

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

Vitória Patrícia Pavão Jacob

Relatório 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
Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro
Professor Doutor Carlos Teixeira

Agradecimentos

Cortar a meta, deste longo percurso, só foi possível com o apoio de toda a equipa a ele associada. E como nunca é de mais agradecer, aqui vão os meus agradecimentos.

À Instituição: Escola Superior de Bragança, na pessoa dos docentes, um muito obrigada pelo acolhimento.

Aos professores que me acompanharam nesta etapa : Professora Doutora Angelina Sanches, Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro e Professor Doutor Carlos Teixeira, obrigada por todo o esforço e dedicação, por toda a partilha de saberes, por todo o tempo dedicado no decorrer deste percurso.

À psicóloga Diana Carvalho, por toda a escuta, por toda a paciência e por todos os conselhos, obrigada.

À companheira de equipa Marta Silva, um muito obrigada por toda a partilha, todos os treinos, pelas aprendizagens, por todos os momentos partilhados e vividos e por toda a amizade.

Aos Fãs e em especial ao maior fã - Daniel, obrigada por acreditares e admirares todo o meu trabalho, mesmo nos dias de nevoeiro. Obrigada por permaneceres na primeira fila a dar-me apoio e a não me deixar cair, quando por vezes (quase) tropecei.

Ao meu pai e irmãos obrigada por todo o suporte, pelo carinho, por todas as palmas e por todos os gritos de “Vitória”.

À Ana Rita Rede, por me ter acompanhado nos momentos bons, e menos bons, por ter dito a palavra ideal no momento certo.

A todos, que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu sucesso, um muito obrigada!

Resumo

O presente documento incide nas práticas educativas desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em três contextos educativos da cidade de Bragança. Iniciamos a PES numa Creche pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social com um grupo de quinze crianças com um ano de idade. Seguiu-se o contexto Pré-Escolar numa Instituição de carácter religioso, com um grupo de vinte e cinco crianças, com cinco anos de idade. E por fim, a parte relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição da rede pública com um grupo de 25 crianças, com 6 e 7 anos de idade, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Toda a prática foi estruturada tendo em conta a articulação de conteúdos, os interesses e necessidades das crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem. De forma a que isso fosse possível, baseamo-nos nos documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica. No decorrer da PES, as atividades foram desenvolvidas segundo a problemática *referente ao desenvolvimento de práticas educativas promotoras das competências linguísticas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita*. Neste âmbito, são definidos os seguintes objetivos (i) revisitado e problematizar a literatura de referência acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) promover ambientes facilitadores para a emergência e a aprendizagem da leitura e da escrita; (iii) desenvolver uma ação educativa que, pela diversificação de práticas e de recursos, promova o desenvolvimento de competências envolvidas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (iv) avaliar os processos de ensino-aprendizagem realizados durante a prática, tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Em termos metodológicos, a partir da observação participante, recorreremos a estratégias de recolha de dados, tais como as notas de campo e as produções escritas das crianças. Os dados recolhidos são lidos e analisados, numa perspetiva de constante melhoria das práticas. Neste relatório, são apresentadas algumas experiências de ensino aprendizagem de forma mais detalhada, acompanhadas de uma interpretação e reflexão, apoiando-se numa abordagem qualitativa. Na linha de investigações produzidas sobre esta temática, os dados parecem apontar para a importância de se desenvolverem atividades pedagógicas devidamente pensadas no sentido de potenciar o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Leitura; Escrita.

Abstrat

This document refers to the educational practices developed during a Supervised Teaching Practice in three learning stages in the city of Bragança. We have started the Supervised Teaching Practice in a day care belong to an IPSS (Private Institutions for Social Solidarity and Welfare) with a group of 15 children aged 1. After a Pre-School at the catholic school of 25 children, aged 5 years old. And finally, a group of 25 children at elementary school, at the age of 6 and 7, attending grade 1.º. The teaching practice was structured according to the contents defined, the children's needs and respecting their learning pace. To make it possible, we have followed the official guidelines for learning practices. The Supervised Teaching practice focused on the development of teaching practices that promote the enhancement of writing and reading linguistic skills. The main goals are: (i) to review and question reference literature concerning reading and writing learning processes; (ii) to promote urgent facilitating environments for writing and reading learning processes; (iii) to diversification writing and reading learning methods and resources; (iv) to evaluate the writing and reading learning processes during the teaching practice. The methodology used included field notes after each observation as well as the written output created by the children during the experiment. Data was collected and analyzed, in order to identify the best practices. This report presents several teaching experiments detailed and analyzed from a qualitative approach. Research on this field points out the importance of developing educational activities aiming to increase the potential of developing reading and writing skills.

Key Words: Supervised Teaching Praticce; Pre-School Education; Elementary School; Reading; Writing.

Índice geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstrat	iv
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. Funções da escrita e suas caraterísticas	8
1.2. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação.....	10
1.2.1 <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i>	11
1.2.2. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	13
2. Enquadramento metodológico.....	15
2.1. Contextualização, questão-problema e objetivos do estudo	15
2.2. Opções metodológicas do estudo.....	16
2.2. O trajeto da ação e da pesquisa	17
3. Os contextos de Prática de Ensino Supervisionada	20
3.1. Educação Pré-escolar	20
3.1.1. Caraterização dos grupos de crianças.....	21
3.1.2. Organização do espaço.....	22
3.1.3. Rotina diária	24
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
3.2.1. Caraterização da turma.....	26
3.2.2. Organização do espaço.....	27
3.2.3. Gestão/Organização do tempo	27
4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	29
4.1. “Vamos explorar a tinta” – Creche	30
4.2. “V de vassoura” – Jardim de Infância	31

4.3. “Faz-de-conta que somos condutores” – Jardim de Infância.....	34
4.4. “Ordena e constrói uma frase “– Jardim de Infância	37
4.5. “Dissolve ou não dissolve?” – Jardim de Infância	39
5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º	
Ciclo do Ensino Básico.....	42
5.1. “Sílabas puxa palavra”	43
5.2. “Vamos descobrir o valor secreto”	45
5.3. “Composições com figuras geométricas”	47
5.4. “Quem é quem dos animais”	49
6. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	52
Considerações finais.....	67
Referências bibliográficas	70

