberativos e intencionais quanto às suas opções. Nalguns casos, uma maior intencionalidade pode solidificar e justificar práticas de ensino nocivas para os estudantes. O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes.

Em suma, optei pelo recurso à intervenção-ação uma vez que pretendia dar mais importância aos procedimentos do que aos produtos da investigação. Neste modelo, para além de professora-estagiária coube-me o papel de ser investigadora, pois a minha atividade centrou-se na intervenção no terreno, na exploração dos problemas reais detetados no grupo de alunos.

2.2.3. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados

Numa primeira fase da ação educativa, concentramos a atenção no grupo para o conhecer e poder elaborar uma caracterização e planificação da atividade educativa para o mesmo, considerando sempre as especificidades de cada aluno. Para que este conhecimento fosse o mais real, privilegiamos a observação e a entrevista.

2.2.3.1. A Observação

Para conhecer a realidade que nos rodeia é preciso observá-la. Neste sentido, “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientando por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações”, tal como referem Damas e De Ketele (1985, p.11).

A observação é, assim, uma ação altamente reflexiva quando o olhar está dirigido para “buscar”, ver o que ainda não se sabe. Não é um olhar vago à espera de descobertas, mas sim um olhar focalizado para detetar, diagnosticar o saber e o não saber, perceber a realidade, para ver detalhes, atitudes, dificuldades e, principalmente, mudanças.

Observar implica, então, querer conhecer, aprender mais acerca de algo. Note-se, pois, que toda a observação pressupõe um objetivo, até mesmo a observação dita livre, pois quando se observa alguém, ou alguma coisa, pretende-se lançar um olhar atento; é como olhar duas vezes e “quanto mais este objetivo é claro e explícito, mais este acto de seleção se encontrará facilitado, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual a atenção é dirigida” (Damas & De Ketele, 1985, p.11).

Partindo destas premissas, a observação consiste, pois, numa pesquisa de informações, investigar aquilo que se quer conhecer, familiarizar-se com uma situação ou fenómeno, descrever e analisar ocorrências e comportamentos.

Ao longo do processo de estágio, a observação de aulas constituiu o ponto de partida para o meu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica. Assumi um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem e permiti-me caracterizar a situação educativa que enfrentamos a cada momento (Estrela, 1986).

No contexto da sala de aula, o professor tem que estar atento a tudo o que rodeia e para isso tem que ter um olhar de investigador, focalizado para a situação de fenómeno na qual vai intervir de modo a promover uma construção de conhecimento. Tendo em conta que “a aula pode definir-se com um contexto de aprendizagem onde o

professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes” (Vieira, 1993, p.34), esta construção deve ser feita mediante uma troca de saberes entre professor e alunos que, no seu relacionamento, devem, em conjunto, trabalhar para um ajuste de saberes, uma partilha de conhecimentos, de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A observação é pois um processo que ajuda à reflexão. É um plano orientador de pesquisa de saberes que nos ajuda a desenvolver competências para a construção do conhecimento.

Assim sendo, ao longo da intervenção-ação utilizei três tipos de observação: a observação naturalista, a observação ocasional e a observação participante. Na observação naturalista, procurei registrar tudo o que ocorreu dentro da sala de aula durante um determinado período de tempo (Estrela, 1990). Procurei absorver tudo o que vi e ouvi, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio, procurando, ao mesmo tempo, não ser influenciada pela minha própria avaliação daquilo que estava a ocorrer (Estrela, 1990).

Segundo Estrela (1990), na observação naturalista o investigador regista todo e qualquer acontecimento ocorrido dentro da sala de aula sem utilizar nenhum filtro subjetivo.

A observação ocasional também é uma observação do tipo naturalista, mas seletiva nos comportamentos a registrar. De acordo com Estrela (1990) é focalizada no chamado incidente crítico e procura isolar um determinado aspeto que vai ser objeto de uma descrição detalhada e precisa, descrição esta, que visa estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a ação. Esta observação pode partir de uma gravação seguida do registo seletivo do aspeto observado ou a partir do professor quando recorda os incidentes críticos da sua aula. Após a identificação de um problema, segue-se a elaboração de um plano para a sua resolução, que passa pela investigação acerca das suas causas e efeitos de determinada ação (Estrela, 1990).

Para aplicar este processo recorri à técnica dos incidentes críticos (vide anexo II), o que me permitiu diminuir o grau de subjetividade inerente à observação ocasional. Este registo permitiu-me caracterizar um aluno que tinha comportamentos diferentes dentro e fora da sala de aula

Na observação participante, o observador tem um papel duplo: por vezes, é apenas observador, mas por outro lado é participante e observador. Situa-se, preferencialmente, num plano de observação-ação, promotor de novas situações

resultantes da intervenção do observador. Este tipo de observação é mais utilizada para efeitos de avaliação do que para a investigação (Estrela, 1990). No decorrer deste processo assumi o papel de observadora participante, uma vez que tive que apresentar os materiais necessários à realização dos testes, explicitando-os aos diferentes grupos, seguindo o guião de ação. Ao mesmo tempo fui observando atitudes e respostas para o preenchimento das grelhas.

No que concerne às grelhas de observação utilizadas, o facto de terem que se fazer os registos em simultâneo com a observação, fez com que estes instrumentos não fossem de fácil utilização. Estes registos permitiram-me conhecer a frequência dos comportamentos dos alunos e a sua progressão (vide anexo III), tal como indica Estrela (1990). Desde que seleccionados com cuidado, através das grelhas de observação, pode-se responsabilizar o aluno pela adoção de comportamentos típico que a turma instituí.

Para verificar quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o Jardim-de-Infância e ingressarem no 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como para conhecer as representações que as mesmas possuíam acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, apliquei testes às crianças. Para uniformizar a aplicação dos testes aos dois grupos seguiu-se um guião de ação/entrevista (vide anexo IV) adaptado de Alves (1998).

Na elaboração das perguntas tivemos em atenção a pertinência das mesmas implicarem resposta curta. Ao promover questões simples e sem ambiguidades, esperavam-se respostas breves e claras. A ordem das questões foi previamente respeitada. O conjunto de perguntas serviu essencialmente, para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre conceitos.

Aos diferentes grupos, respeitando a ordem do guião, foram apresentados os objetos anteriormente referidos e as pranchas (vide anexo V). Paralelamente registaram-se as respostas dadas pelas crianças nas grelhas para avaliação (vide anexo VI).

Estes testes foram aplicados no início da investigação, como forma de diagnosticar os conhecimentos das crianças acerca da problemática e para a elaboração do plano de ação; no final foram aplicados os mesmos testes como forma de avaliação reflexiva.

2.2.4. Procedimentos de Recolha de Dados

Para a seleção dos testes a aplicar houve necessidade de estruturar os conteúdos, as problemáticas abordadas, os objetivos de estudo e todas as informações que as respectivas respostas devem encerrar.

Importa ainda salientar que a elaboração e seleção dos testes aplicados teve subjacente os critérios definidos na pesquisa bibliográfica realizada de acordo com as teorias e/ou estudos feitos acerca da problemática levantada, nomeadamente o estudo de Alves (1998).

Para o efeito utilizou-se um guião de ação para uniformizar a recolha de dados. Recorremos também ao uso de grelhas, para o registo escrito das respostas dos alunos tal como já foi referido anteriormente. A recolha de dados foi efetuada no início do ano letivo 2010-2011 para não condicionar a subjetividade das respostas, em virtude dos alunos estarem a iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Previamente à aplicação dos testes solicitou-se autorização ao Diretor do Agrupamento (vide anexo VII), a que a escola cooperante pertence, bem como aos Encarregados de Educação (vide Anexo VIII), a fim de viabilizar a aplicação dos instrumentos concebidos. Informalmente foi feito um pedido de autorização, oralmente, a cada criança inquirida.

A primeira recolha de dados foi efetuada nos dias 12,13 e 18 de Novembro de 2010. O processo de recolha de dados foi realizado num espaço perto da sala de aulas, em três momentos distintos, correspondendo ao total de duas horas e quinze minutos, distribuídos por três dias, em blocos de quarenta e cinco minutos.

A turma foi dividida em três grupos, seguindo a ordem de distribuição das mesas por filas. Os testes foram aplicados a cada grupo seguindo a ordem dos dias estipulados. Em cada sessão com os diferentes grupos foi tida em conta a seguinte ordem de trabalhos: conversa informal e descontraída, de modo a favorecer uma certa empatia com as crianças; aplicação dos testes e preenchimento das grelhas de registo de observação relativas à distinção dos conceitos de palavra e letra, bem como à leitura de palavras e orações.

Ao pretender avaliar os conhecimentos das crianças sobre portadores de texto, nomeadamente no que concerne ao conceito que possuem acerca dos suportes de escrita, desde os mais formais aos mais informais, sobretudo pertencentes ao seu meio envolvente, incluímos a seguinte situação experimental: apresentar às crianças 15 portadores de texto em diferentes suportes, designadamente:

- Oito (8) em suporte de papel (um jornal, uma ficha de trabalho de Estudo do Meio, uma ficha de trabalho de Matemática, uma lista telefónica, um envelope de carta, um Bilhete de Identidade, uma fatura da PT e uma fatura da TV Cabo);

- Uma (1) fotografia (sinal de trânsito – STOP);

- Seis (6) objetos/embalagens de produtos do seu quotidiano (uma caixa de Nesquick, um copo de iogurte, um tubo de cola, um pacote de leite, um caixote de xarope e um saco do hipermercado).

Os portadores de texto apresentados às crianças constam dos quadros nºs 2, 3 e 4, respetivamente.

Quadro nº 2 - Portadores de texto com suporte em papel

Refª	Descrição do suporte	Nome/texto impresso
T1	Ficha de trabalho	Ficha de Estudo do Meio
T2	Recibo/fatura da PT*	Identificação do consumidor
T3	Recibo/fatura da TV Cabo*	Identificação do consumidor
T4	Folha de Jornal	“Jornal de Notícias”
T5	A lista telefónica	Lista telefónica 2009/2010
T6	Ficha de trabalho	Ficha de Matemática
T7	Documento de identificação pessoal	Bilhete de identidade
T8	Envelope	Nome e morada do destinatário

Quadro nº 3- Portadores de texto com suporte fotográfico

Refª	Descrição do suporte	Nome/texto impresso
F1	Sinal de trânsito	Sinal STOP

Quadro nº 4 - Objetos portadores de texto

	Descrição do suporte	Nome/texto impresso
O1	Caixa de Cereais	Nesquick

O2	Caixa de medicamentos	Brufen/Actifed
O3	Tubo de cola	Cola UHU
O4	Pacote de leite	Leite Agros/ meio gordo
O5	Copo de iogurte	Iogurte DANON morango
O6	Saco do hipermercado	Hipermercado MODELO

Os portadores foram apresentados um a um. Em primeiro lugar solicitei que os observassem e manipulassem livremente antes de os identificarem. De seguida pedi aos alunos que os identificassem e que respondessem a algumas questões (guião de ação/entrevista), as quais foram colocadas obedecendo a uma sequência progressiva, do geral para o específico, como se passa a descrever:

- Sabes o que é isto?
- Para que serve?
- Há aqui coisas escritas?
- O quê?
- Onde? (Pedimos que apontassem com o dedo)
- São palavras ou são letras?

Tentei orientar o diálogo, de acordo com as respostas dadas pelas crianças, deixando-as responder de forma espontânea, sem contudo, variar muito as perguntas ou insistir demasiado em determinados pormenores. Isto de modo a não me afastar do objetivo principal desta situação experimental e ainda para não cansar as crianças, o que prejudicaria a recolha dos dados.

Com o intuito de compreender a relação que as crianças estabeleciam entre a linguagem oral e a sua representação escrita, na perspetiva da leitura, criou-se uma situação experimental que permitiu verificar quais os conceitos que estas possuíam, ao ingressarem no 1º ano de escolaridade, acerca da palavra (consciência meta linguística de palavra), letra e número, bem como as competências de “leitura” de palavras e orações/frases que devem ser desenvolvidas.

Para tal, o teste subdividiu-se em duas fases distintas:

1ª Fase – Distinção dos conceitos de palavra, pseudo-palavra e não-palavra

Nesta fase, para testar, de forma mais objetiva, o conceito que as crianças possuíam de “palavra”, pedi que dissessem algumas palavras; depois uma palavra “grande” e uma palavra “pequena” e de seguida solicitei uma justificação para a escolha feita. As respostas foram sendo registadas na Grelha n.º1 (vide anexo VI). Finalmente, apresentei um conjunto de palavras, pseudo-palavras e não-palavras na prancha 1 (vide anexo V) para que as crianças identificassem apenas as palavras e justificassem a sua escolha, preenchendo a grelha 2 (vide anexo VI).

2ª Fase – “Leitura” de palavras e frases

Considerou-se importante, no âmbito desta intervenção/ação analisar quais as competências de “leitura e escrita”, que as crianças apresentavam ao ingressarem no 1º ano de escolaridade. Assim elaboraram-se algumas pranchas, dotadas de alguma familiaridade para as crianças, com imagens, palavras e frases, de acordo com os critérios disponíveis em estudos já realizados nesta área (Alves, 1998).

Segue-se a descrição das situações experimentais realizadas com as crianças.

Foram apresentadas pranchas com imagens e texto. As pranchas 2 e 3 (vide anexo V) remetem para a leitura de palavras:

Prancha n.º 2

Imagem: **carro**

Texto: **carro** (a palavra situa-se sob a imagem)

Prancha n.º 3

Imagem: **carro**

Texto: **bagageira** (a palavra situa-se sob a imagem)

Numa primeira abordagem solicitei às crianças que identificassem a imagem e em seguida que sugerissem uma palavra para a legendar. Posteriormente pedi que fizessem a “leitura da palavra”, apontando com o dedo.

Depois, perante a mesma imagem, mas com uma legenda diferente, solicitei às crianças que verificassem se a palavra escrita era igual à anterior, devendo as mesmas justificarem a resposta dada. Por fim pedi para lerem a nova palavra, apontando com o dedo.

As pranchas 4 e 5 (vide anexo V) remetem para a leitura de frases.

Prancha n.º 4

Imagem: **meninos a andar de baloiço, inseridos numa paisagem de Outono**

Texto: **Os meninos andam de baloiço** (o texto situa-se sob a imagem e ocupa apenas uma linha).

Prancha nº 5

Imagem: igual à da prancha nº 4

Texto: Os meninos andam de baloiço no Jardim Infantil da cidade (o texto situa-se sob a imagem e ocupa duas linhas de tamanho aproximado).

Inicialmente pedi às crianças que apresentassem uma hipótese de frase para legendar a gravura. Em seguida pedi para “lerem” a frase escrita, apontando com o dedo. Posteriormente solicitei que, perante a mesma imagem, mas com o texto modificado, sugerissem uma nova frase e fizessem a “leitura” da mesma, apontando com o dedo.

Na primeira situação, o texto era bastante preditivo, não havendo hipótese de que a construção do mesmo, por parte das crianças, não ir ao encontro daquele que se encontrava na prancha apresentada. Na segunda situação, com a mesma imagem, escreveu-se um texto sobre o qual dificilmente se fariam predições.

As duas situações acima mencionadas permitiam, também, testar se as crianças antecipavam o conteúdo do texto apenas pela observação da imagem ou se consideravam as características do mesmo (número de palavras, número de linhas – prolongamento do segundo texto em relação ao primeiro – e espaços entre as palavras).