Índice de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1- Criança a transcrever a palavra “vassoura”.	33
Figura 2- Página da letra “v” do livro do alfabeto.....	33
Figura 3- Circuito montado no ginásio.....	35
Figura 4- Exploração dos sinais de trânsito.....	37
Figura 5- Frase construída pela criança.....	38
Figura 6- Frase construída pela criança.....	38
Figura 7- Registo das previsões e das verificações.	40
Figura 8-Criança a escrever no quadro.....	44
Figura 9- Produções da criança a partir da letra “j”.	45
Figura 10- Desafio matemático.	46
Figura 11 - Ilustrações das figuras geométricas.	50
Figura 12- Cartaz sobre as características dos animais.	48
Figura 13- As aprendizagens que podem ser observadas.	57
Figura 14- Frases produzidas pela criança com as letras “t” e “p”.....	58

Figura 15-Frases produzidas pela criança com as letras “l” e “t” .	58
Figura 16-Frase produzida pela criança com a palavra “pacote” .	60
Figura 17- Frases produzidas pela criança com a palavra “cama”, “capote” e “cadela” .	60
Figura 18- Frases produzidas pela criança com a palavra “Rita” e “Romeu” .	61
Figura 19- Frases produzidas pela criança com a palavra “abelha” e “palhaço” .	63
Figura 20- Frases produzidas pela criança com as palavras “folha” , “joelho” e “malha” .	
.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 21- Frases produzidas pela criança com as palavras “chão” e “chupeta” .	64
Figura 22- Frase produzida pela criança com a palavra “férias” .	64

Tabelas

Tabela 1. Rotina diária- Creche .	25
Tabela 2. Rotina diária – Jardim de Infância .	25
Tabela 3 Rotina diária – 1.º Ciclo do Ensino Básico .	27
Tabela 4 Registo das palavras na EEA “Construção do livro do alfabeto” .	53
Tabela 5- Registo das frases construídas pelas crianças .	54
Tabela 6 Registos das tentativas de transcrição .	56

Introdução

O presente relatório resulta da ação educativa desenvolvida no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) incluída no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

A prática de ação educativa descrita no presente documento é relativa a três etapas educativas em contextos diferenciados, nomeadamente, creche, jardim de infância (JI) e 1.º CEB. No primeiro contexto, a prática decorreu com um grupo de 14 crianças, com 1 ano de idade. No segundo contexto, a prática de ação educativa realizou-se com um grupo de 24 crianças com 5 anos de idade. No terceiro contexto, a prática decorreu com um grupo de 25 crianças, com 6 e 7 anos de idades, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Todos estes contextos estão situados em três instituições da cidade de Bragança.

Procura-se com este documento descrever, analisar e refletir sobre a prática realizada ao longo de toda a PES. Reconhece-se que a prática profissional que se desenvolve no âmbito da educação de bebés e crianças requer várias dimensões. Dada a centralidade das interações, não pode deixar de se reconhecer a importância da dimensão humana, com implicações a nível ético. Igualmente relevantes na formação e na ação dos educadores/professores são as dimensões científica e pedagógica, bem como a investigativa. Assim, durante a PES, desenvolveu-se uma investigação de natureza praxeológica, tendo como foco uma problemática relevante no âmbito do desenvolvimento das crianças e dos processos de aquisição de conhecimentos fundamentais ao longo da sua formação. Referimo-nos ao desenvolvimento de práticas educativas promotoras das competências linguísticas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Como grandes linhas orientadoras do trabalho a desenvolver, delineamos os seguintes objetivos: (i) revisitar e problematizar a literatura de referência acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) promover ambientes facilitadores para a emergência e a aprendizagem da leitura e da escrita; (iii) desenvolver uma ação educativa que, pela diversificação de práticas e de recursos, promova o desenvolvimento de competências envolvidas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (iv) avaliar os processos de ensino-aprendizagem realizados durante a prática, tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Como já foi acima referido, no decorrer deste trabalho, assumimos a valorização da investigação praxeológica, reconhecendo e aprofundando uma relação intrínseca entre a prática e a análise das práticas dos contextos em que decorreram as ações pedagógicas. Neste sentido, ao longo da apresentação das experiências de ensino-aprendizagem, serão analisados os dados recolhidos e será elaborada uma reflexão de natureza investigativa, procurando aprofundar o conhecimento dos processos educativos, dando corpo a uma investigação nas e sobre as práticas.

A EPE é uma etapa que permite às crianças vivenciar aprendizagens que serão relevantes para toda a vida. Trata-se de uma etapa de crescimento e de aprendizagem que antecede a escolarização formal, o que não pode deixar de ter consequências na especificidade das práticas que se realizam com as crianças deste nível etário. A EPE é constituída de um currículo flexível dando oportunidade à criança de ter diversas experiências adotando um papel ativo e participativo nas experiências de ensino aprendizagem promovidas pelos profissionais do contexto. Desta forma, pretende-se proporcionar às crianças um desenvolvimento de competências para que estas cresçam como cidadãos ativos, conscientes e participativos na sociedade. Orientadas por esta perspectiva, procurámos, ao longo da nossa ação educativa, desenvolver uma prática integradora e socializadora. Como não podia deixar de ser, a nossa prática pedagógica teve por base os princípios orientadores apresentados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). No que se refere ao 1.º CEB, também nos apoiamos em documentos oficiais, nomeadamente nos Programas de 1.º CEB das diferentes áreas disciplinares e nas Metas Curriculares para o 1.º CEB.

O presente relatório está organizado em sete pontos. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico que sustenta toda a ação educativa desenvolvida durante a PES. Este ponto contempla os seguintes subtópicos: funções da escrita e suas características; documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação; Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. A importância deste primeiro ponto também se relaciona com os processos de pesquisa documental. Na verdade, esta primeira aproximação é fundamental, por possibilitar a revisão de literatura científica da área, a partir da qual orientamos a nossa intervenção e fundamentamos a investigação e a reflexão sobre as práticas.