A primeira aplicação dos testes decorreu como planeado. A segunda recolha de dados foi efetuada nos dias 09, 10 e 11 de fevereiro de 2011. O processo de recolha de dados decorreu em três momentos distintos, correspondendo ao total de duas horas e quinze minutos, distribuídos por três dias, em blocos de quarenta e cinco minutos, tal como na primeira recolha. Nesta aplicação seguimos todos os passos da primeira, recorrendo ao guião de ação/intervenção.

Capítulo III - “Leimotiv” para a Leitura e Escrita

3.1. Princípios Pedagógicos Sustentadores da Ação Educativa

Ao planificar atividades direcionadas especificamente para o grupo, tentei sempre que estas orientassem as crianças no sentido da descoberta e da participação, procurando afastar-me de uma pedagogia transmissiva, uma vez que considero a pedagogia ativa como sendo a mais apropriada em qualquer fase de aprendizagem. Orientar o aluno no sentido de “descobrir”, ajuda a que as aprendizagens sejam mais significativas.

Os autores construtivistas sempre tentaram modificar a pedagogia transmissiva tradicional, no entanto, continua a haver uma enorme distância entre as propostas destes autores e a realidade pedagógica vivida nos nossos dias, quer por adultos quer por crianças. Continuamos a assistir a um modo de fazer pedagogia que ignora os direitos da criança, que não a assume como competente e não lhe possibilita um espaço de participação.

Ora, falar de pedagogia participativa e dos direitos a essa participação implica obrigatoriedade de a incorporar em quotidianos que a respeitem. “A Pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e os valores” (Oliveira Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.14).

A pedagogia organiza-se, assim, num movimento triangular onde se convocam crenças e valores, se analisam práticas e se usam saberes e teorias. Ou seja, qualquer processo educativo deve considerar o contexto sócio cultural da criança, utilizar os saberes e teorias em educação fundamentando-se em reconhecidos pedagogos, mas mantendo sempre uma atitude reflexiva e concluir em ações e práticas que respeitem o indivíduo e o orientem na descoberta do conhecimento. Foi neste sentido que me situei tentando seguir aquilo que normalmente se designa de professor reflexivo. Como referem Oliveira Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.14) “ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. Partindo deste pressuposto, o professor/educador deve basear sempre o seu trabalho numa praxis da participação, ou seja, não podemos considerar as crenças, teorias e práticas isoladamente mas usar um processo interativo de diálogo e confronto entre elas. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2007, p.14),

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e

das suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes.

É por esta razão que a Pedagogia da Participação é mais complexa que a Pedagogia da Transmissão. Aliás, a Pedagogia da Transmissão parte do pressuposto de que as ideias e conhecimentos são os pontos fulcrais da educação e, como consequência, a experiência fundamental que o aluno deve ter para alcançar os seus objetivos é a de “receber” o que o professor ou os livros lhe oferecem.

Para Oliveira-Formosinho (2007) a Pedagogia da Transmissão centra-se na lógica dos saberes; no conhecimento que quer veicular; resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a ser transmitidos e delimita o tempo e o modo de fazer essa transmissão. Todos estes aspetos anulam as dimensões que contextualizam o ato de transmitir. Os objetivos desta pedagogia baseiam-se na transmissão de informação que se deverá traduzir em aquisição de capacidades académicas e na aceleração das aprendizagens. Neste modelo de educação, a criança é vista como uma tábua rasa, uma folha em branco. A sua atividade é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. Sendo assim, o método centra no professor a iniciativa prescrevendo objetivos e tarefas com materiais estruturados (manuais, fichas de trabalho, ...) que não são da sua autoria. Esta pedagogia define como centro da atividade educativa a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel.

O fundamento desta pedagogia reside na interação entre crenças e saberes, teoria e prática, ações e valores. Esta interação faz da Pedagogia da Participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto se torna um critério do pensar e do fazer (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os objetivos da minha ação educativa nesta pedagogia passaram por: viver a experiência/vida; envolver-me no processo de aprendizagem experiencial; dar significado à experiência; construir as aprendizagens e promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social da criança enquanto ser participante na aula. A atividade da criança passou por questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar.

O papel do professor foi organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura, pois “a ação do professor assemelha-se assim ao de um jardineiro, e do florista, uma ação mais preventiva e facilitadora do que

corretiva, que prefere enriquecer a seiva mais que apressar a frutificação e degustação dos alimentos” (Freinet, 1975, pp.164-165).

As intencionalidades para desenvolver esta pedagogia passaram pela tentativa de organização dos 3 elementos essenciais que condicionam a qualidade do dia-a-dia e estruturam a organização do trabalho: i) o espaço pedagógico (tentou-se promover o espaço devidamente organizado para a aprendizagem, lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, flexível, plural e diverso, estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural); ii) o tempo pedagógico (que no 1.º ciclo do ensino básico já possui uma organização estruturada; ainda assim tentou-se que a rotina diária respeitasse o ritmo das crianças, tendo em conta o bem-estar e as suas aprendizagens e; iii) as relações e interações (tentou-se criar um clima de aprendizagem rico em afetividade, em partilha de experiências, desenvolvendo as interações, refletindo-as e reconstruindo-as à luz das individualidades de cada um). Com esta pedagogia tentei valorizar as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial dos alunos, ao mesmo tempo que se construía as aprendizagens no fluir das interações pedagógicas.

3.2. Descrição da Ação Educativa

3.2.1. Avaliação Diagnóstica da Pré -Leitura e da Pré -Escrita

Para avaliar as competências das crianças no domínio da pré-leitura, aplicaram-se os seguintes testes, a saber:

- A - Identificação de portadores de texto
- B - Predição dos conteúdos de texto
- C - Identificação de palavras e não palavras
- D - Leitura de palavras e frases

A - Identificação de portadores de texto

Relativamente a este teste colocaram-se as seguintes questões às crianças: O que é isto? Para que serve? Segue-se a apresentação dos dados no quadro nº 5.

Quadro nº 5- Portadores de texto em suporte de papel

Portadores	Suportes		A existência de escrita nos portadores	
	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
T1	17	3	20	0
T2	0	20	20	0
T3	0	20	20	0
T4	19	1	20	0
T5	16	4	20	0
T6	20	0	20	0
T7	5	15	20	0
T8	20	0	20	0

No que concerne à análise de dados relativa à identificação dos portadores de texto em suporte de papel (vide quadro n.º 5), verificou-se que todos os alunos identificaram a existência de escrita nos portadores de texto em suporte de papel, o que me leva a dizer que as crianças reconheceram a escrita em diferentes suportes. Relativamente aos suportes pode-se observar que a maior parte das crianças os reconheceu, com exceção do T2 e T3 que não foram identificados por nenhuma criança, e o T7 que só foi identificado por 5 crianças, talvez devido ao facto de serem portadores de texto que não fazem parte do quotidiano das crianças. Ou seja, pode-se concluir que as crianças apresentaram um bom conhecimento dos portadores de texto em suporte de papel, sobretudo dos que lhes são mais familiares, através das práticas diárias.

Seguidamente apresenta-se o quadro nº 6, referente aos portadores de texto em objetos.

Quadro nº 6 - Portadores de texto – objetos

Portadores	Suportes		A existência de escrita	
	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
O1	15	5	20	0

O2	14	6	20	0
O3	20	0	20	0
O4	20	0	20	0
O5	20	0	20	0
O6	20	0	20	0

A análise do quadro n.º 6 permitiu-me verificar que todos os objetos foram considerados portadores de texto, tendo as crianças reconhecido a existência de escrita. Constatei que houve uma elevada percentagem de crianças que identificaram os objetos, o que me permitiu deduzir que, pela familiaridade dos objetos apresentados, as mesmas possuíam uma percepção muito objetiva e clara dos suportes em questão.

Passa-se agora a apresentar o quadro n.º 7, relativo aos portadores de texto em fotografia.

Quadro n.º 7 – Portadores de texto – Fotografia

Portadores	Suportes		A existência de escrita		
	Fotografia	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
F1	20	0	20	0	

Da análise do quadro n.º7 pode-se verificar que o sinal de trânsito apresentado em fotografia (STOP) foi identificado por todos os inquiridos como portador de texto.

Estes dados indiciam que as crianças identificam com maior facilidade os suportes com os quais mais convivem ou que usam diariamente. Esta ideia é comprovada pela elevada percentagem de respostas corretas uma vez que a grande maioria das crianças nomeou os objetos ou explicitou algo adequado sobre a sua função ou conteúdo.

Perante os dados dos quadros n.ºs 5, 6 e 7 pode-se concluir que a escrita não é totalmente alheia ao conhecimento das crianças, na medida em que, para além de reconhecerem e identificarem os portadores de texto e as suas funções, reconheceram a existência de escrita, conseguindo até ler globalmente algumas palavras por iniciativa própria e sem terem sido solicitadas para o fazer. Estudos anteriores, acerca desta temática vêm ao encontro dos resultados mencionados, nomeadamente os estudos feitos por Downing, Ferreira *et al.*, Moreira e Borges, citados por Alves (1998).

B - Predição dos conteúdos do texto

Relativamente à predição dos conteúdos do texto inserido nos portadores pretendia-se verificar que tipo de antecipação textual as crianças faziam em relação aos mesmos. “Esta possibilidade de interpretar - elaborar hipóteses plausíveis acerca do escrito - não é apenas uma potente ferramenta de reflexão para a criança (...). É um procedimento de leitura fundamental que todos nós adultos utilizamos para guiar nossas decisões” (Curto, Murillo e Teixido, 2000, p.46).

Para o efeito consideraram-se as seguintes questões:

“Há aqui coisas escritas?”, “O quê?”, “Aponta.”

Em relação à predição do conteúdo pretendia-se que as crianças sugerissem um possível “texto” (palavra, frase, assunto, tema...) para os portadores a identificar.

A intenção não era a de que a criança lesse a palavra exata, o que nesta fase seria quase impossível, dado o seu nível de conhecimentos, mas que nomeasse palavras, cujo conteúdo ou ideia se aproximasse do texto inserido no portador.

Os resultados obtidos encontram-se apresentados no quadro nº 8.

Quadro nº8 - Predição dos conteúdos dos portadores de texto

Predição dos Conteúdos de Texto			
Portadores	Nomeia Palavras Adequadas ao Suporte	Nomeia Palavras Não Adequadas ao Suporte	Não Responde/ Não sabe
T1	20	0	0
T2	0	10	10
T3	0	8	12
T4	10	9	1

T5	0	8	12
T6	20	0	0
T7	5	7	8
T8	8	10	2
O1	20	0	0
O2	1	7	12
O3	20	0	0
O4	20	0	0
O5	15	5	0
O6	14	6	0
F1	15	5	0

Legenda: T1 – Ficha de Estudo do Meio; T2 – Recibo da TV Cabo; T3 – Recibo da PT; T4 – Folha de Jornal; T5 – Lista telefónica; T6 – Ficha de Matemática; T7 – Bilhete de Identidade; T8 – Envelope ; O1 – Nesquik; O2 – Xarope; O3 – Tubo de cola; O4 – Pacote de leite; O5 – Iogurte; O6 – Saco do supermercado; F1 – Sinal de trânsito (Stop).

Relativamente às predições dos conteúdos de texto destacam-se: o portador de texto em suporte de papel ficha de trabalho de Matemática (T6); e os portadores de texto em suporte de objetos: Nesquik (O1); tubo de cola (O3) e o pacote de leite (O4) por terem nomeado palavras adequadas ao suporte na totalidade, isto possivelmente porque estes suportes pertencem às suas vivências quotidianas. No que concerne aos objetos, as crianças no copo de iogurte (O5) e no saco do supermercado (O6) associaram o vocábulo às características do portador; elas nomearam vocábulos que não correspondiam aos que de fato estavam escritos no suporte.

Quanto ao sinal de STOP (F1), a maioria nomeou palavras que correspondiam ao texto do suporte; um número reduzido de crianças referiu palavras relacionadas com a função do objeto. Esta constatação levou-me a refletir que a mesma é um bom substituto da realidade, sendo facilmente reconhecida pelas crianças. Logo, deverá ser utilizado como suporte de aprendizagem.

Neste contexto, e atendendo aos resultados positivos do quadro n.º 8, verificou-se que estas crianças possuíam competências, no que se refere à predição dos conteúdos do texto inseridos em suportes diversos. Contudo não foi possível aferir se essas competências foram adquiridas na escola ou no ambiente familiar.

C- Identificação de Palavras e não Palavras

Para se testar a “consciência” de palavra que as crianças possuíam, nesta fase, elaborou-se um conjunto de testes, os quais já se encontram descritos no capítulo referente à metodologia.

O quadro nº 9 permitiu verificar que um número significativo de crianças não tem interiorizado o conceito de palavra.

Quadro nº 9 – Identificação de palavras

Leitura de palavras			
Palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
boi	1	15	4
pai	5	11	4
tapete	6	11	3

Em relação ao estudo das não palavras é também de referir que as crianças não as identificaram e as que não responderam são em número muito superior às que identificaram (vide quadro nº 10), o que permite concluir que as crianças não têm o conceito de palavra e não palavra adquiridos.

Quadro nº 10 – Identificação de não palavras

Não palavras			
Não Palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
ptlm	1	12	7
AALL	3	10	7
aAbB	2	11	7

Ainda na avaliação do conceito de palavra verificou-se que o número de crianças a identificar as pseudo-palavras foi muito reduzido, conforme se pode observar no quadro nº 11. A justificação dada pelas crianças para as não reconhecer como palavras foi relativa ao facto de possuírem um reduzido número de letras. Isto permitiu confirmar que as crianças também não possuíam o conceito de pseudo-palavras.

Quadro nº 11 – Identificação de pseudo - palavras

Pseudo - Palavras

Pseudo - Palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
Bo	1	11	8
Ti	2	11	7
Pi	1	11	8

Por outro lado foi ainda possível constatar que a maioria das respostas foram as seguintes: “É uma palavra porque é um conjunto de letras.” (Manuel⁵), “É uma palavra porque tem quatro letras.” (João), “Não é uma palavra porque só tem duas letras” (Alex), ou ainda “Não é palavra, é uma letra” (Bárbara), referindo-se à palavra apresentada ou à sílaba. Concluiu-se que as crianças só consideravam uma palavra quando esta apresentava três ou mais letras, não conseguindo discernir palavra de letra.

Kamii e Willert citado por Ramiro Marques (1991) (em estudos sobre a aprendizagem da leitura verificaram que uma das regras que as crianças elaboram é a designada regra da variabilidade, isto é, uma palavra só pode ser lida se, pelo menos, uma das letras for diferente, logo, a sequência “AALL”, apresentada no quadro nº 10, não pode ser lida, porque as letras são todas iguais, havendo a necessidade de existirem letras diferentes, para que a sequência faça sentido. Esta ideia foi confirmada por duas das crianças interrogadas que responderam: “Não é palavra, porque não se pode ler, tem letras iguais seguidas” (João e Manuel).

Ainda no sentido de analisar a noção de palavra pedi às crianças que nomeassem palavras e, em seguida, que nomeassem uma “palavra grande” e uma “palavra pequena”.

Os resultados obtidos poderão ser consultados no quadro n.º 12 que se segue.