No segundo ponto, apresentamos o enquadramento metodológico em que clarificamos os objetivos que nos nortearam e justificamos as opções de natureza

metodológica, com especial referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados. Convém não perder do horizonte que este relatório se reporta a uma prática de ensino acompanhada e supervisionada por profissionais com mais experiência e se ancora num posicionamento de observação participante. Acrescente-se que se trata de um processo cuja intencionalidade foi a conquista de uma crescente autonomia na planificação e na execução de experiências de ensino aprendizagem nos contextos onde decorreu a intervenção. No que diz respeito aos instrumentos para a recolha de dados, destacamos a importância das produções das crianças, do registo fotográfico e das notas de campo. O recurso ao cruzamento de dados recolhidos permite-nos alargar e aprofundar o conhecimento relativamente aos processos pedagógicos e às competências fundamentais na formação de profissionais empenhados, criativos e promotores de bons ambientes de aprendizagem e de boas práticas.

No terceiro ponto, apresentamos a caracterização dos contextos de PES: creche, JI e 1.º CEB. Esta caracterização abrange a caracterização dos grupos, a organização do espaço e da rotina diária. Reconhecendo, assim, a importância da organização dos espaços e gestão dos tempos como dimensões educativas relevantes e com forte impacto nas relações pedagógicas e na qualidade dos ambientes educativos.

No quarto ponto, expomos a descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nos contextos de educação de infância.

No quinto ponto, explanamos a descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB. Estes dois pontos são fundamentais no presente relatório, visto que é neles que, de forma mais explícita e sistemática, se dá conta do trabalho desenvolvido, com vista ao desenvolvimento gradual e sustentado de competências profissionalizantes.

Apesar de, ao longo do tempo em que se realizou a PES, se ter instaurado uma dinâmica em que se analisavam e se refletia acerca dos dados que iam sendo recolhidos, para ser possível uma constante melhoria das práticas, por questões de clareza, o último ponto será destinado à apresentação e à respetiva análise dos dados recolhidos nos contextos. Assim, faz-se referência à apresentação, análise e interpretação de dados recolhidos nos contextos de educação de infância. Depois destes, procede-se à apresentação, análise e interpretação de dados recolhidos no 1.º CEB. A propósito dos dois contextos, procura-se sistematizar alguns aspetos relevantes em termos de investigação acerca da problemática que orienta este relatório e que acima referimos.

Por último, apresentamos as considerações finais onde procuramos refletir sobre alguns aspetos mais significativos relativos à prática pedagógica desenvolvida nos três contextos, bem como refletir sobre o tema em estudo no decorrer da ação educativa. Saliente-se que a opção pela temática referente ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita foi plenamente assumida, por reconhecermos, na linha dos documentos oficiais, que a aprendizagem do código escrito é absolutamente fundamental para as sociedades contemporâneas. Estas, apesar da frequente referência à centralidade da imagem, são indiscutivelmente sociedades da era do *scripto*. A globalização, enquanto processo histórico que está em curso, só vem confirmar a importância do domínio do código escrito. Apesar dos novos *media*, o conhecimento e a relação dos sujeitos com o mundo está assente na troca de mensagens escritas. Por isso, o desenvolvimento de aprendizagens que permitam a formação de leitores competentes, autónomos e críticos é, e continuará a ser, uma das cruciais funções da escola e, mais amplamente, de toda a sociedade.

1. Enquadramento teórico

A invenção da escrita é, como se sabe, um marco fundamental na milenar história da humanidade. Pela evidência da afirmação, não vamos aqui desenvolver esta questão, mas pode-se ler com proveito Amor (2003). Como referimos na introdução, ser capaz de dominar a leitura e a escrita é fundamental para os cidadãos do mundo de hoje, pelo que, não sendo esta uma aprendizagem que decorra de forma espontânea, as instituições de ensino têm de assumir e desempenhar um papel fundamental neste domínio. O ensino da leitura e da escrita é um fio condutor de várias situações de aprendizagem, contribui para a estruturação do pensamento, tem fortes implicações no que se refere à relação com a língua (particularmente com a língua materna), ao mesmo tempo que se constitui como uma mais-valia na aprendizagem de outras áreas, com profundas implicações no conhecimento de si, como sujeito no mundo, no conhecimento do outro e das múltiplas realidades do mundo natural e social. O ato de escrita, sendo, na opinião de Figueiredo (2013), “um prolongamento de nós próprios” é simultaneamente um momento de confronto conosco mesmos” (p. 25). Por outro lado, não podemos esquecer que, constituindo uma abertura ao outro, por ser um ato de comunicação, a escrita tem uma indelével função social. Neste sentido, Balbeira (2013) afirma que “todo o processo de escrita pode ser encarado como uma transação social” (p. 9). Esta interação entre uma dimensão profundamente individual e outra de carácter social é fundamental na construção dos processos de escrita.

Por outro lado, a escrita tem uma importante função em termos de construção de conhecimento, no âmbito da vida escolar. Segundo Niza, Segura e Mota (2011), “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (p.14). Poderemos mesmo acrescentar que a aprendizagem da leitura e da escrita tem implicações com todo o leque das multiliteracias de que hoje tanto se fala, desde as literacias emocionais, às digitais, por exemplo.

A criança tem contacto com o código escrito em diversos contextos, contribuindo assim para que possua conhecimento acerca do sistema do funcionamento desse código escrito. As conceções que as crianças vão construindo sobre a escrita são, portanto, a base deste processo de aprendizagem. De forma a desenvolver e estruturar o seu conhecimento é necessário, como defende Aleixo (2005), “Proporcionar-lhe a

oportunidade de expressar as suas opiniões e pontos de vista” (p.56). Tal expressão, potenciada num clima de conforto, aberto e livre, permite à criança “a reflexão acerca dessas concepções neste novo ambiente em que se encontra – a escola” (p.56).

Como acabamos de referir, quando se aborda a problemática da aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental reconhecer a importância dos processos referentes à sua emergência. Como tão eloquentemente salientou Freire, na carta intitulada “Ensinar - aprender. Leitura do mundo - leitura da palavra”, inserta no seu livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Freire, 1997), a criança antes de ser leitora de palavras é leitora do mundo e esta leitura do mundo. Por isso, como esclarece o pedagogo brasileiro, o ensino da leitura e da escrita exige o assumir-se como sujeito de um ato que visa a compreensão e a comunicação. Estas são as suas palavras:

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino carreto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (Freire, 1997, p. 20).

É, pois, fundamental que, quando lidamos com crianças que estão a viver a primeira infância, se esteja atento às suas percepções do mundo e, no caso particular, das concepções que vão contruindo acerca da funcionalidade e das estruturas formais da escrita. Só a partir dessa escuta atenta da criança, se pode trabalhar com segurança no sentido de planificar e realizar, de forma partilhada, atividades através das quais as crianças compreendam a relevância da escrita no seu/nosso mundo, enquanto fator determinante para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua integração social. Os processos de compreensão e de aquisição da leitura e da escrita têm efetivamente uma dimensão holística e ecológica, no sentido em que estabelecem interações com todos os outros elementos dos multissistemas sociais. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases

para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita (p.71).

Em termos mais claros, queremos aqui afirmar que a relação com o código escrito se inicia precocemente e que é necessário ter presente este facto no trabalho pedagógico que se desenvolve com as crianças. Por isso, as OCEPE se referem à “abordagem à escrita”. Por isso, também, é totalmente inaceitável a visão pedagógica que restringe esta questão da aprendizagem da leitura e da escrita somente ao 1.º CEB.

Cabe ao educador/professor criar ambientes facilitadores para a emergência e a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes ambientes devem ser ricos, disponibilizando materiais escritos de qualidade e propiciando a experienciação de diferentes funcionalidades da escrita. Este aspeto é relevante no processo de elaboração de conceções que as crianças fazem ao longo da educação pré-escolar. Por outro lado, importa destacar que as crianças têm contato com o código escrito também em ambientes informais. Como defende Mata (2008),

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e de escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada (p.14).

É importante que educador/professor compreenda a importância do desenvolvimento de competências de leitura e escrita e valorize todo o seu processo e não apenas o produto final. A leitura e a escrita são processos de grande complexidade que na verdade estão em desenvolvimento ao longo de toda a vida. Importa vincar esta ideia, recordando que Pereira e Cardoso (2013) salientam que a escrita, devido à “sua elevada complexidade, se constitui como uma das atividades humanas cognitivamente mais exigentes” (p. 10).

A valorização de todo o processo é um aspeto defendido por inúmeros autores (Pereira, 2000; Pereira, 2002; Barbeiro e Pereira, 2007; Pardal, 2009). A este respeito, podemos recordar a afirmação de Sequeira, Carvalho e Gomes (2001), para quem, “O

ensino-aprendizagem da escrita, inspirado na concepção da mesma como processo e não, tem implicado também uma mudança no relacionamento do professor com o aluno e com o texto” (p.7).

Associada à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências de leitura e de escrita está a compreensão dos papéis associados ao uso do código escrito, como, aliás, já acima sugerimos. Acresce que as atividades de leitura e as de escrita podem e devem constituir um excelente apelo à imaginação e à criatividade. Referindo-se especificamente à escrita, Gama (211) reitera esta posição referindo que o escrever possibilita uma nova apropriação do mundo. Quem escreve regista uma forma pessoal, necessariamente subjetiva, de ver a realidade, seja a que está mais próxima, seja um conjunto de mundos distantes ou mesmo imaginados. Por isso, nomeadamente quando as práticas de escrita se reportam à produção de textos de pendor literário, é fundamental conceder liberdade às crianças para escreverem e darem “corpo” à sua, sempre complexa, relação com os outros e com o mundo, num caminho que é também, e sempre, o da descoberta de si mesmas.

1.1. Funções da escrita e suas características

Na linha do que foi acima afirmado, temos de reconhecer que está subjacente à escrita e às práticas de atividades de leitura ou de escrita a compreensão das suas funções. Podemos, brevemente, referir a função interpessoal ou transacional e a função representativa ou ideacional. A função interpessoal ou transacional reporta-se ao facto de a produção de textos escritos possibilitar a interação com outras pessoas e a comunicação das mesmas através da mediação dos textos. Já a função representativa ou ideacional remete-nos para a postulação segundo a qual a produção de textos escritos propicia a expressão de conhecimentos, ideias, sentimentos, crenças, fantasias e, de forma geral, possibilita demonstrar, criar ou recriar os resultados do nosso pensamento.

O processo de produção escrita mostra-se suscetível de promover o desenvolvimento e a organização do respetivo conhecimento através do confronto em relação ao que se pensa e ao que se conhece, de um modo que esclarece as ligações entre o pensamento e o conhecimento. Tudo isso faz com que a escrita continue para além da atividade inicial, resultando num veículo superior para o desenvolvimento da função representativa da linguagem.

O processo da escrita é definido por características formais e processuais. Em termos pedagógicos são inseparáveis o desenvolvimento de competência ligadas ao oral

e da que estão ligadas aos usos escritos de uma determinada língua. A especificidade da escrita não pode efetivamente ser pensada fora desta relação com o oral. Oral e escrito divergem em aspetos fundamentais e essas distinções ajudam-nos a entender as dificuldades que algumas crianças sentem no curso para se tornarem leitores e escritores competentes, capazes de desempenhar esses papéis em diferentes situações e respondendo a diferentes intencionalidades.