Quadro nº 12 – Nomeação de palavras

Nomeação de palavras			
Palavra	Palavra Grande	Palavra Pequena	Resposta Errada
20	20	17	3

Quando lhes foi solicitada uma “palavra grande”, todos os inquiridos referiram uma palavra, tendo em conta a divisão silábica da mesma, como por exemplo: “igreja, porque tem três sílabas.” (Bárbara). Quando lhes foi solicitada a nomeação de uma

⁵ Os nomes utilizados são fictícios de modo a preservar a identidade das crianças.

“palavra pequena”, 3 das crianças indicaram uma palavra que se relacionava com as características do seu referente, sem contemplar a constituição silábica da palavra: “parafuso, porque é muito pequenino” (Diogo).

Estes dados permitem concluir que as crianças ainda não tinham definida a noção de palavra e associavam-na frequentemente ao seu referente. Estudos feitos por Berthoud-Papandropoulou citado por Martins (1996), vêm ao encontro destes resultados, na medida em que, ao ser pedido que refiram uma “palavra grande”, as crianças dão como exemplo “armário, porque tem muitas coisas lá dentro”, ou seja nomeiam uma palavra, de acordo com o seu referente. Martins (1986) cita alguns estudos que referem que, ao ser pedido à criança que diga “uma palavra grande ou uma palavra pequena, produzem frases maiores ou mais pequenas, exprimindo ações concretas. Outras crianças fazem um compromisso entre o que é dito e o tamanho do referente” (p.94).

Ao estabelecer um cruzamento entre os dados apresentados nos quadros n^{os} 9, 10, 11 e 12 verifica-se que os inquiridos que nomearam oralmente palavras, é muito superior as crianças que distinguiram palavras e não palavras, quando lhes foram apresentados os cartões com palavras, não palavras e pseudo-palavras escritas. Esta comparação permite concluir que, provavelmente, as dificuldades apresentadas na primeira situação serão devidas ao facto de as crianças não terem um contato direto e sistemático com a escrita e, conseqüentemente, não terem adquirido as regras subjacentes ao código escrito que lhes permitiria reconhecer que uma palavra só pode ser lida se tiver uma determinada sequência linguística.

D - Leitura de Palavras e Frases

Com o intuito de conhecer o nível das competências de leitura que as crianças apresentavam ao ingressar no 1^o ciclo, apresentou-se a prancha n^o 2 com a imagem de um carro (vide anexo V), acompanhada da legenda “*carro*” e pediu-se às crianças que indicassem o que lá estava escrito e que lessem, apontando. Posteriormente, apresentou-se a prancha n^o 3, com a mesma imagem acompanhada da palavra “*bagageira*” (vide anexo V) e solicitou-se que sugerissem uma legenda, caso se apercebessem da diferença existente. Em seguida, pediu-se-lhes que lessem, apontando. O quadro n^o 13 apresenta os resultados obtidos.

Quadro nº 13 – Leitura de palavras

Leitura de Palavras			
Pranchas	Identifica	Não Identifica	Dá sugestão de legenda
Nº2	20	0	-
Nº3	0	20	12

Mediante a observação do quadro n.º 13 pode-se constatar que, na primeira situação, prancha nº 2 (carro) todos os inquiridos identificaram a palavra em relação ao objeto e formularam uma legenda que correspondia ao que estava escrito.

Relativamente à segunda situação, prancha nº 3 (bagageira) pode-se também realçar que nenhuma criança identificou a palavra mas apercebem-se das diferenças existentes nas palavras registadas, mais de metade das crianças deram uma sugestão de legenda, resolvendo o conflito gerado pela diferença da palavra apresentada sob a mesma imagem e sugerindo palavras que se referem a objetos de tamanho proporcional ao da palavra escrita. Por exemplo, a criança sugeriu a palavra “carrinha” relativa à palavra “bagageira” escrita na prancha, na medida em que estabeleceu uma relação quantitativa (tamanho da palavra) entre a palavra escrita e o objeto que nomeia.

As estratégias que a maioria das crianças usaram na “leitura” da palavra centraram-se na atenção que colocaram na primeira letra da mesma tendo, de seguida, configurado a palavra, tentando lê-la, de acordo com o seu tamanho e forma. Os estudos feitos por Kamii e Willert, citados por Ramiro Marques (1991) concluíram que “as crianças parecem inventar estratégias para compreenderem e darem sentido às palavras” (p.18).

No que concerne à leitura de frases, apresentou-se a prancha nº 4 (vide anexo V), pedindo às crianças que sugerissem uma frase para a legendar. Posteriormente, pediu-se-lhes que lessem, apontando.

Num segundo momento apresentou-se a prancha nº 5 (vide anexo V), com a mesma gravura mas com o texto expandido, para que as crianças observassem a diferença, sugerindo um novo texto e o lessem, apontando.

O quadro nº 14 apresenta os resultados obtidos.

Quadro nº 14 – Leitura de frases

Leitura de Frases			
Pranchas	Identifica	Não Identifica	Dá sugestão de legenda
Nº4	20	0	-
Nº5	0	20	12

No quadro n.º 14 pode-se verificar que, relativamente à prancha n.º 4 todas as crianças identificaram o texto; na prancha n.º 5 as crianças inquiridas foram sensíveis às características do texto, mas ainda não o trataram linguisticamente. Por exemplo, uma criança disse “Eu sei que é maior, porque tem duas linhas, mas não sei o que está escrito” (Bárbara) ou então acrescentou uma só palavra, como fez, por exemplo o António: “Outono”; ou apresentou uma frase que correspondeu à sua interpretação da imagem “Os meninos estão a andar de baloiço ao vento” (Ricardo).

Na leitura da primeira frase, as crianças consideraram o texto como etiqueta do desenho. Por exemplo “Os meninos estão a andar de baloiço.” (Inês), isto é, apesar de distinguirem texto de imagem, referiram-se ao texto da mesma forma que se referiram à imagem.

Na segunda situação (prancha n.º 5) quando foi apresentada a frase em extensão, o texto continuou a ter alguma previsibilidade, mas iniciou-se “um processo de consideração das propriedades gráficas do texto” (Viana & Teixeira, 2002, p.43).

Em suma, analisados os quadros pode-se concluir que as crianças do grupo tiveram vivências diversificadas, o que lhes permitiu reconhecer a existência de escrita em variados suportes do seu quotidiano. Mas, provavelmente, o contacto com o código escrito foi reduzido, já que oralmente apresentaram um desempenho mais positivo, manifestando dificuldade em distinguir palavras e letras.

Pode-se concluir que esta é uma das competências em que as crianças revelaram níveis menos satisfatórios para a aprendizagem formal da leitura, o que nos levou a questionar se o nível insatisfatório verificado nesta competência não constituiria uma dificuldade na aprendizagem da leitura, ao ingressarem no 1º ano do 1º CEB. Se se tiver em atenção as teorias de autores como McNinch e Evans *et al.* citados por Martins (1996), defendem a ideia de que a aprendizagem da leitura depende da consciência que as crianças têm da palavra, esta pode ser uma questão pertinente.

3.2.2. Planeamento, Desenvolvimento e Reflexão da Ação Educativa

A planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.

Neste contexto, diz Calderhead, citado por Pacheco (1996, p. 105),

“Os professores ao planificarem uma atividade consideram uma série de fatores e tomam várias decisões. Têm que decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e matérias a usar ou os exercícios a realizar. Ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto

no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspetos como o plano global da escola e as restrições do horário”.

Uma das preocupações que tive quando planifiquei as aulas foi a escolha das estratégias a aplicar para o desenvolvimento dos conteúdos. Este meu receio prendeu-se com o facto de tentar sempre obter um grau de eficiência elevado no que diz respeito à aquisição de competências por parte dos alunos. Nas primeiras planificações dei particular atenção à programação das atividades em termos de tempo, à interdisciplinaridade e à fundamentação acerca dos conteúdos a trabalhar.

Tive também particular atenção em proporcionar sempre um momento inicial de motivação que permitisse aos alunos prepararem-se psicologicamente para o ritmo crescente das atividades das aulas, estimulando desde logo, o seu interesse pelos conteúdos que viriam a ser abordados durante a aula.

Para que a aprendizagem seja produtiva é importante, por um lado, que o professor organize a matéria de uma maneira clara e simples e, por outro, tenha como objetivo primordial tornar interessante a sua exposição. Neste sentido, propus-me usar diferentes estratégias de motivação com recurso a diferentes materiais, pois estas constituem um excelente auxiliar de incentivo, sobretudo quando as crianças estão a aprender um novo conceito. Nunca tive como objetivo obrigar os alunos a aprender, mas sim obter destes um empenhamento na sua aprendizagem. Por isso recorri a algumas atividades lúdicas, pois além de serem uma maneira divertida de aprender, devendo o professor utilizá-las sempre que possível dentro da sala de aula, é uma boa forma de colocar os alunos em atividade, promovendo a capacidade de conduzirem a sua própria aprendizagem.

Relativamente às atividades lúdicas e aos jogos, Decroly, citado por Basson (1975, p.89) afirma que “o jogo associa-se a todas as nossas tendências e compreende-se por isso o seu valor no desenvolvimento da criança”. Na minha perspetiva, os jogos são um recurso valioso no processo ensino – aprendizagem, pois estes assumem um papel indispensável, sobretudo na infância.

Segundo Pacheco (2000, p. 106), “cada professor ao desenvolver o currículo fá-lo de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino, apesar de um trabalho em conjunto com outros professores e da existência de uma estrutura invariante da prática letiva”. Ainda de acordo com o autor, outro fator que condiciona a planificação e a prática educativa propriamente dita é o das fontes de conhecimento dos conteúdos de ensino que o professor possui.

No decorrer da minha ação educativa, senti muitas vezes dúvidas e incertezas relativamente à minha intervenção junto do grupo. Estas dúvidas levaram-me a recorrer aos conselhos do professor cooperante, que com sabedoria “paternal” me orientou sempre no melhor sentido. Algumas vezes solicitei a opinião dos pares (restantes professores da escola) que prontamente me ajudaram.

3.2.2.1. Experiências de Aprendizagem Desenvolvidas

De forma a dar uma visão global da Prática de Ensino Supervisionada foram selecionadas quatro experiências de aprendizagem. Em cada aula selecionada é apresentada uma reflexão crítica acerca da aula na qual é feita referência às dinâmicas e estratégias utilizadas, a respetiva planificação, materiais utilizados e ainda instrumentos de avaliação dos alunos. A escolha destas aulas deve-se ao facto de serem todas representativas da aplicação dos métodos mistos na aprendizagem da leitura e escrita.

Sessão número um [9 de dezembro de 2010] – O jogo

Para esta aula, o conteúdo a abordar em Língua Portuguesa centrava-se na introdução do fonema “d” (vide anexo IX).

Com a intencionalidade de motivar o grupo para o assunto que iríamos desenvolver, atendendo a que a motivação é um facto muito importante, na medida em que “ é uma soma de desejo e de vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade” (Lafortune, 1996, p.35), a aula foi iniciada com a apresentação da história “Os Dálmatas” através de uma apresentação em PowerPoint. Em seguida conversamos sobre o conteúdo da história, nomeadamente sobre o título, que projetei isoladamente no quadro interativo para que as crianças pudessem visualizar a palavra, dando realce ao grafema “d”. Foi também dada ênfase na sua pronúncia apelando à consciência fonética das crianças. Esta estratégia numa perspetiva analítica do ensino da leitura e escrita foi bem aceite pelo grupo, pois a contextualização da atividade demonstrou ser bastante motivante.

A atividade que se seguiu “O jogo do dado” foi pensada para manter o grau de atenção e interesse demonstrado, envolvendo as crianças na sua aprendizagem, tal como defende Basson (1975). O jogo é a alegria das crianças, e por isso é sem dúvida um dos

instrumentos mais poderosos para despertar o seu interesse, além de que as crianças ao jogarem estão a crescer, e como já referi era minha pretensão que estas pudessem crescer com prazer ao mesmo tempo que aprendessem.

O jogo consistiu na utilização de um dado lançado por cada criança; o número que saía era o número de palavras iniciadas por “d” que essa criança teria que dizer. Algumas crianças manifestaram dificuldade em enumerar todas as palavras e a turma foi incentivada a ajudar. O grupo aderiu com muito entusiasmo à atividade, respeitando a sua vez e reforçando também as relações interpessoais, ao mesmo tempo que demonstravam espírito de equipa e de ajuda.

As palavras que surgiram foram registadas no quadro pela estagiária, para uma identificação visual por parte dos alunos. Seguidamente, respeitando a ordem das mesas, os alunos fizeram o batimento silábico, referindo quantas sílabas possui a palavra registada e sublinhando o grafema “d”.

Esta atividade foi idealizada à luz das ideias defendidas por Marcelino (2008) relativamente ao método global das palavras, onde o autor sugere que a palavra inicial deverá fazer parte do quotidiano da criança, clara e acessível à sua compreensão. Já McCloskey (citada por Pestana, 1974) corrobora esta ideia e acrescenta que a aprendizagem da leitura e escrita se deve iniciar com um conto ou história de fácil compreensão.

Todas as crianças realizaram com êxito o exercício, demonstrando que tinham interiorizado o conceito de palavra grande e de palavra pequena, com os comentários que foram fazendo, acabando por comparar os próprios nomes (Margarida “O meu nome é muito grande, mas o do João é pequenino!”).

Para consolidação do grafema trabalhado foi apresentada à turma uma ficha sobre a letra “d” (vide anexo X). Esta ficha serviu também para avaliar as dificuldades de cada elemento de forma a trabalhar futuramente com cada criança de forma a ajudá-la a superar essas dificuldades.

Sessão número dois [07 de janeiro de 2011] – À descoberta da história

A abordagem pedagógica no âmbito da Língua Portuguesa centrou-se na aprendizagem e exploração do grafema/fonema “c” (vide anexo XI).

Esta sessão iniciou-se logo pela manhã com a apresentação de imagens em PowerPoint, relativas a palavras que continham o grafema/fonema “c” (menina, cão,

capa, menino). Indo ao encontro das orientações de Teglieber e Pereira (1997) apresentei primeiro as imagens, partindo através das mesmas para a promoção de uma reflexão interpretativa, por parte das crianças. Simultaneamente fui apoiando as crianças a descobrir as palavras que continham o grafema/fonema “c”, as quais fui registando no quadro. Seguidamente, com recurso às palavras encontradas (cão, capa, Cátia, Camilo) as crianças trocaram opiniões, com o objetivo de elaborar um texto explicitador das imagens. Esta discussão foi orientada por mim através das seguintes questões: que leva vestido a Cátia? De quem é o cão?, o que levou as crianças a refletir, a comparar e a organizar ideias de forma a se elaborar a estrutura da história.

Terminado o debate voltei a apresentar as imagens e narrei a história original (vide anexo XII). Em grande grupo conversamos sobre o conteúdo da história fazendo a comparação entre o texto original e a sugestão elaborada pelas crianças. No decorrer da conversa, estas foram respondendo a perguntas de compreensão do texto: Como se chamava a princesa? O que lhe tirou o cão? permitindo-me avaliar o impacto que a história teve nas crianças e a compreensão da mesma.