As regras que sustentam a produção de um texto escrito são mais específicas do que as que regem uma produção oral, particularmente no que diz respeito ao nível lexical e sintático. Exige-se mais no que se refere ao rigor e precisão na utilização de termos ou palavras, na busca de uma maior clarificação dos sentidos que se pretendem comunicar. Há situações que ocorrem durante a oralidade, mas que são inadmissíveis na escrita. Quando se escreve sente-se uma maior necessidade de seguir as regras com rigor no que se refere à organização textual, nos distintos níveis da composição do texto: frases, parágrafos e globalidade do texto (Aleixo, 2005, p.63-65).

Existem vários estudos que têm como base a produção de texto e as suas características. O realizado por Alcorta define cinco etapas do modelo de produção de textos escritos: Motivo, pensamento, discurso interior, nível semântico e processo de linearização, definindo do seguinte modo cada uma dessas etapas:

Etapa 1 - envolve os motivos do autor;

Etapa 2 - nela se estabelece uma representação espacial, atendendo, em simultâneo, à análise de situação em que decorre a produção e aos objetivos estabelecido, de forma a assegurar uma clarificação gradual das estratégias conducentes a esses mesmos objetivos na situação presente;

Etapas 3 e 4 -ambas as etapas envolvem a decomposição de ideias em discurso interior e a sua subsequente recomposição em palavras. Ocorre a gestão do texto através do sistema de controlo proporcionado pelo discurso interior cuja especificidade semântica decorre das três características propostas por Vygotsky: domínio do sentido sobre o significado; aglutinação e influência do sentido;

Etapa 5 - como etapa final é necessário organizar e ordenar as palavras e os seus significados, através do processo de linearização, para formar um texto comunicativo. Nessa textualização, podem ocorrer momentos de apreciação que conduzam a operações de substituição, adição, deslocamento e supressão para corresponder à dimensão estrutural e comunicativa do texto. (Alcorta, 1994, como referido em Aleixo, 2005).

Um dos objetivos fundamentais para a escola, aquando do ensino da escrita é, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “tonar alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (p.8). Novamente, podemos observar o impacto que o desenvolvimento da escrita tem na sociedade. Atualmente a sociedade exige aos cidadãos a capacidade de produzir textos escritos em um número muito diverso de situações. Como referem Barbeiro e Pereira (2007), “A sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros” (p.8). Um dos desafios da educação literária (ou seja, da educação para o uso de forma competente das competências de leitura e escrita) passa pelo sistemático trabalho com diferentes géneros de textos, tanto no que se refere aos textos literários, como aos não-literários.

1.2. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação

Afigura-se-nos pertinente referir o que os documentos oficiais defendem em relação à temática em causa. A consciência em relação à importância de desenvolver práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, como acima referimos, não pode deixar de colocar esta temática como um dos aspetos fundamentais para nós, educadores/professores em formação e a trabalhar em diversos contextos da PES.

Os documentos foram criados para orientar o educador/professor durante a sua prática, constituindo-se como um referencial a nível das grandes intencionalidades e apontando procedimentos pedagógicos que permitam a consecução, por parte das crianças, dos objetivos pretendidos. Como não poderia deixar de ser, estes documentos dão ênfase à temática em causa, sendo mais um motivo para darmos importância e trabalharmos com persistência e sistematicidade a leitura e a escrita em todos os contextos da PES. No que diz respeito à Educação Pré-Escolar o documento oficial orientador /tem a designação de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), já em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o fundamental documento orientador (aquando da realização da nossa PES) é o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMPEB)”. Outros documentos existem que se relacionam com estes e que procuram apoiar os professores no sentido de poderem operacionalizar em suas salas as opções programáticas. Neste âmbito, impõe-se uma referência aos Guiões de

implementação do Programa de Português do Ensino Básico – no nosso caso tem particular interesse o guião dedicado à escrita.

1.2.1 *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*

As OCEPE estão organizadas em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral inclui três tópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo. São três as Áreas de Conteúdo, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação onde estão incluídos diferentes domínios, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e por fim a Área do Conhecimento do Mundo. Em relação à Continuidade Educativa e Transições, o documento apresenta de forma detalhada a Transição para a educação pré-escolar e a Transição para a escolaridade obrigatória (isto é, a transição para o 1.º CEB).

Depois de termos uma noção da organização geral das OCEPE, vamos analisar na Área da Expressão e Comunicação, e particularmente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A propósito deste domínio, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) começam por referir o seguinte, no

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança (p.6).

As autoras defendem a importância da temática em causa ser trabalhada ao longo da Educação Pré-Escolar e insistem na sua relevância para o desenvolvimento da criança. Como se explicita na citação, o educador deve proporcionar à criança um ambiente facilitador da emergência da linguagem escrita e dar importância ao contacto com o código escrito, potencializando tempos e oportunidades para a prática da leitura e da

escrita, durante toda a Educação Pré-Escolar. Estas atividades devem ter uma natureza multimodal, englobando diferentes tipos de texto e diversas situações de interação e comunicação, promovendo a prática da leitura e da escrita com diferentes intencionalidades. Sendo o texto escrito um importante meio de acesso ao mundo, as práticas de leitura e de escrita podem e devem constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de outras áreas e outros domínios, promovendo uma abordagem integrada da aprendizagem e um trabalho pedagógico consciente e promotor do desenvolvimento holístico das crianças, como sujeitos, eticamente responsáveis, crescem e vivem em sociedade.

Efetivamente, o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, tendo paralelamente a função de promover os processos de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, as autoras das OCEPE salientam que

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a). (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Mais uma vez, podemos observar a responsabilidade que é atribuída ao educador no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Para tal, é necessário que este (educador) tenha a noção do impacto que tem na vida de uma criança. No exercício da sua importante ação, o educador terá de organizar o espaço educativo de forma a proporcionar um ambiente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. E para melhor construir conhecimentos com a criança, terá de tirar partido do que ela já sabe e dar-lhe oportunidade de exprimir as suas opiniões.