De volta às palavras (acima referidas), registadas no quadro, sugeri ao grupo que descobrissem novas palavras com o grafema “c” e as sílabas que lhe estavam associadas (a,o,u). Espontaneamente surgiram novas palavras que fui registando no quadro: cuco, cama, copo, comida, cavalo,... O grupo foi sensibilizado para o facto de que, no caso da letra “c”, as sílabas “ce” e “ci” seriam apresentadas mais tarde, pois são casos especiais de leitura da língua portuguesa. O João interveio neste ponto, para referir que estas sílabas se liam de outra maneira, ou seja, com o som “s”. Dando continuidade à atividade e seguindo a ordem das mesas, todas as crianças participaram, deslocando-se ao quadro e sublinhando nas palavras a respetiva sílaba.

No quadro desenhei o grafema “c” numa coluna ao lado das palavras registadas, para permitir a comparação entre a grafia da palavra e o desenho da letra (maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa). Seguidamente solicitei ao grupo que me acompanhasse no ato mímico de desenhar a letra no ar e depois na mesa. Por fim, pedi ao grupo que registasse o grafema “c” e as diferentes representações nos seus cadernos.

Posteriormente distribuí plasticina pelas mesas e solicitei às crianças que observando as sílabas registadas no quadro as reproduzissem modelando a plasticina, atividade esta que todas realizaram com sucesso e satisfação.

Concluída a tarefa propus ao grupo a criação de palavras iniciadas com a letra “c”, mas contendo apenas letras já trabalhadas. Cada sugestão dada foi registada no quadro pelo próprio aluno.

Seguidamente coloquei uma música calma relacionada com o grafema “c” – “O cuco que não gostava de couves”. A melodia e o seu texto foram utilizados com dupla finalidade: como forma de apoiar a aprendizagem do conteúdo e como forma de promover a concentração das crianças. Através da música tentei dar sentido à perspetiva de Feytosa e Silva (1997, p.370) quando referem que

a música é interpretada enquanto os alunos se relaxam e ouvem o seu professor (...) os alunos não se concentram nas palavras, mas entram num estado recetivo no qual as palavras do professor lhes podem sugerir imagens e o diálogo é absorvido sem nenhum esforço consciente.

Com este momento de relaxamento pretendia que os alunos alcançassem um estado de calma, de forma a estarem recetivos para continuar a aula e que através da sonoridade da repetição do fonema “c” as crianças interiorizassem os conteúdos pretendidos.

As crianças acompanharam a canção, que lhes era familiar e finalmente, calmos e descontraídos preencheram a ficha da página 31 do manual de Língua Portuguesa do “Amiguinhos 1º ano”, relativa à letra “c” para consolidarem os conteúdos explorados. Tal como enfatiza Pacheco (2000, p.107) “o ponto de partida da planificação de uma aula é o manual ou livro de texto o que permite ao professor uma preparação dos conteúdos programáticos e atividades didáticas.”

Este vai e vem (da palavra para a sílaba, da sílaba para a letra, desta para o texto e vice versa), este jogo sistematizado de análise e de síntese, remeteu esta aula para uma abordagem pedagógica de Língua Portuguesa centrada nos métodos mistos (Gonçalves, 1967). Ao utilizar este método não se favoreceu nenhum dos métodos que lhe deram vida (Global, Silábico) tendo-se utilizado simultaneamente os dois, percorrendo um caminho com um e voltando para trás pelo outro (Marcelino, 2008).

Esta atividade foi concluída em tempo útil e com sucesso por todas as crianças do grupo. Foi, no entanto, necessário dar um acompanhamento mais individualizado a dois elementos, o “Bernardo” e o “Vitor” que manifestaram alguma dificuldade na realização do grafismo manuscrito.

Sessão número três [20 de janeiro de 2011] – A amizade como palco do “Leitmotiv” para a leitura e a escrita

Para as demais sessões, sendo que esta não foi exceção, foi minha intenção elaborar um plano de aula consistente e que fosse ao encontro das características e necessidades dos alunos (vide anexo XIII), tentando privilegiar a interdisciplinaridade como base da promoção de um currículo integrador, através do tema da amizade.

Da observação que realizei em aulas anteriores verifiquei que, apesar de se tratar de uma turma muito conversadora, era também uma turma com um ritmo de aprendizagem consideravelmente bom, na sua maioria. Sendo assim optei por um plano de aula que privilegiasse atividades onde as crianças participassem ativamente, sabendo que despertaria a sua atenção.

De acordo com o Departamento da Educação Básica (2004) as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente 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. Desta forma foi meu objetivo iniciar a aula com a ajuda de exemplos quotidianos familiares. Optei por utilizar os próprios alunos e as suas famílias para que estes compreendessem melhor a associação do algarismo à quantidade. No decorrer da aula, em diálogo de grande grupo cada criança falava da sua família enumerando todos os elementos que a constituía, e registando no quadro o número correspondente, assim surgiram contagens de 3 a 6 elementos. Para introduzir o conceito de algarismo 7 juntamos a família do João e da Lúcia, desenhando os elementos das duas famílias no quadro. Seguidamente, fizemos a analogia entre o número de elementos das famílias registadas e o número de consoantes já conhecidas pela turma, com recurso aos cartões com as sete consoantes expostos por cima do quadro.

Dando continuidade ao tema família/amizade fez-se a apresentação do PowerPoint da história “Surpresa! Surpresa!” (vide anexo XIV). Esta foi feita mais pausadamente e de forma dramatizada, fazendo pequenas interrupções que permitissem aos alunos participar com pequenos comentários: “Esta mãe é muito gorda, deve ser fofinha como a minha avó” (Margarida); “ Quando a minha mãe fez anos eu fiz uma prenda e também a guardei” (Rodrigo). Esta atividade fez com que os alunos estivessem muito atentos durante a narração da história. Para desenvolver a expressão e compreensão do oral, exploramos a capa (fotocópia do 1º diapositivo – vide anexo XV) e promovi o reconto oral da história através das restantes imagens.

Este tipo de estratégia motivacional fez com que os alunos ficassem curiosos o que me deixou bastante satisfeita. O diálogo que se estabeleceu com os alunos permitiu-me motivá-los e ao mesmo tempo conduzir a aula de modo interdisciplinar.

Seguidamente foi sugerido às crianças que fizessem um desenho subordinado ao tema, a amizade, seguindo a linha de pensamento de Leopoldo (2010, p. 27):

o desenho infantil deve ser estimulado não para ensinar as técnicas, mas por ser um importante processo de aprendizagem. É a oportunidade da criança se expressar, de expor de forma concreta os seus pensamentos e sentimentos. À medida que a criança desenha, ela aprende a organizar e a concretizar os seus pensamentos, a ter autoconfiança e a expressar-se livremente (p.27).

Cada criança pensou numa frase. Seguem-se alguns exemplos: “No domingo joguei à bola com os meus vizinhos”, disse o Bernardo; “Ser amigo é bom. É bom ter amigos para brincar”, disse a Catarina. Estas frases foram sendo registadas por mim nos trabalhos das crianças para os legendar. Por fim construímos um cartaz coletivo subordinado ao tema “ Ser amigo é...”. No final da aula estabelecemos um diálogo em grande grupo, onde as crianças manifestaram livremente a sua opinião relativamente às atividades realizadas ao longo do dia como forma de avaliação: “Gostei muito da história porque o ursinho é muito amigo da mãe” disse a Susana; “Até foi para o sótão escuro para fazer a surpresa à mãe” acrescentou o Diogo; “Eu também tenho muito medo do escuro mas vou a ser corajoso como o ursinho” acrescentou o Marco.

No decorrer desta reflexão fui orientando o grupo, no sentido de descobrirem a ideia principal (palavra) que tínhamos trabalhado ao longo das atividades do dia. Naturalmente surgiu a palavra “amizade”; escrevi-a no quadro e fizemos um pequeno jogo que eles conheciam do pré-escolar: bater as palmas da palavra (sílabas), dizer palavras iniciadas com o som “s” (que já conhecem como letra) e fazer rimas com essa palavra. Essas palavras (sino, sapo, sapato) foram registadas no quadro e o jogo foi-se repetindo com estas “novas” palavras. Todas as crianças participaram com empenho e, a certa altura, o João chamou a atenção para o fato de já conhecerem algumas das letras que foram surgindo nas palavras dadas como exemplo. Assim, um a um, foram ao quadro sublinhar, naquelas palavras, as letras conhecidas.

Com isto pretendia, acima de tudo, seguir o pressuposto enunciado pelo Ministério da Educação (2004, p.136) quando refere que é essencial que “na aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões e se fomente a curiosidade de aprender de forma cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever”.

Este momento de reflexão levou o grupo a viajar no tempo, recordando situações vividas no pré-escolar. Esta articulação com as vivências anteriores foi muito positiva a nível emocional, pois no final da aula senti que tinha evoluído bastante confiança que as crianças tinham por mim. Além disso, este jogo de palavras conduziu-nos a um diálogo sincero, pois foram surgindo dúvidas que elas foram resolvendo entre si.

Neste registo verifiquei que as crianças de uma forma lúdica e participativa adquiriram aprendizagens significativas.

Sessão número quatro [28 de janeiro de 2011] – Canção da Rosa

Planifiquei esta sessão com a intencionalidade de trabalhar o grafema/fonema “R”; desenvolver a comunicação oral e escrita, bem como desenvolver a capacidade de análise e interpretação textual (vide anexo XVI).

Tendo em conta que “a diversificação da motivação, métodos e estratégias é essencial para não se cair na rotina das práticas pedagógicas” (Marques, 1983, p.35), iniciei a aula com a canção “Rosa arredonda a saia” (vide anexo XVII). A escolha desta música teve por base a exploração do grafema/fonema “R”, uma vez que no texto da canção, este, se repete. O interesse por parte das crianças foi demonstrado efusivamente durante a audição, cantando, e depois da audição, quando relataram com entusiasmo, as vezes que tinham cantado esta canção no Jardim de Infância e em casa com os avós. Desta forma apercebi-me que motivei e desenvolvi nos alunos a vontade própria da descoberta do saber recorrendo à nossa cultura e tradição.

Seguidamente, as crianças foram incentivadas a participar na exploração do conteúdo da canção, em diálogo e em grande grupo. Este diálogo foi orientado no sentido de ajudar as crianças a descobrirem palavras iniciadas com a letra “R” no texto da canção, que foram registadas pela estagiária no quadro (roda, redonda, Rosa). Esta atividade foi enriquecida com a apresentação de objetos (rosa, rato, rádio) cujo nome se inicia pelo grafema/fonema “R”, seguindo as ideias de Duborgel (1992, p.26) quando refere que “a imagem dá a ver o objeto a partir de um ponto de vista privilegiado o que faz surgir na sua materialidade, nos seus elementos constitutivos, na sua consistência, nas suas proporções, na sua configuração”. Assim, a lista de palavras registada no quadro foi aumentando, o que foi fundamental para as atividades seguintes.

Seguindo uma ordem aleatória, mas tendo o cuidado de incentivar todas as crianças a participarem foi realizado o batimento silábico (divisão silábica), para que as

crianças descobrissem o número de sílabas de cada palavra. Para finalizar esta atividade, o grupo foi desafiado a descobrir nas palavras do quadro as sílabas ra, re, ri, ro e ru.

No decorrer desta atividade observei que nem todas as crianças participavam espontaneamente, por isso senti necessidade de questionar diretamente a Lúcia, o Tomás e o Martim, solicitando-lhes que apontassem no quadro as sílabas pretendidas, auscultando assim as suas dificuldades, de forma a poder tirar possíveis dúvidas. Como referem Caldwell e Leslie (2005), o ensino da correspondência som/grafema/fonema deve ser claro, explícito e transparente, para que o aluno pratique, independente da correspondência aprendida, em parceria com os colegas.

Este jogo de descoberta (palavras, sílabas e letras) e comparação (com palavras já conhecidas) remete-nos para os métodos mistos, onde as crianças têm um papel ativo, empenhando-se na descoberta da correspondência grafema/fonema e fonema/fonema ou na comparação das palavras ou frases apresentadas, relativamente às já conhecidas, como nos diz Froissart (1976).

Seguidamente, ainda em grande grupo, as crianças foram desafiadas a criar frases com as referidas palavras (estas frases só poderiam ter palavras que as crianças já soubessem ler e escrever) como: A roda rola pela rua; A Rita lava a roupa no rio. Tal como refere Condemarín *et al.* (1986, p. 159),

a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. (...) Nas atividades de escrita criativa colocam-se em evidência as relações entre a escrita e as outras expressões da linguagem. As experiências de leitura das crianças são mais significativas quando elas leem seus próprios materiais.

Estas frases foram registadas no quadro pela estagiária e depois de lidas em voz alta pelas crianças, foram copiadas para o caderno. Para consolidar os conhecimentos adquiridos realizaram uma ficha individual (vide anexo XVIII).

A avaliação desta aula teve por base a observação indireta das aprendizagens dos alunos através da ficha de trabalho, de forma a verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos (indicação do grau de conhecimento e de dificuldade de cada um). Quanto ao recurso das fichas, considera-se que são bastante positivas na medida em que nos permitem “identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (Ribeiro, 1993, p.83).

No decorrer da sessão tive particular atenção ao interesse manifestado pelas crianças, observando a sua atenção, o empenho e a pertinência das participações (rigor e grau de acerto), com o objetivo reforçar a motivação ou adaptar estratégias. O grupo pareceu-me bastante motivado e empenhado no decorrer de toda a intervenção sendo que após a correção da ficha individual conclui que o Francisco e a Lúcia revelaram não ter construído/desenvolvido todas as competências pretendidas.

3.2.3. Avaliação das Competências de Leitura e Escrita Adquiridas ao Longo da Ação Pedagógica

Este ponto tem como intuito conhecer e avaliar a ação educativa, bem como reconhecer os progressos das crianças ao nível da construção das competências de leitura e escrita ao longo da ação pedagógica. Neste sentido para proceder a esta avaliação, aplicaram-se os mesmos testes utilizados no início:

- A - Identificação de portadores de texto
- B - Predição dos conteúdos de texto
- C - Identificação de palavras e não palavras
- D - Leitura de palavras e frases

A - Identificação de portadores de texto

Relativamente ao teste de identificação de portadores de texto em suporte de papel pode-se observar através do quadro nº15 que houve grandes progressos no que se refere à identificação do T2, T3 e T7, quando comparados com os testes iniciais, o que

pode ser justificado pelo variado leque de experiências que lhes foram proporcionadas através da ação educativa.

Quadro nº15 - Portadores de texto em suporte de papel

Portadores	Suportes		A existência de escrita	
Suporte Papel	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
T1	20	0	20	0
T2	7	13	20	0
T3	1	19	20	0
T4	20	0	20	0
T5	19	1	20	0
T6	20	0	20	0
T7	16	4	20	0
T8	20	0	20	0

No que concerne ao teste de identificação de portadores de texto - objetos verificou-se que todos os objetos foram identificados e reconhecidos como portadores de texto, conforme se pode verificar no quadro nº16.

Quadro nº16 - Portadores de texto – objetos

Portadores	Suportes		A existência de escrita	
Objetos	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
O1	20	0	20	0
O2	20	0	20	0
O3	20	0	20	0
O4	20	0	20	0
O5	20	0	20	0
O6	20	0	20	0

Relativamente ao portador de texto com suporte fotográfico este foi identificado por todas as crianças como se pode verificar no quadro nº17. Note-se que no teste aplicado inicialmente se tinha observado que também todas as crianças o tinham identificado.