O desenvolvimento das competências que possibilita a interação e a comunicação por meio da escrita servirá para que a criança se possa exprimir e comunicar ao longo de toda a sua vida. Se o educador trabalhar de forma correta o desenvolvimento destas competências, fará com que a criança se consiga exprimir melhor e que tenha um papel mais ativo na sociedade onde está inserida. Para além de que será importante referir que a escrita é uma forma de comunicação e que, para poder comunicar(-se) corretamente,

a criança terá de estruturar e organizar o seu pensamento para depois poder escrever o que pretende.

1.2.2. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

O 1.º CEB constitui-se como uma etapa crucial no percurso escolar das crianças. O PMPEB apresenta, como domínios da disciplina de Português, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. De forma a dar continuidade ao desenvolvimento da criança, o professor do 1.º CEB tem como função tirar partido dos conhecimentos prévios da criança e promover atividades de forma a que a criança os possa pôr em prática e construir também novos conhecimentos.

No que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, os autores do PMPEB, defendem que “Neste Ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7). Como já foi referido anteriormente, a escrita é essencial num mundo como aquele em que vivemos, dada a relevância da informação que é veiculada através de documentos impressos. Ela é também um pouco charneira de todas as áreas disciplinares, sendo fundamental para a aprendizagem de conteúdos de todas elas. Esta é mais uma razão de peso para que o professor trabalhe de forma intensiva, dando sempre importância à partilha de opiniões e promovendo um ambiente facilitador do seu desenvolvimento. É importante que o professor crie espaços para que as crianças possam exprimir as suas opiniões e que tenham de as passar para a escrita. Desta forma, é absolutamente necessária a existência de tempos educativos de qualidade dedicados ao contacto com o código escrito e com o desafio da escrita. No âmbito da pedagogia da escrita de texto, o professor tem de escrever com as crianças, para que elas possam saber a maneira correta de o fazer. Este aspeto – aparentemente simples – é fundamental. Escrever um texto é um processo complexo e a criança deve fazer o seu caminho de aprendizagem devidamente apoiada pelo seu professor.

Outro documento que serve como suporte ao 1.º CEB é o *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Niza, Segura e Mota (2011), autores do referido guião, salientam que “Pode, hoje, concluir-se, como já foi referido, que escrever também faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é,

potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala” (p.16). Esta afirmação recorda-nos o caráter ecológico das aprendizagens, na medida em que o desenvolvimento de uma das competências essenciais tem repercussões em todas as outras competências.

Pode, portanto, verificar-se que os documentos legais que servem como base para a prática pedagógica referem a importância de ser trabalhada a escrita ao longo do percurso educativo/escolar da criança, atendendo às implicações que o conhecimento da escrita tem no desenvolvimento desta. Coloca-se, como ponto fundamental, a responsabilidade do educador e do professor na criação de ambientes facilitadores do desenvolvimento das tão relevantes competências de leitura e escrita.

2. Enquadramento metodológico

Em termos metodológicos desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, recolhendo dados a partir de uma observação participante, e usando instrumentos como as notas de campo e os registos fotográficos.

Escolhemos levar a cabo uma investigação de natureza qualitativa, havendo mais interesse no processo e não no produto final. As notas de campo e os registos fotográficos foram os instrumentos escolhidos por serem aqueles que nos pareceram mais adequados para a realização da investigação em curso.

2.1. Contextualização, questão-problema e objetivos do estudo

A escrita é fundamental para no processo de desenvolvimento holístico da criança tendo considerável impacto em múltiplas aprendizagens, nomeadamente numa sociedade do conhecimento onde a comunicação escrita é relevante. Como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p. 71). Reconhece-se a importância de envolver as crianças com a linguagem escrita desde a primeira infância (literacia emergente), capitalizando o prazer que elas experienciam nos momentos de leitura partilhada e nos de realização de tarefas de escrita.

De modo a organizar o projeto de intervenção pedagógica centramo-nos na formulação de questão-problema que norteou toda a investigação. Sabíamos que era um ponto de grande importância e que deveriam referir-se a situações de prática, tendo noção que “a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Por isso a questão devia ser dirigida essencialmente para a ação, ser aberta e muito clara, (Máximo-Esteves, 2008).

No contexto deste estudo consideramos, então a seguinte problemática de estudo *como desenvolver práticas educativas promotoras das competências linguísticas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita*. E de forma a orientar a nossa investigação, delimitamos os seguintes objetivos: (i) revisitar e problematizar a literatura de referência acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) promover ambientes facilitadores para a emergência e a aprendizagem da leitura e da escrita; (iii)

desenvolver uma ação educativa que, pela diversificação de práticas e de recursos, promova o desenvolvimento de competências envolvidas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (iv) avaliar os processos de ensino-aprendizagem realizados durante a prática, tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Reconhecida a importância da temática em estudo, foi propósito promover uma PES que pudesse dar resposta aos objetivos definidos. Sendo estes definidos, de acordo com pesquisas realizadas em torno da literatura científica da área. Assim sendo, procuramos desenvolver uma PES que promovesse as competências linguísticas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2. Opções metodológicas do estudo

A investigação ocupa um papel fundamental no conhecimento do mundo, visto que é a partir dela que conseguimos construir e alargar o nosso conhecimento. O presente estudo tem como base a metodologia caracterizada pela investigação qualitativa em salas de creche, jardim de infância e de 1.º CEB. A presente investigação é caracterizada pelo ambiente natural como fonte principal de recolha de dados, pela descrição dos dados recolhidos e pela importância atribuída a todo o processo, ao invés somente do resultado final (Bogdan & Biklen, 1994).

Face às características dos contextos da práxis, a investigação qualitativa foi a eleita por se enquadrar melhor em relação à intencionalidade do nosso estudo. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve fortalecer “empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (p.287), verificando-se que “os dados [recolhidos] são ricos em pormenores descritivos” (p.16). Para se obter tais pormenores os investigadores qualitativos tendem, de acordo com os autores supracitados, a “compreender o comportamento e as experiências humanas” (p.70).

A investigação qualitativa que utilizamos é baseada numa observação participante. Como instrumentos de recolha de dados foram usadas, ao longo da PES e ao longo da escrita do presente relatório, as notas de campo, as produções das crianças e alguns registos fotográficos.