Quadro nº 17 – Portadores de texto – Fotografia

Portadores	Suportes	A existência de escrita
-------------------	-----------------	--------------------------------

Fotografia	Identifica	Não Identifica	Identifica	Não Identifica
F1	20	0	20	0

Assim a partir dos resultados obtidos, no que concerne à identificação de portadores de texto em diferentes suportes pode-se concluir que as crianças reconhecem a existência de escrita e os diferentes suportes.

No decorrer da ação educativa uma das estratégias utilizada foi a utilização de diferentes objetos para introduzir os fonemas. Aqui, como já foi referido anteriormente, tentou-se ir ao encontro de Marcelino (2008), quando refere que o método global, ao partir de uma palavra, que deverá fazer parte do quotidiano da criança, levará a que desta forma, a mesma, associe o desenho da palavra à ideia ou ao objeto que ela representa.

B - Predição dos conteúdos do texto

Em relação à predição dos conteúdos dos portadores de texto, o quadro n.º 18 reflete as respostas dadas pelas crianças.

Quadro n.º18 - Predição dos conteúdos dos portadores de texto

Predição dos Conteúdos de Texto			
Portadores	Nomeia palavras adequadas ao suporte	Nomeia palavras não adequadas ao suporte	Não responde/ não sabe
T1	20	0	0
T2	0	10	10
T3	0	8	12
T4	20	0	0
T5	12	8	0
T6	20	0	0
T7	10	7	3
T8	20	0	0
O1	20	0	0
O2	1	7	12

O3	20	0	0
O4	20	0	0
O5	16	4	0
O6	15	5	0
F1	20	0	0

Legenda: T1 – Ficha de Estudo do Meio; T2 – Recibo da TV Cabo; T3 – Recibo da PT; T4 – Folha de Jornal; T5 – Lista telefónica; T6 – Ficha de Matemática; T7 – Bilhete de Identidade; T8 – Envelope ; O1 – Nesquick; O2 – Xarope; O3 – Tubo de cola; O4 – Pacote de leite; O5 – Iogurte; O6 – Saco do supermercado; F1 – Sinal de trânsito (Stop).

Relativamente às predições dos conteúdos de texto verificou-se uma acentuada melhoria nos portadores T4, T5, T7, T8 e F1. Estes resultados poderão ser justificados com o trabalho feito dentro da sala de aula, pois nos portadores mais associados ao quotidiano familiar não se observaram alterações significativas.

Na sala de aula foram utilizados como recursos pedagógicos para trabalhar diversos conteúdos: jornais, revistas, lista telefónica, assim como o Bilhete de Identidade para reconhecimento e interiorização do nome próprio e apelido. O conteúdo “segurança” trabalhado na área de Estudo do Meio, bem como a elaboração de envelopes para correspondência natalícia, poderá justificar o fato da totalidade dos alunos identificarem os portadores F1e T8.

Se relacionar os resultados mais significativos dos portadores de texto em suporte de papel, objetos e fotografia, pode-se constatar que as crianças fizeram melhores predições acerca de suportes com os quais tinham, eventualmente, uma relação mais direta e um contacto funcional. Curto *et al.* (2000, p. 49) referem que a este respeito, “só se adquire o específico da linguagem escrita em contacto com textos de uso social e refletindo acerca desses textos”.

C- Identificação de Palavras e não Palavras

Os quadros seguintes revelam os resultados obtidos na aplicação das grelhas elaboradas e já aplicadas anteriormente, para observar a evolução das crianças.

Quadro nº 19 – Identificação de palavras

Leitura de palavras			
Palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
boi	19	0	1
pai	19	0	1

tapete	19	0	1
--------	----	---	---

No quadro n.º19 verificou-se uma grande evolução relativamente à primeira recolha de dados, ao nível do número de crianças que identificavam palavras.

Quadro n.º 20 – Identificação de não palavras

Não palavras			
Não Palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
ptlm	17	3	0
AALL	17	3	0
aAbB	17	3	0

Ao fazer-se a leitura do quadro n.º 1 pode-se observar que, à semelhança do quadro anterior, o número de crianças que identificaram as “Não palavras” é muito superior à anterior recolha, o que leva a concluir que as crianças nesta fase já interiorizaram o conceito de palavra.

Quadro n.º 21 – Identificação de pseudo-palavras

Pseudo - Palavras			
Pseudo - palavras	Identifica	Não Identifica	Não Responde
Bo	11	9	0
Ti	11	9	0
Pi	11	9	0

Tal como nos quadros anteriores verificou-se uma grande evolução no número de crianças que identificaram os exemplos como pseudo-palavras; as crianças reconheceram os exemplos dados como sílabas.

Quadro n.º 22 – Nomeação de palavras

Nomeação de palavras			
Palavra	Palavra Grande	Palavra Pequena	Resposta Errada
20	20	20	0

No quadro n.º 22 podemos verificar que todas as crianças nomearam exemplos de palavras grandes e pequenas. Se comparar a leitura dos resultados dos primeiros testes aplicados com a leitura da segunda recolha de dados é notória a grande evolução nas crianças ao nível de “consciência de palavra”.

D - Leitura de Palavras e Frases

Como se pode observar no quadro n.º 23 não se verificaram alterações significativas na leitura de palavras.

Quadro n.º 23 – Leitura de palavras

Leitura de Palavras			
Pranchas	Identifica	Não Identifica	Dá sugestão de legenda
Nº2	20	0	-
Nº3	0	20	19

As crianças continuaram a centrar-se na imagem, não dando importância às propriedades da escrita (leitura icónica), o que levou a que todas as crianças identificassem a prancha nº 2 (carro).

Relativamente à prancha nº 3 (bagageira), aquando da aplicação do teste, constatou-se que todas as crianças se aperceberam que as propriedades do texto eram diferentes do anterior e sugeriram hipóteses erradas.

Quadro n.º 24 – Leitura de frases

Leitura de Frases			
Pranchas	Identifica	Não Identifica	Dá sugestão de legenda
Nº4	20	0	-
Nº5	0	20	19

Tal como anteriormente, as crianças fizeram uma leitura icónica da frase da prancha nº 4 (os meninos andam de baloiço). Na prancha nº 5 (os meninos andam de baloiço no jardim infantil da cidade) as crianças verificaram que a frase era mais longa e deram sugestões de legenda acrescentando palavras. Pode-se, então, concluir que algumas das crianças, já eram capazes de inferir “que uma das propriedades do texto é o seu comprimento espacial” (Viana & Teixeira, 2002, p. 43).

Em suma, ao aplicar os testes para avaliação das competências de leitura e escrita adquiridas ao longo da ação pedagógica, verificou-se que houve uma grande evolução nos resultados, justificados pela intervenção pedagógica tendencialmente ativa, favorecendo sempre o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem por descoberta e sustentada nos métodos mistos de aprendizagem da leitura e escrita.

Considerações Finais

“Sabendo que o domínio da língua materna é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Departamento da Educação Básica, 2001, p.31), pretendia com este trabalho centrar-me no domínio da leitura e da escrita, a fim de tentar perceber, numa primeira fase, quais as competências adquiridas pelas crianças no domínio da pré-leitura, ao concluírem o jardim-de-infância e ingressarem o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Isto, no que diz respeito à identificação de escrita no meio envolvente, sobretudo relativa aos portadores de texto e ao conteúdo do texto inserido nos diferentes portadores, bem como à compreensão da natureza do sistema alfabético de escrita (“consciência” de palavra e leitura de palavras e frases). Procurava, também, conhecer as representações que as crianças possuíam acerca da leitura e do seu processo de aprendizagem à entrada para o 1º ciclo do ensino básico no que se referia às representações que tinham sobre o processo de leitura e dos seus objetivos, decorrentes das utilizações funcionais da mesma.

Numa segunda fase, que coincidiu com o desenvolvimento da prática pedagógica tive como propósito implementar métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita de modo a promover competências neste domínio. Por último, numa

3ª fase foram avaliadas as competências adquiridas pelas crianças nesses domínios de modo a perceber o impacto da ação pedagógica no desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças.

Assim, a partir dos resultados obtidos, no que concerne à identificação dos portadores de texto, bem como à predição do conteúdo do texto dos portadores identificados foi possível concluir que: as crianças possuíam um leque variado de experiências que lhes possibilitaram reconhecer a escrita em diferentes contextos; tinham bem definida a distinção entre imagem/texto e letra/número, apresentando apenas dificuldades em distinguir palavra de letra; de modo geral, as crianças fizeram “boas predições”, quando confrontadas com suportes de texto, sobretudo quando estes se reportavam às suas vivências pessoais e/ou uso quotidiano.

No que diz respeito à “consciência” de palavra concluiu-se que esta é a competência em que as crianças apresentavam maiores dificuldades, provavelmente por terem um contato mais reduzido com o código escrito. A intervenção/ação possibilitou-me verificar que: a grande maioria das crianças possuía dificuldades em reconhecer e identificar palavras apresentadas em registo escrito; as crianças só consideravam palavra, aquela que apresentava mais do que três letras, notando-se o seu desconhecimento relativamente às regras de organização linguística da palavra; uma percentagem significativa das crianças, quando solicitadas para apresentar uma palavra “grande” e uma palavra “pequena”, reportavam-se às características do referente e não à constituição da mesma (oralmente).

Relativamente à leitura de palavras e/ou frases concluiu-se que: em relação às palavras, as crianças faziam, essencialmente, uma leitura interpretativa de uma imagem. Posteriormente, quando confrontadas com uma situação em que, perante a mesma imagem com legenda diferente, deviam sugerir uma palavra, estas resolviam o conflito cognitivo gerado, centrando-se no “tamanho” da nova palavra. Em relação às frases, as crianças ainda possuíam algumas dificuldades em reconhecer que todo o discurso oral pode ser representado sob a forma de escrita, bem como em reconhecer preposições e elementos de ligação entre palavras, como sendo palavras, em virtude de serem representadas graficamente com uma ou duas letras e, conseqüentemente, desprovidas de significado para elas. Para resolver o conflito gerado entre a imagem e o texto, as crianças prediziam o texto, procedendo a uma leitura interpretativa da imagem; quando a uma frase, apresentada e reconhecida previamente pelas crianças, lhe foram acrescentadas novas palavras e/ou ideias, as mesmas tendiam a prolongar a emissão sonora, “lendo” a oração inicial, ou inventavam novas ideias ou palavras, refletindo mais pormenorizadamente acerca do referente. Reconheciam a extensão textual, como

sendo uma das propriedades do texto, pelo facto de o visualizarem, mas não eram capazes de o tratar linguisticamente.

Importa referir que as crianças apresentavam um conhecimento que considero ser já bastante satisfatório quanto ao reconhecimento da escrita em diferentes suportes, apresentando também alguma capacidade reflexiva em relação aos conteúdos do texto dos portadores com os quais estão habituadas a conviver.

No que concerne à implementação dos métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita de modo a promover competências nestes domínios, concluo, depois de refletir sobre as planificações, que o recurso a estes métodos foi uma constante no decorrer da ação educativa desenvolvida junto do grupo de crianças. A valorização do seu universo quotidiano e familiar foi uma constante, usando muitas vezes as suas vivências quer para motivação das atividades sugeridas, quer como parte integrante dessas atividades, como por exemplo, o recurso às suas vivências do pré-escolar, tão conhecidas por mim devido aos anos de docência no ensino pré-escolar e também como resultado dos testes aplicados antes da intervenção pedagógica. A aplicação destes testes criou muita cumplicidade com o grupo, pois a situação criada permitiu-nos uma interação mais próxima criança/estagiária. Além disso, em todas as sessões, antes de iniciar a intervenção pedagógica propriamente dita, promovia um diálogo aberto, onde era permitido às crianças falarem do seu universo e das suas preocupações.

Para a introdução de fonemas recorri a diversas estratégias, desde a utilização de contos, passando pela visualização de filmes, até à utilização de canções do seu universo do jardim-de-infância. Muitas vezes parti do conto para o fonema, passando pela frase e pela sílaba. Outras vezes percorri o caminho inverso, recorrendo à utilização de objetos para introduzir a letra e desta partir para a sílaba, compondo palavras, seguidas de frases e culminando na construção de pequenos textos coletivos com recurso às palavras conhecidas. Através da análise das suas produções e com recurso a outras formas de avaliação descritas nos planos de aula fui observando os progressos e as dificuldades do grupo, de forma a poder acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Apesar de apresentarem diferentes ritmos de aprendizagem, e do facto de uma criança manifestar algumas dificuldades, todas as crianças do grupo apresentavam, no final da ação educativa um ótimo desenvolvimento ao nível da leitura e escrita. Obviamente que as experiências explicitadas neste relatório final de estágio não conseguem refletir a ação educativa tida ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada e penso mesmo que é de todo impossível que as mesmas reflitam o lento

mas significativo desenvolvimento das crianças ao nível das construção das competências de leitura e escrita. Contudo, não era possível descrever e refletir sobre todas as experiências de aprendizagem, daí a necessidade de se ter selecionado apenas quatro.

Este processo de intervenção/ação teve como parte final, a avaliação das competências de leitura e escrita, construídas ao longo da ação pedagógica.

Com a aplicação dos testes numa primeira fase foi possível conhecer as competências que as crianças tinham ao entrarem para o 1º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Nesta última fase pretendia-se saber o que mudou, a este nível, após as experiências de aprendizagem, daí que fizesse todo o sentido aplicar novamente os mesmos testes. Assim respeitando o guião definido para a primeira aplicação procedeu-se à aplicação dos mesmos.

Observou-se uma grande evolução ao nível das competências de leitura e escrita, como seria espectável após a ação educativa, no entanto, superou as minhas expectativas, pois não sabia que era possível dar-se um progresso tão acentuado num pequeno período de tempo de intervenção pedagógica. Possivelmente, estes progressos acentuados deveram-se às competências que as crianças já apresentavam à entrada do primeiro ano, o que, por sua vez, nos leva a concluir que eram crianças com uma boa capacidade de aprendizagem.

Todo o processo de intervenção/ação leva-me a concluir que todas as crianças devem ter um acesso garantido à educação pré-escolar, a qual deve oferecer-lhes um currículo flexível que lhes permita desenvolver as suas competências, a partir das aprendizagens que cada uma delas já concretizou.

Na escola o contacto com os livros deve ser incentivado, na medida em que as crianças, familiarizadas com ambientes onde existem livros e onde presenciem atos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão, posteriormente, ser úteis, aquando da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Quero, ainda, evidenciar a importância da frequência do jardim-de-infância, bem como da função dos educadores, os quais devem facultar às crianças as condições adequadas ao desenvolvimento de competências necessárias à iniciação da leitura, conforme explicitado nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar. Se, na verdade, reconhecemos a necessidade de que as crianças têm de contactar precocemente com todo o tipo de material escrito, em contextos mais ou menos informais, não podemos desvalorizar o papel que a frequência do jardim-de-infância tem neste processo.

Neste contexto, sem pretender tecer críticas negativas e apenas com o intuito de problematizar os resultados obtidos neste estudo, levanto as seguintes questões: será ou não pertinente rever e repensar determinados aspetos da prática pedagógica, aplicada no jardim-de-infância, no que se refere ao desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem formal da leitura? As novas Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar já apontam para isso, mas ainda assim qual deverá ser o papel do educador para levar a bom porto esta construção de competências, de modo a que as mesmas façam sentido e ganhem significância, aquando do ingresso no 1.º ciclo?