Associamos também alguns traços da investigação-ação (I-A). São inúmeras as definições para este conceito. Mesmo que as definições possam ser redutoras, as suas características principais estão presentes. Um exemplo de uma definição completa de I-A foi proferida por Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), referindo-se o autor à

I-A “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Neste caso, a I-A contribui para a melhoria da qualidade da prática.

Durante o percurso académico, bem como ao longo de toda a carreira docente, o educador/professor enfrenta vários desafios e de forma a superá-los, deve adotar um papel de investigador, baseando-se nos pressupostos da I-A, uma vez que esta metodologia investigativa tem como principal objetivo apoiar os professores para lidarem com os desafios da prática e adotarem as inovações de forma pensada e refletida (Máximo-Esteves, 2008). Ou seja, para além de ajudar os professores, servirá para refletirem acerca da sua prática e poderem melhorá-la, aumentando também os seus conhecimentos e a sua competência profissional.

Consequentemente, depois da experiência vivenciada ao longo de toda a PES, pudemos desenvolver uma investigação que auxilia na aquisição de novos conhecimentos, bem como o aumento da compreensão em relação à prática educativa, melhorando as nossas capacidades de raciocínio e de consciencialização. Procuramos desenvolver uma aproximação à I-A (limitada pelo tempo que passamos em cada contexto) assumindo um papel de participante, tanto como observador, bem como de participante ativo na procura de melhorias nos processos de resolução de problemas. As reflexões diárias, individuais e conjuntas ajudaram a uma maior flexibilidade em relação à mudança da própria prática.

2.2. O trajeto da ação e da pesquisa

Toda a PES passou por várias etapas, e em todos os contextos a primeira etapa foi a de observação. Etapa essa muito importante visto que permite observar cada criança de forma individual, compreendendo melhor as suas características podendo assim, apoiá-las de forma individual, contribuindo para um melhor processo de ensino-aprendizagem. De acordo com (Lino, 2013) “É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses, o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo” (p.128). Importa salientar a importância que a observação ocupa ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor ao observar a criança, poderá agir de forma mais específica, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento da mesma. Cabe ao educador/professor estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma

a que este seja o mais completo possível. Ao identificar as necessidades e os interesses das crianças, poderá desenvolver atividades envolvendo mais a criança no seu próprio desenvolvimento. Pois se for uma atividade do seu interesse, irá envolver-se mais e torná-la mais significativa. E em todo este processo a observação ocupa um papel crucial.

Em todos os contextos, o primeiro passo da ação foi construir uma relação pedagógica com a educadora, a professora cooperante e claro com o grupo de crianças, de forma a promover o desenvolvimento holístico das crianças.

No decorrer de toda a PES recorremos à observação participante. Esta observação permitiu-nos o contacto e o registo das intervenções das crianças, recorrendo às notas de campo, aos registos fotográficos e às produções das crianças. A observação participante permitiu conhecer as crianças e o contexto, bem como, verificar e fundamentar os dados obtidos. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Trata-se de uma prática elementar para entender melhor as características de cada criança. É importante referir que, de acordo com as OCEPE (2016), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. (...) Anotar o que se observa, facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p.13).

As notas de campo foram realizadas de forma a auxiliar a investigação e na preparação das atividades posteriores. As notas de campo são um instrumento muito útil uma vez que o investigador pode ir registando as anotações obtidas das suas observações. Segundo Máximo-Esteves (2008) uma das finalidades das notas de campo “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88). Tentámos que, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994), dessem origem a um diário o qual, mais tarde, nos ajudasse “a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos.” (pp. 150-151). Neste estudo, as notas de campo foram utilizadas também para refletir sobre os registos e as interações das crianças, sobre as suas aprendizagens. Foram elaboradas imediatamente e após o momento em que ocorreram.

Os registos fotográficos serviram também como auxílio para a realização da investigação, procurando dar resposta aos objetivos delimitados para a questão-problema. Importa ainda referir que, em todos os registos fotográficos, salvaguardamos a identidade das crianças e foi assegurada a sua privacidade. Como refere Máximo-Esteves (2008),

“Quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p.91). Sempre que nos foi possível utilizar a máquina fotográfica, utilizamos, sendo que, por vezes, recorremos ao registo fotográfico do resultado final, auxiliando com notas de campo ao longo das atividades.

Analisamos também as produções escritas das crianças. A análise das produções das crianças foi por nós sentida como um dos processos de recolha de informação mais relevante no decorrer da investigação. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Por isso, serviu-nos de apoio todo o trabalho produzido pelas crianças, visto que o foco da investigação era a aprendizagem das crianças. Procuramos comparar as produções das crianças realizadas antes e depois das EEA, de forma a podermos verificar a existência ou não da evolução. Neste sentido, as produções realizadas pelas crianças são extremamente importantes, contendo muita informação, que nos permite observar as competências adquiridas.

3. Os contextos de Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto apresentamos os contextos em que se realizou a PES no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Caracterizam-se os contextos incidindo no grupo de crianças, na organização do ambiente educativo, na organização do espaço e na rotina diária. Os dados foram recolhidos através da observação direta, de informações fornecidas pela educadora/professora cooperante e através de consulta de documentos presentes nas diferentes instituições.

3.1. Educação Pré-escolar

A PES referente à Creche foi realizada num Centro Infantil pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Bragança e localizado na cidade de Bragança. O Centro disponibiliza respostas sociais em creche, pré-escolar em atividades de tempos livres. A creche tinha um berçário para as crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e 12 meses, uma sala para crianças com um ano e outra sala para crianças com dois anos. O edifício é comum ao Jardim de Infância, sendo o refeitório, o parque interior, o parque exterior e as duas salas de atividades livres partilhadas com todas as crianças.

O Centro estava aberto desde as 7h45m às 19h, existindo a componente de apoio à família das 7h45m às 9h e das 16h30m até à hora de encerramento, essa componente era apoiada pelas auxiliares de educação das duas salas.