Perante as questões poder-se-á sugerir algumas estratégias que permitirão à criança a realização de experiências enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento das suas competências, no domínio da pré-leitura, no jardim-de-infância. Assim, entende-se que o educador de infância deva: proporcionar um ambiente rico em suportes, como por exemplo, apetrechar o canto da leitura com livros de vários géneros literários, poemas ilustrados, jornais, agendas, listas telefónicas, folhetos de publicidade diversa, embalagens de produtos do seu uso diário, letras de cartão ou de plástico, livros de receitas de culinária...; proporcionar um maior contacto funcional com a escrita e a leitura, deixando a criança manusear todo o tipo de material escrito; permitir um contacto mais direto com o meio envolvente como suporte privilegiado para a descoberta da leitura e da escrita; fazer registos escritos à frente das crianças e a respetiva leitura; escrever e ler em voz alta, afixando aquilo que as crianças contam e dizem; organizar listas de palavras com significado para a criança, retiradas do seu vocabulário comum, colocá-las num lugar acessível e ler com elas várias vezes as mesmas; incentivar as crianças a definir o seu projeto pessoal de leitor e a construir os seus próprios livros de histórias; levar as crianças à biblioteca; organizar ficheiros de palavras com imagens; realizar intercâmbios com turmas do 1º ano de escolaridade na escola, entre outros.

Em síntese, parafraseando Viana & Teixeira (2002, p.28) quando mencionam que as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, emanadas pelo Ministério da Educação, em 1997, preconizam uma conceção de aprendizagem de leitura precoce, concluindo que,

não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, neste domínio referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

Pretende-se, pois, com este relatório final de estágio, realçar o facto de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no jardim-de-infância devem ser consentâneas e articuladas com os objetivos, quer das orientações curriculares do pré-escolar, quer do programa do 1º ciclo do ensino básico, enfatizando, desta forma, a frequência do

jardim-de-infância, bem como o papel determinante que este, a par do educador, deve assumir na emergência da leitura e da escrita.

Considero importante que educadores e professores do 1º ciclo desenvolvam a sua ação educativa, numa perspetiva de ensino cooperativo, em que os primeiros pratiquem uma pedagogia que facilite a aprendizagem da leitura, no 1º ano, e que os segundos valorizem todos os saberes construídos pelas crianças, no jardim-de-infância.

Como nota final gostaria de referir que a investigação levada a cabo, no âmbito do desenvolvimento desta intervenção/ação acentuou o meu espírito crítico, relativamente à minha prática pedagógica pessoal, o que, sem dúvida, irá ter reflexos positivos no ensino da leitura, ao longo da minha carreira enquanto educadora/professora.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M & Masseto, M.** (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Alarcão, I.** (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.** (1998). *Comportamentos emergentes da leitura em crianças sem educação pré-escolar à entrada para a escola*. Tese de Mestrado. Lisboa: Université de Provence.
- Arends, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- Azevedo, M.** (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita*. (4ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Basson, V.** (1975). *Como Interessar a criança na escola*. Coimbra.
- Bell, J.** (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. (1ª ed.). Lisboa: Gradiva Editora.
- Bellenger, L.** (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Carmo, H.; Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto—aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L.; Marion, L.** (1994). *Research Methods in Education*. 4th ed., London: Routledge.
- Combe, M.** (1999). *The Good Research Guide for Smal – Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Condemarín, M.; Chadwick, M.** (1986). *A Escrita Criativa e Formal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cortesão, L.** (1998). Da necessidade de Vigilância Crítica à importância da Prática da Investigação – Acção. *Revista de Educação*, VII (1): 27 – 33.
- Costa, A.** (1997). *Da Pedagogia da presença; da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Curto, L.; Morillo, M.; Teixeira, M.** (2000). *Escrever e Ler*. (Vol. 1). Porto Alegre: Artimed Editora.
- Damas, M.; De Ketele, J.** (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Departamento da Educação Básica** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Dinello, R.** (1987). *Actualização na Educação Infantil*, Santa Maria: Palloti.
- Duborgel, B.** (1992). *“Imaginário e Pedagogia”*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Elias, M.** (2000). *Pedagogia Freinet – Teoria e prática*. São Paulo: Papyrus.
- Elliot, J.** (1991). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Press.
- Estrela, A.** (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professore*. (3ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Feytosa, A.; Silva, E.** (1997). *Aprender: o desenvolvimento da inteligência*. Porto: Marina Editores, Lda.
- Fernandes, P.** (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1984). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artmed.
- Figueiredo, M.** (Ed.). (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.
- Froissart, A.** (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Katz, L.; Chard, S.** (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Formosinho, J.** (1996), *Educação Pré-escolar – A construção social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Gispert, C.** (1996). *Programação De Formação De Educadores*. Lisboa: Editora Liarte.
- Gonçalves, G.** (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- Horta, M.** (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Jolibert, J.** (1991) *Formar Crianças Leitoras*. (2ª ed.). Paris: Edições ASA.
- Lafortune, L.** (1996). *A efectividade e a Metacognição na sala de aula*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leite, M.; Kramer, S.** (1999). *Infância – Fios e desafios de pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lessard – Hébert, M.** (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Luçart, L.** (1982). *Biblioteca Do Educador Profissional*. Lisboa: Livros Horizonte

- Marcelino, C.** (2008). *Métodos de iniciação à Leitura – Concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Marques, R.** (1988). *As práticas pedagógicas no jardim-de-infância*. Lisboa: Biblioteca do Educador - Livro Horizonte.
- Marques, R.** (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R.** (1999). *Ensinar a Ler Aprender a Ler*. Lisboa: Porto Editora.
- Martins, M.** (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. (1ª ed.). Teses I S P A Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa.
- Martins, M.; Niza I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, I.** (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mata, L.** (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Revista Análise Psicológica*, nº 1, série XVII, Educação e Desenvolvimento, p.65.
- Mata, L.** (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mialaret, G.** (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Micotti, M.** (1980). *Piaget e o Processo de Alfabetização*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Ministério da Educação** (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação.** (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação.** (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Silva, I.** (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB- Ministério da Educação.
- Ministério da Educação** (2004). *Organização Curricular Programação Ensino Básico-1º-ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Molina, S.** (1991). *Psicopedagogia de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Montessori, M.** (1969). *A criança*. (4ª ed.). Lisboa: Portugália Editora
- Morais, J.** (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Moreira, M. A.** (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Muñiz, B.** (1993). *A família e o sucesso escolar*. Porto Editora. Porto.
- Neves, M. & Martins, M.** (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Escolar Editora. Lisboa.
- Neves, M. & Martins, M.** (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: uma experiência de Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S.** (1998). *Criar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Novaes, M.** (1980). *Psicologia Escolar*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Organisation for Economic Co-operation and Development** (2000). *Reading for chance: Performance and engagement Across Countries - Results from PISA*. Paris: OECD Publications.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira – Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mónica Pinazza (orgs), *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artemed.
- Pacheco, J.** (2000). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L.; Correia, E.** (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pestana, M.** (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Pessanha, A.** (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J.** (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Ponte, F.** (2003). O texto gráfico - outra forma de reconto. *Ensinarte n°1*, pp. 13-38.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.** (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Gradiva: Lisboa.
- Rebelo, J.** (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rigolet, S.** (1997). *Leitura do Mundo – Leitura de Livros – Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A.** (1993). *Formar Professores*. (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, A.; Lago, C.** (2009) Amiguinhos- Língua Portuguesa 1ºano. Lisboa: Texto Editora.

- Santos, A.** (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento. Açores: Universidade dos Açores.
- Sequeira, M.** (1990), As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 3 (3): p. 37-43.
- Sequeira, F.** (1989). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. In Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim (orgs). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Sequeira, F.** (1989). Psicolinguística e Leitura, In Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim (orgs). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I.** (1989). *Literacia: um conceito funcional de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.** (2003). Prefácio. In *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Viana, F.& Teixeira, M. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I.** (2004). *Avaliação da Linguagem Oral*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.** (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Souza, S.** (2009). *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Spodek, B.** (2002). *Manual da Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO** (2007). *Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Van Den Akker e Nieveen et al** (1999). *Design Methodology end developemental research in education and training*. Netherlands: Kluwer Academie.
- Viana, F.; Teixeira, M.** (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F.** (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L.** (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zubert-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and a reflections*. London: Kogan Page.

Legislação consultada:

- Lei n° 5/ 97, de 10 de Fevereiro de 1997 – Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar
- Lei n° 46/86, de 14 de Outubro (com alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro) – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Currículo do 1ºCiclo de Ensino Básico

Anexos

Anexo I

- Formulário para caracterização do grupo-turma (Pais dos/as alunos/as)

DADOS PESSOAIS

Nome			º Ano
Morada		Cód. Postal:	
Naturalidade			
Data nascimento		Nº Matrícula	

Pai:			
Hab. Liter.:			
Profissão:			
Tel.Contato:			
Mãe:			
Hab. Liter.:			
Profissão:			
Tel.contato:			
Encar.Educa			
Hab. Liter.:			
Profissão:			
Tel.contato			

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

<i>Grau de Parentesco</i>	Idade	Profissão*	Habilitações Literárias	Situação profissional **

*Trabalhador por conta própria; trabalhador por conta de outrem; P. liberal; Desempregado; Doméstica

** Efetivo; Contratado; Reformado; Doméstica; Estudante

VIDA ESCOLAR

Disciplinas	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Educação Física	Expressão Musical	Informática	Língua Portuguesa
Preferidas							
Com mais dificuldades							

	SIM	NÃO	
Frequentaste o ensino Pré-Escolar?			Quanto Tempo?
Repetiste algum ano?			Qual?
Estudas todos os dias?			Tempo
Estudas habitualmente em casa?			Local?
Frequentaste esta escola no ano anterior?			Qual?
Gostas de andar na escola?			Porquê?

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ATIVIDADES

Ver televisão		Computador		Brincar	Aprender música	
Filmes	Futebol	Trabalhos escolares		Ler	Ajudar em casa	
Concursos	Outros desportos	Internet		Ouvir música	Ajudar os pais	
Desenhos Animados	Telejornal	Jogos/Programas didáticos		Conversar	Ir ao café	
Telenovelas	Documentários	Jogos de diversão		Passear	Ir ao cinema	
				Praticar desporto		

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO

Tens dificuldades? Visuais _____; Auditivas _____; de Linguagem _____; outras _____.

Doenças Frequentes _____; Doenças Permanentes _____

Doenças graves da família _____.

Costumas ter dores de cabeça? _____; Alergias? _____; Cuidados especiais de saúde? _____

A que horas te costumavas deitar? _____; A que horas te levantas? _____

Tomas o pequeno-almoço antes de sair de casa? _____

Quando fores grande que profissão desejas ter? _____

Anexo II

Registo de Incidentes críticos

(Nota: os nomes foram alterados para manter a privacidade das crianças.)

1º Incidente Crítico

Aluno: Alex

Turma: 1º ano

Data: 19-11-2010

Situação: Na resolução de um problema de matemática um aluno insiste no resultado errado.

Comportamento: O aluno afirma que o seu resultado e a sua forma de resolver o problema são os que estão corretos.

Inferência: O aluno não aceita que o resultado do problema está errado para chamar à atenção.

Este tipo de comportamento é:

Frequente

Pouco Frequente

Raro

2º Incidente Crítico

Aluno: Alex

Turma: 1ºano

Data: 19 -11-2010

Situação: O aluno no intervalo revela-se nervoso tendo alguns comportamentos agressivos para com os colegas.

Comportamento: O aluno dá ordens aos seus colegas, principalmente aos rapazes, e se não as cumprem ele tem atitudes um pouco agressivas.

Inferência: O aluno ao não aceitar as ideias dos outros colegas tem tendência a impor as suas ideias através de comportamentos que mostram um pouco de agressividade e nervosismo.

Este tipo de comportamento é:

Frequente

Pouco Frequente

Raro

Anexo III

Grelhas de Observação - Caracterização dos comportamentos do grupo-turma

Grelha de Observação n.º1 3 de dezembro de 2010

Nomes	Comportamentos									
	Arruma o material		Está atento		Interrompe os colegas		Interrompe o professor		Fala na sua vez	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Joaquim		X		X	X		X			X
Rodrigo		X	X			X		X	X	
Alex	X		X			X		X	X	
Catarina	X			X		X		X	X	
Bárbara	X		X			X	X			X
João		X		X		X		X	X	
Susana		X	X			X		X	X	
Manuel		X	X			X		X	X	
Ricardo	X			X		X		X	X	
Margarida		X	X		X			X	X	
Lúcia		X	X		X		X			X
António	X			X		X		X	X	
Julieta		X		X	X			X	X	
Marco	X		X			X		X	X	
Martin	X		X			X		X	X	
Tomás		X	X		X			X		X
Victor		X		X	X			X		X
Diogo	X		X		X			X		X
Bernardo	X		X		X		X			X
Francisco	X			X		X		X		X

Nota: Os nomes que constam nesta grelha são fictícios de modo a manter a confidencialidade dos dados

Grelha de Observação n.º 2

3 de dezembro de 2010

Nomes	Comportamentos									
	Participa com frequência		Participa com interesse		Ao participar responde corretamente		Participa apenas quando solicitado		Fala na sua vez	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Joaquim	X			X	X			X		X
Rodrigo		X	X			X		X	X	
Alex	X		X			X		X	X	
Catarina	X		X			X		X	X	
Bárbara		X	X			X		X		X
João	X			X		X		X	X	
Susana	X		X			X		X	X	
Manuel	X		X			X		X		X
Ricardo	X			X		X		X	X	
Margarida		X	X		X			X	X	
Lúcia	X			X	X		X		X	
António	X			X		X		X		X
Julieta	X			X		X		X	X	
Marco	X		X		X			X	X	
Martim	X		X			X	X			X
Tomás	X		X		X			X		X
Victor	X		X		X			X	X	
Diogo	X		X		X		X			X
Bernardo	X			X		X		X	X	
Francisco	X			X	X			X	X	

Nota: Os nomes que constam nesta grelha são fictícios de modo a manter a confidencialidade dos dados

Anexo IV

Guião de ação/entrevista (adaptado de Alves, 1998)

Entrevistado :

Portador	Experimentador	Sujeito	Observações
T1	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
T2 (excluído)	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
T3 (excluído)	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
T4	Sabes o que é isto?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
	T5	Sabes para que serve este livro?	
	O que tem escrito?		
	Existe este livro em tua casa?		
T6	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras, letras ou números?		
	Dá-me exemplos de palavras, letras e números.		
T7	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras, letras ou números?		
	Dá-me exemplos de palavras, letras e números.		
T8	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras , letras ou números?		
O1	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		

	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
O2	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
O3	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
O4	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
O5	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
O6	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê ?		
	Onde?		
	São palavras ou são letras?		
F1	Sabes o que é isto?		
	Para que serve?		
	Há aqui coisas escritas?		
	O quê?		
	É palavra, letra ou número?		
I1a	Vais olhar para este desenho e vais dizer o que achas que está aqui escrito.		
	Aponta o que está escrito.		
I1b	Vais olhar para este desenho e vais dizer o que achas que está aqui escrito.		
	Aponta o que está escrito.		
I1a/I1b	Achas que o que está escrito é igual?		
	Porquê?		
	Lê apontando.		

I2a	Vais olhar para este desenho e vais dizer o que achas que está aqui escrito. Aponta o que está escrito.		
I2b	Vais olhar para este desenho e vais dizer o que achas que está aqui escrito. Aponta o que está escrito.		
I2a/I2b	Achas que o que está escrito é igual? Porquê? Lê apontando.		
P1a	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P1b	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P1c	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P2a	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P2b	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P3a	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P3b	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P3c	Achas que isso é uma palavra? Porquê? Consegues ler isto?		
P4a	Dá-me exemplos de palavras. Diz-me uma palavra grande		
P4b	Porque é que esta é uma palavra grande?		
P4c	Diz-me uma palavra pequena. Porque é que esta é uma palavra pequena?		
E1a	O que é que tu achas que é ler? O que é que se pode ler? Onde se pode ler? Na rua, achas que se pode encontrar alguma coisa para ler? O que é que encontras para ler na rua? Nas lojas, supermercados e outros locais aonde costumam ir, encontras coisas para ler? Lembras-te de algumas? Quais?		

Anexo V

Prancha nº1

Teste para avaliação da noção de palavra

Palavras:

boi

pai

tapete

Não Palavras:

Ptlm

AALL

AAbB

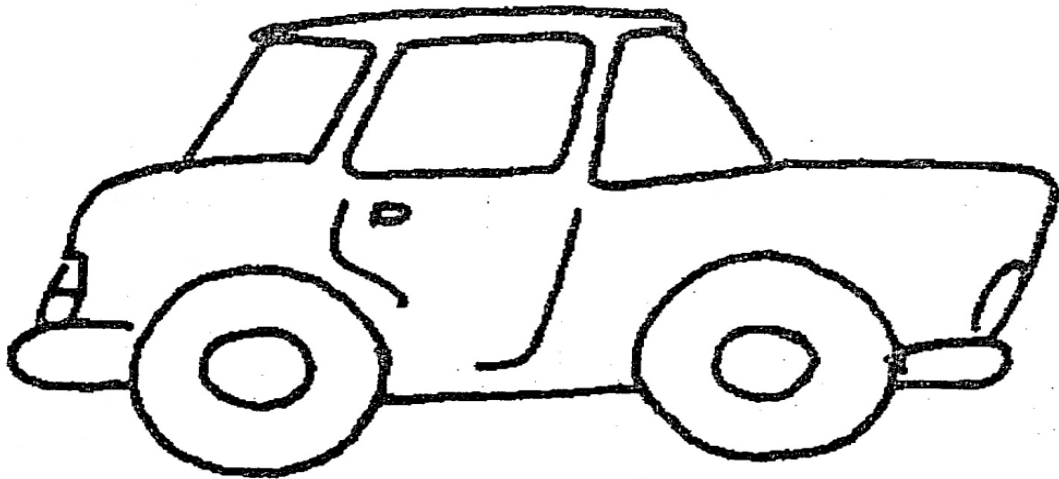
Pseudo-palavras:

bo

ti

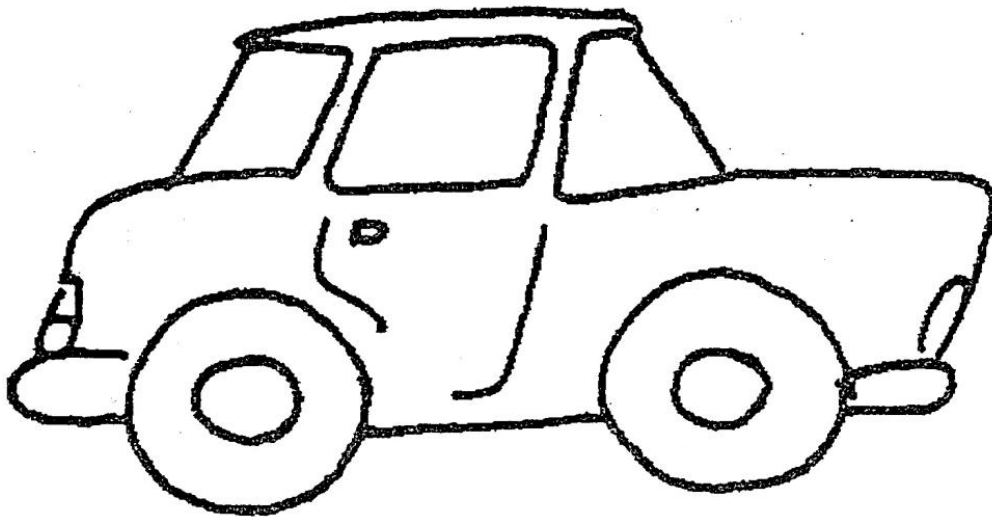
pi

Prancha nº2



CARRO

Prancha nº3



BAGAGEIRA

Prancha nº4



Os meninos andam de baloiço.

Prancha nº5



**Os meninos andam de baloiço
no Jardim Infantil da cidade.**

Anexo VI

GRELHA N.º 1 PARA AVALIAÇÃO DA NOÇÃO DE PALAVRA (Alves, 1998)

<i>Alunos</i>	Dá exemplos de palavras	Apresenta uma palavra "grande"	Apresenta uma palavra "pequena"	Observações

Instruções de preenchimento:

Escrever as palavras proferidas pelos alunos.

GRELHA N.º 3 PARA IDENTIFICAÇÃO DE SUPORTES DE ESCRITA DO MEIO ENVOLVENTE (Alves, 1998)

Lista	Identifica os suportes		Identifica a existência de escrita		Observações (Palavras que identifica)
	Sim	Não	Sim	Não	
<i>Nesquik</i>					
Caixa de medicamentos					
Ficha de Estudo					
Copo de iogurte					
Recibo da TV cabo					
Recibo da PT					
Tubo de cola					
Pacote de leite					
Ficha de trabalho					
Folha de jornal					
Bilhete de Identidade					
Lista telefónica					
Sinal de STOP					
Saco do supermercado					
Envelope de carta					

Nome do aluno: _____

Instruções de preenchimento:

Assinalar com uma cruz(X) a resposta adequada.

Anexo VII

Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Exma. Senhora Diretora do
Agrupamento de Escolas _____

Lúcia Helena Fidalgo Quintino Teixeira, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se a estagiar no _____, na sala do 1ºano, que tem como titular de turma o professor _____, estando a desenvolver um projeto de investigação sobre as competências da leitura e da escrita ao ingressar o 1ºano do 1ºciclo, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, vem por este meio, solicitar a Vª Exª autorização para proceder à aplicação de alguns testes, no domínio da linguagem, aos alunos da referida turma, pertencente a esse Agrupamento.

Pede Deferimento.

Bragança, 22 de novembro de 2010

A Estagiária

(Lúcia Helena Fidalgo Quintino Teixeira)

Anexo VIII

Autorização

Exmo. Senhor Encarregado de Educação

Lúcia Helena Fidalgo Quintino Teixeira, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se a estagiar no Centro Escolar de _____ na sala do 1ºano, que tem como titular de turma o professor _____, estando a desenvolver um projeto de investigação sobre as competências da leitura e da escrita ao ingressar o 1ºano do 1ºciclo, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, vem por este meio, solicitar a Vª Exª autorização para proceder à aplicação de alguns testes, no domínio da linguagem, ao seu educando.

Bragança, 22 de novembro de 2010


A Estagiária

(Lúcia Helena Fidalgo Quintino Teixeira)

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno
_____ autorizo a aplicação dos testes acima referidos ao meu educando.

O Encarregado de Educação

**ANEXO IX
PLANO DE AULA Nº1**

 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação Centro Escolar de		Prof.ª Supervisora: Telma Queirós Prof. Cooperante: Formanda: Lúcia Teixeira		Ajuste espacial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		Turma: 1º ano Data: 09/12/10			
Área/ ajuste Temporal	Competências específicas	Conteúdos	Procedimentos metodológicos / Atividades e Tarefas	Recursos didáticos	Avaliação
Língua Portuguesa (11:00-12:30)	Leitura Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas e delas extrair informação e conhecimento Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela leitura; Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria; Descobrir elementos comuns a várias palavras (grafema d); Identificar o grafema d em enunciados orais; Expressão escrita Conhecimento de técnicas básicas de organização textual. Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela escrita;	• Fonema e grafema “d”	• Apresentação em PowerPoint da história “Os Dálmatas”; • Conversa com os alunos acerca do conteúdo da história; • Iniciação à letra “d” com o “Jogo do Dado”. Este jogo consiste em os alunos, um por um, lançarem o dado. O número que sair é o número de palavras começadas por “d” que esse aluno terá de dizer (o número seis do dado será tapado com plástico autocolante preto e será explicado aos alunos que só utilizaremos até ao número cinco porque é o número que conhecemos, se sair o número cinco ou se alguma criança manifestar dificuldade em referir o número de palavras que lhe sair a Estagiária incentiva a turma a ajudar); • A Estagiária regista as palavras no quadro, para uma identificação visual por parte dos alunos, como vão surgir palavras que os alunos ainda não sabem	• Cartão • Cola • Computador • Data-Show • Quadro	<u>Obs. Direta:</u> Interesse, Atenção, Participação, Empenho, Rigor, Respostas orais às questões colocadas

	<p>Exercitar a escrita do grafema d, /d/,</p> <p>Escrever palavras com o grafema d, /d/,</p> <p>Expressão oral Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível; Conhecimento de vocabulário diversificado</p> <p>Objetivos Operacionais: Exprimir-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...)</p> <p>Compreensão do Oral Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>Objetivos operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas. 		<p>escrever, os alunos não as passam para o caderno;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente a Estagiária, seguindo uma ordem que explicará aos alunos, vai pedir que cada um faça o batimento silábico e diga quantas sílabas possui cada palavra; • Realização de uma ficha sobre a letra “d”. 		
--	--	--	--	--	--

Anexo X

Nome _____ Data ____/____/____



Completa.

da _____

de _____

di _____

do _____

du _____

Da _____

De _____

Di _____

Do _____

Du _____

Identifica os desenhos.



--	--	--	--	--

dedo

data

dado

dia

Dete

**ANEXO XI
PLANO DE AULA Nº 9**

<p>INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação</p> <p>Centro Escolar</p>		Prof.ª Supervisora: Telma Queirós Prof. Cooperante: Formanda: Lúcia Teixeira		Ajuste espacial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		Turma: 1º ano Data: 07/01/2011			
Área/ ajuste Temporal	Competências específicas	Conteúdos	Procedimentos metodológicos / Atividades e Tarefas	Recursos didáticos	Avaliação
Língua Portuguesa (09:00-10:30)	<p>Leitura Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas e delas extrair informação e conhecimento</p> <p>Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela leitura; Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria; Descobrir elementos comuns a várias palavras (grafema C); Identificar o grafema c em enunciados orais;</p> <p>Expressão escrita Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.</p> <p>Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela escrita; Exercitar a escrita do grafema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafema “C” 	<ul style="list-style-type: none"> • Para introduzir o grafema “c”, apresentam-se imagens em PowerPoint relativas a palavras que contêm o grafema; solicita-se que os alunos interpretem as imagens, descubram as palavras e identifiquem o grafema associado, que a estagiária registará no quadro; <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão em grande grupo, sobre as imagens apresentadas, tentativa de criar uma história; • Organização coletiva da história, contada oralmente com recurso às imagens apresentadas. • A estagiária conta a história original e volta a passar as imagens. Seguidamente em grande grupo as crianças vão comparar as duas versões da história; • As crianças vão procurar o grafema e as sílabas que lhe estão associadas nas palavras registadas no quadro, sublinhando-as; • Utilizando o quadro, serão apresentadas as várias formas de escrever o grafema “c”, incidindo sobre a letra minúscula. • Em seguida pede-se aos alunos que desenhem com a sua mão a letra “c” (na mesa) e depois que a escrevam no caderno (manuscrita e máquina). • Posteriormente passa-se para a elaboração de sílabas, juntando assim a consoante aprendida na aula com as vogais (a, o, u) lecionadas, utilizando plasticina. Após a junção da consoante com as vogais regista-se no quadro e os alunos fazem o 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitor de CD • CD • Computador • Imagens • Plasticina • Manual • Livro de Fichas 	<p><u>Obs. Direta:</u></p> <p>Interesse, Atenção, Participação, Empenho, Rigor, Respostas orais às questões colocadas</p> <p><u>Obs. Indireta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma ficha do manual e outra do livro de fichas

	<p>C, <i>C</i> Escrever palavras com o grafema C, <i>C</i></p> <p>Expressão oral Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível;</p> <p>Objetivos Operacionais: Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...)</p> <p>Compreensão do Oral Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>Objetivos operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas. 		<p>mesmo no caderno; seguidamente constroem-se palavras iniciadas com “c” e com recurso a todas as letras que já conhecem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em seguida, colocar-se-á uma música relativa à letra “c”, para que todos a cantem e no final, já relaxados, realizem a ficha relativa ao grafema “c” do manual de Língua Portuguesa. 		
--	---	--	---	--	--

Anexo XII

A princesa e o cão

A princesa Cátia era o bem mais precioso do seu pai, o Rei. Por isso, este constantemente a enchia de mimos, presenteando-a com ouro fino, lindas fitas de seda e veludo, capas e vestidos maravilhosos, colares de pérolas, anéis de brilhantes e esmeraldas. E a princesa Cátia, que era um tanto ou quanto vaidosa, todas as manhãs corria para a janela do seu quarto, a fim de mostrar-se a quem passava na rua, colocando uma das suas fitas no cabelo, vestindo uma das suas belas capas ou pondo as suas jóias.

Certa ocasião, estando ela neste preparo, surgiu na rua um lindo cão. E este, avistando a bela princesa, logo se dirigiu para a janela e perguntou:

-Princesa Cátia dá licença que pare diante da tua porta?

Achou muita graça a princesa ao caso e respondeu-lhe, apontando as jóias com ar de risota:

-Quando o amiguinho quiser, pare e diga o que prefere!

Palavras não eram ditas, o cão chegou-se ao peitoril da janela e roubou uma fita, um colar e a capa, deitando-se a fugir. No dia seguinte sucedeu a mesma coisa, assim como nos dias que se seguiram. Deste modo, em breve a princesa estava sem fitas, capas e jóias. Ora vaidosa como era, tal facto entristeceu-a tanto que deixou de comer. E, emagrecendo, temeu o Rei que ela adoecesse gravemente. Por isso consultou os sábios que lhe deram por conselho distrair a princesa com histórias. Imediatamente o Rei ordenou que todas as avozinhas do reino viessem ao palácio a fim de as contar.

Meteram-se ao caminho muitas pessoas, entre elas duas velhas, que tinham tanto de velhas como de coscuvilheiras. Estas ao saírem de casa depararam-se com um burro carregado de lenha, sem que ninguém o guiasse. Resolveram por isso segui-lo. Este foi ter a um palácio e sumiu-se no seu interior. As velhas perdendo-se dele, procuraram-no de sala em sala até que encontraram uma porta fechada. Resolveram, bisbilhoteiras como eram, espreitar pelo buraco da fechadura. Viram então um lindo cão despir a sua pele como se fosse um sobretudo, e tornar-se num lindo Príncipe. E este, tomando nas suas mãos, da gaveta da cómoda, várias capas de veludo e seda e jóias reluzentes, gemeu:

-Laço, jóia e capa de minha senhora,

Vejo a ti não vejo a ela,

Ai de mim, morro por ela!

Depois, vestiu de novo a pele, regressando à forma de cão.

Satisfeitas com o que tinham para contar, as duas velhinhas dirigiram-se ao palácio e contaram à princesa o que tinham visto. Esta declarou a seu pai que gostaria muito de ver tamanha maravilha. Consentiu-o Sua Majestade. Assim, na companhia deste, das duas velhas e das suas aias, seguiu-a para o local.

Tal como as velhas também ela foi espreitar à porta, mas esta abriu-se por si, mostrando o Príncipe, que chorava diante das jóias e dizia:

-Laço, jóia e capa de minha senhora,

Vejo a ti não vejo a ela,


Ai de mim, morro por ela!

- Se a tua senhora se chama Cátia não chores mais, porque ela está aqui à porta – replicou a princesa.

Com isto se desfez o feitiço, e, em fumo a pele de cão desapareceu e assim se desfez o encantamento, e o Príncipe Camilo avançou para o rei e pediu-lhe a mão da princesa, a qual lhe foi prontamente concedida. E, casando foram felizes para sempre!

ANEXO XIII

PLANO DE AULA Nº 15

 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação Centro Escolar		Prof.ª Supervisora: Telma Queirós Prof. Cooperante: Formanda: Lúcia Teixeira		Ajuste espacial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		Turma: 1º ano Data: 20/01/11			
Área/ ajuste Temporal	Competências específicas	Conteúdos	Procedimentos metodológicos / Atividades e Tarefas	Recursos didáticos	Avaliação
Matemática (09:45-10:30)	Números e Cálculo <ul style="list-style-type: none"> A compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações. Objetivos Operacionais: <ul style="list-style-type: none"> Realizar manipulações que apelem à apreensão de noção de invariância da quantidade; Quantificar agrupamentos; Descobrir, progressivamente, os números; Ler e escrever números; Efetuar contagens; Estabelecer relações de ordem entre números e utiliza a respetiva simbologia $<$, $>$ e $=$; Explorar situações que conduzam à descoberta da adição e subtração; Compor e decompor números em somas e diferenças; 	<ul style="list-style-type: none"> Número sete (contagens crescente e decrescente, adição, subtração, decomposição, uso dos sinais $>$, $<$ e $=$) Operações com números naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> Como forma de abordar o tema (número sete) questionar o grupo sobre ao número de consoantes, aprendidas até à data (P, T, L, D, M, C, V); observações dos cartões alusivos a cada letra, colocados na parede, para que os alunos contem quantas letras estão expostas; Construção, no quadro, de conjuntos com 07 elementos, alusivos à família (articulação com a área de estudo do meio); Decomposição do número 7 no quadro, utilizando imagens de elementos constituintes de “uma” família; Exercícios de consolidação relativos à adição, subtração e dos sinais $>$, $<$ e $=$, utilizando o quadro magnético; Distribuição de uma ficha de trabalho como modo de consolidação de conhecimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> Cartões com letras Cartões com elementos da família Ficha de Trabalho 	<u>Obs. Direta:</u> Interesse, Atenção, Participação, Respostas Oraís às Questões Colocadas <u>Indireta:</u> Ficha de Trabalho
Língua Portuguesa (11:00-12:30)	Expressão escrita Domínio das técnicas instrumentais da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da escrita, da leitura e da expressão e 	<ul style="list-style-type: none"> A aula inicia-se com a leitura da história “Surpresa! Surpresa!”, em voz alta, feita pela Estagiária. Ao longo da leitura do conto exibem-se as imagens em PowerPoint. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint; Computador; Cartolina; Cola; 	<u>Obs. Direta:</u> Interesse, Atenção, Participação,

	<p>Objetivos operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita; • Experimentar múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras; <p>Expressão oral Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível; Conhecimento de vocabulário diversificado</p> <p>Objetivos Operacionais: Exprimir-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...) Recontar textos oralmente</p> <p>Compreensão do Oral Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>Objetivos operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas. 	<p>compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, os alunos irão recontar a história em grande grupo. A Estagiária terá o cuidado de dirigir o diálogo no sentido de levar o grupo a refletir sobre os medos, a coragem de os enfrentar, o papel dos diferentes personagens e a sua caracterização física. • De seguida, será elaborado um cartaz em cartolina, com as imagens das personagens da história, legendadas com a caracterização feita pelos alunos e escrita pela Estagiária. • Como conclusão da atividade serão apresentadas todas as ilustrações da história aos alunos e ser-lhes-á solicitado o reconto da história seguindo a ordem cronológica de entrada das imagens. • A Estagiária registará por baixo de cada imagem o resumo do texto das crianças. Depois compilam-se as folhas refazendo um livro, cuja capa será realizada pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens; 	<p>Respostas Orais às Questões Colocadas</p>
--	---	---	--	--	--

<p>Estudo do Meio (14:00-15:30)</p>	<p>Localização no espaço e no tempo Reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional.</p> <p>Objetivos Operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os nomes, idades, sexo de: amigos da escola e de fora da escola, vizinhos; o/a professor(a); outros elementos da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Os amigos (outras pessoas com quem mantém relações próximas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um PowerPoint sobre a amizade (ser amigo é); • Exploração oral da apresentação; • Os alunos são questionados sobre o que pensam acerca do tema: Ser Amigo É... (quem são os seus amigos; o seu melhor amigo; o que são os pais, o professor, os vizinhos relativamente à amizade; ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador 	<p><u>Obs. Direta:</u></p> <p>Interesse, Atenção, Participação, Empenho, Rigor,</p> <p>Respostas Oraís às Questões Colocadas</p>
<p>Expressão Plástica (15:30-16:30)</p>	<p>Comunicação Visual Ilustrar visualmente temas e situações;</p> <p>Elementos da Forma Criar forma a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais.</p> <p>Objetivos Operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis... • Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, anilinas, tintas de água... 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho/Pintura 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando como motivação o PowerPoint apresentado na área de Estudo do Meio, sugere-se aos alunos que façam um registo gráfico subordinado ao tema “Ser Amigo É...”. • Estes trabalhos serão compilados num cartaz com o mesmo título, que ficará afixado na sala, com o objetivo de incentivar os alunos a ter comportamentos positivos com os seus pares, que se coadunem com os representados por eles próprios no cartaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Lápis de cor • Lápis de carvão; • Borracha; 	<p><u>Obs. Direta:</u></p> <p>Interesse, Atenção, Participação, Empenho, Rigor, Perfeição e sentido estético</p>

Anexo XIV

PWP do livro

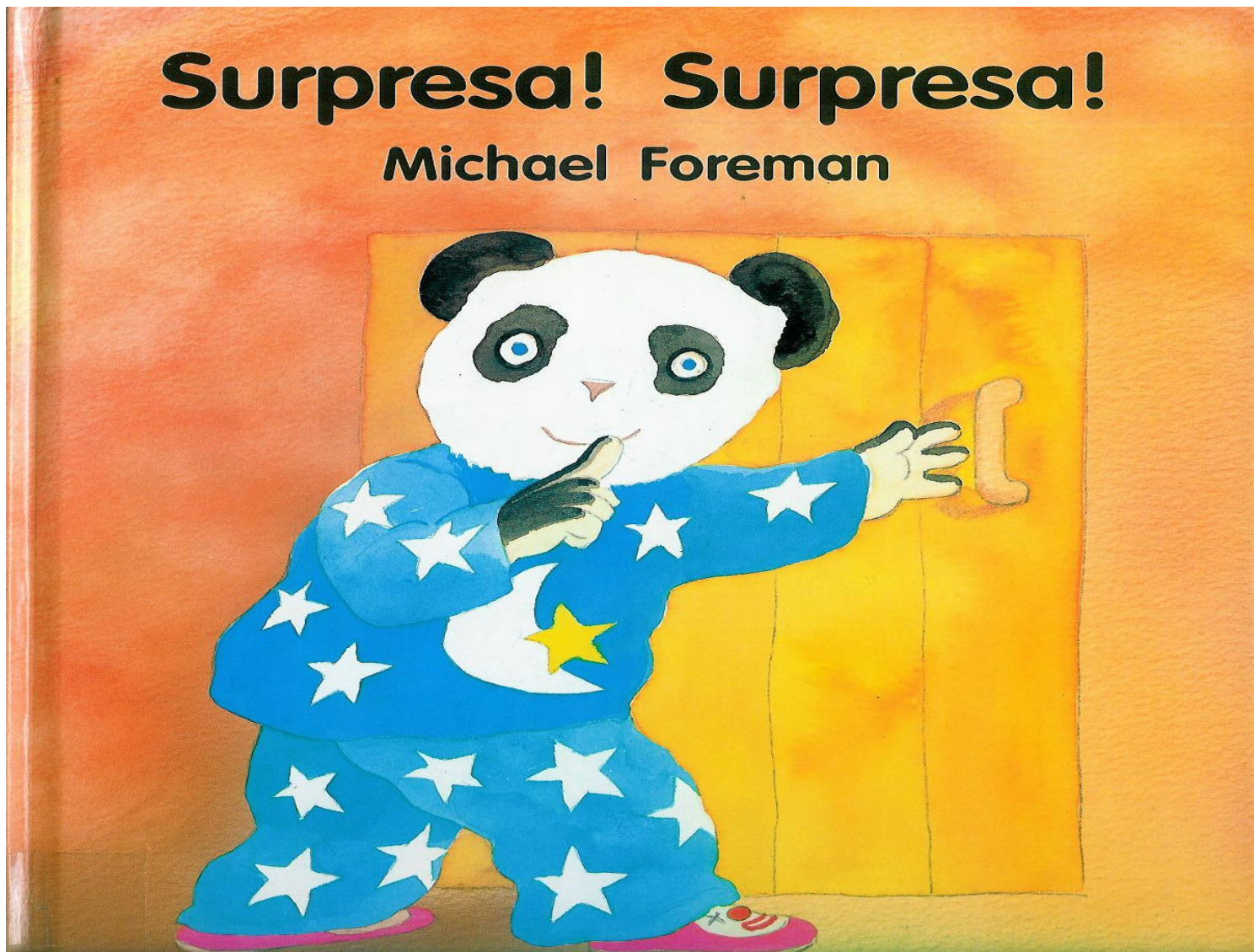
Título: Surpresa! Surpresa!

Autor: Michael Foreman

Anexo XV

Surpresa! Surpresa!

Michael Foreman



ANEXO XVI

PLANO DE AULA Nº 18

<p>INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação</p> <p>Centro Escolar</p>		Prof.ª Supervisora: Telma Queirós Prof. Cooperante: Formanda: Lúcia Teixeira		Ajuste espacial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		Turma: 1º ano Data: 28/01/2011			
Área/ ajuste Temporal	Competências específicas	Conteúdos	Procedimentos metodológicos / Atividades e Tarefas	Recursos didáticos	Avaliação
Língua Portuguesa (09:00-10:30)	<p>Leitura Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas e delas extrair informação e conhecimento</p> <p>Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela leitura; Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria; Descobrir elementos comuns a várias palavras (grafema R); Identificar o grafema R em enunciados orais;</p> <p>Expressão escrita Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.</p> <p>Objetivos operacionais: Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e gosto pela escrita; • Exercitar a escrita do grafema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grafema “R” •Desenvolvimento da comunicação oral e escrita •Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à letra “R” através da introdução da canção “Rosa arredonda a saia”; • Diálogo sobre a letra da canção, orientado no sentido de os alunos descobrirem palavras iniciadas com a letra “R” no texto da canção. • A Estagiária escreve no quadro essas palavras; seguidamente apresenta à turma objetos cujo nome se inicia com a letra “R”: Rosa, Roda (alertar para o facto da palavra ter dois significados), rato, rádio; escrevendo também estes nomes no quadro; • Divisão silábica das palavras, acompanhada com batimentos, de forma a levar os alunos a descobrir o número de sílabas que tem cada palavra; • Procurar nas palavras as sílabas ra, re, ri, ro, ru; • Elaborar em grande grupo, frases com as referidas palavras (ter o cuidado de só utilizar palavras já conhecidas dos alunos); a estagiária escreve-as no quadro. • Os alunos irão reproduzir no caderno as frases escritas no quadro; • Preenchimento de uma ficha de trabalho sobre a letra “R”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Caderno Diário • Lápis • Objetos começados com “R” • Ficha de trabalho 	<p><u>Obs. Direta:</u> Interesse, Atenção, Participação, Empenho, Rigor, Respostas orais às questões colocadas</p> <p><u>Obs. Indireta:</u> Ficha de trabalho</p>

	<p>R, <i>R</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever palavras com o grafema R, <i>R</i> <p>Dividir silabicamente palavras.</p> <p>Expressão oral Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível;</p> <p>Objetivos Operacionais: Exprimir-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...)</p> <p>Compreensão do Oral Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>Objetivos operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas. 				
--	---	--	--	--	--

Anexo XVII

Rosa arredonda a saia

Ó Rosa, arredonda a saia,
Ó Rosa, arredonda-a bem!
Ó Rosa, arredonda a saia,
Olha a roda que ela tem!

Olha a roda que ela tem,
Olha a roda que ela tinha!
Ó Rosa, arredonda a saia,
Que fique bem redondinha!

{Refrão}

A saia que traz vestida,
É bonita e bem feita,
Não é curta, nem comprida,
Não é larga, nem estreita.

{Refrão}

Anexo XVIII

Ficha de Trabalho de Língua Portuguesa – 1.º ano

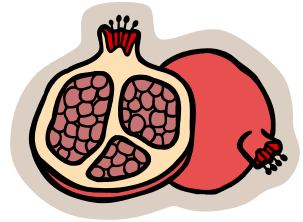
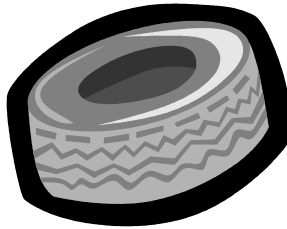
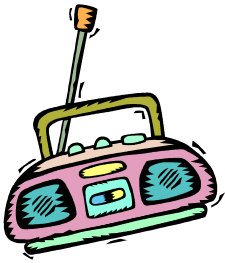
Nome: _____ Data: _____

1. Completa:

r r _____

R R _____

2. Escreve os nomes.

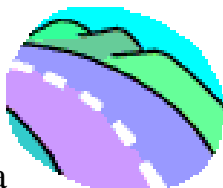


3. Substitui os desenhos pelas palavras e copia.



A

rola pela



.



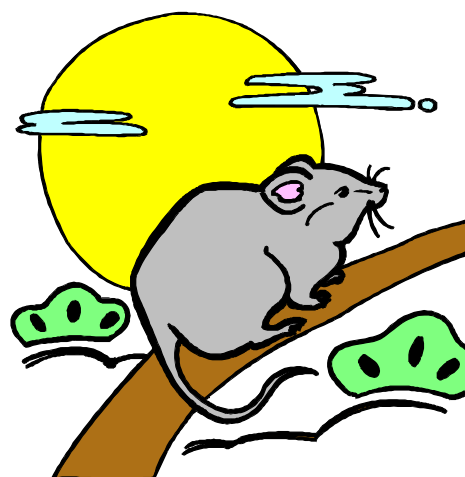
A Rita lava a _____ no rio.

4. Lê e copia:

Eu vi ali o rato.

Ó Rita! Ele rói.

O rato rói a roupa.



Ele rói a roupa toda da mala. É muito rápido.

5. Lê, copia e ilustra.

O Nuno e a Rita vão à rua.