Após o almoço, as crianças descansavam nas suas próprias salas, e nos intervalos da manhã e da tarde frequentam o recreio exterior ou o interior.

A PES que desenvolvi no jardim de infância (JI) decorreu num Centro Social localizado na cidade de Bragança com as seguintes respostas sociais: Creche, Pré-Escolar, Escola do 1.º CEB e CATL.

Relativamente ao horário, o JI abria às 7h45m e encerra às 19h. A componente de apoio à família funcionava das 7h45m às 9h e das 16h às 19h. Neste período, as crianças eram acolhidas no ginásio da escola por uma auxiliar de educação (sendo rotativo ao longo da semana) e as crianças permaneciam no ginásio onde podiam explorar os diferentes materiais e brincar com os seus colegas. O ginásio era um espaço amplo e tinha à disposição das crianças diversos objetos e jogos, como legos e puzzles, permitindo a

sua partilha e interações com as restantes crianças. Após o almoço, as crianças, já na sala de atividades realizavam a sua higiene (lavar as mãos e os dentes) e de seguida frequentavam um dos espaços comuns da instituição, o recreio exterior, a sala de vídeo ou o ginásio.

3.1.1. Caracterização dos grupos de crianças

O grupo de crianças da Creche era composto por 14 crianças com 1 ano de idade, doze de nacionalidade portuguesa e duas moçambicanas. Sete das crianças eram do sexo feminino e as restantes do sexo masculino.

Relativamente às características específicas do desenvolvimento, tais como a cognitiva, a linguagem, as motoras, a autonomia pessoal e a socialização, as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferentes. Essa diferenciação justifica-se, desde logo, pela diferença de idade, embora outros fatores sejam igualmente relevantes.

Durante o tempo de cooperação na Creche, foram perceptíveis as notórias evoluções no desenvolvimento de algumas das características específicas das crianças. Uma das crianças do sexo feminino (observado no 1.º dia de estágio) conseguia gatinhar com muita facilidade. Ao longo do tempo em que decorreu a PES, começou a equilibrar-se em pé e foi dando os seus primeiros passos, sempre com ajuda e com algum desequilíbrio. No dia em que terminou o nosso estágio, a criança já andava sozinha, sem ser necessária ajuda. Outro aspeto que vivenciamos foi a socialização entre as crianças. Inicialmente havia uma criança que não interagia com as outras crianças, não partilhava os brinquedos e observamos, mais tarde, que, para além de começar a interagir com os pares, também começou a partilhar os brinquedos. Uma outra situação é a de um menino que manifestava algumas dificuldades de adaptação, pois chorava muito. Porém, com o decorrer do tempo, passou a vir para a sala de atividades por sua iniciativa e aos poucos foi-se adaptando aos espaços, à educadora, às estagiárias e aos colegas. Nestas idades é normal que as evoluções sejam mais notórias e nós tivemos a oportunidade de observar avanços em diferentes tipos de características na mesma criança e também em todo o grupo.

No JI, o grupo era composto por 24 crianças, uma delas de nacionalidade brasileira e as restantes de nacionalidade portuguesa. 16 das crianças eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Importa referir que este grupo era acompanhado pela mesma educadora

desde a creche, facto que fazia com que ela conhecesse muito bem as características de cada uma das crianças.

O grupo de crianças era muito ativo, gostava de participar, e de forma geral respeitavam as regras da sala, por norma todas as crianças eram assíduas e pontuais. Aquando da observação percebemos o quão era importante para as crianças os momentos de partilha. O grupo demonstrava curiosidade e gostava de partilhar as suas vivências com os colegas e com os adultos. Na hora da brincadeira livre, era notório a escolha das áreas das construções e do faz de conta. Pudemos observar a dificuldade das crianças em resolver conflitos, solicitando sempre a ajuda de um adulto.

Incluída no grupo estava uma criança com Necessidades Educativas que era acompanhada por uma educadora de Educação Especial. Observamos que existia uma preocupação acrescida do restante grupo em auxiliar o colega e integrá-lo nas brincadeiras.

3.1.2. Organização do espaço

A sala de atividade da Creche tinha uma ótima exposição solar, três portas, uma para o corredor, outra para a sala onde é feita a higiene (comum ao berçário) e uma para o exterior. O espaço era amplo permitindo à criança circular em segurança. Não existia uma divisão por áreas, mas era possível identificar três zonas. A primeira composta por um espelho preso à parede ao nível das crianças, permitindo a observação do rosto e corpo, algo que é muito comum nesta faixa etária. A segunda zona tinha uma estante com diversos materiais, todos ao nível da criança, permitindo a sua escolha e evitando possíveis acidentes (quando os brinquedos estão acima do nível das crianças elas tentam alcançá-los) e triciclos. Os materiais disponíveis eram variados, tais como bonecas, peluches, blocos lógicos, instrumentos musicais. Na terceira zona havia um tapete e várias almofadas. Normalmente o acolhimento era feito nesta zona da sala.

É de salientar que o chão estava protegido por tapetes de linóleo e que todos os radiadores estavam protegidos, evitando acidentes.

No jardim de infância, a sala de atividades dos cinco anos estava organizada de acordo com o modelo High Scope, ou seja, o espaço estava organizado de forma a que a criança tivesse acesso ao material sem ter de recorrer ao adulto. Como salienta Oliveira-Formosinho (2013), “a estrutura curricular High-Scope está toda pensada para realizar

esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (p.81). A sala estava delimitada pelas seguintes áreas: área dos jogos; área do faz de conta; área das construções, área da biblioteca, área da escrita, área da expressão plástica e a área central da sala. Todas as áreas tinham limite de ocupantes, discutido com as crianças ao longo do ano letivo, podendo ser alterado se as crianças, juntamente com a educadora, considerassem que não estava a funcionar bem.

Todas as áreas tinham ao dispor das crianças móveis proporcionais ao seu tamanho, feitos em madeira e muito parecidos com a realidade. Eram áreas compostas por diversos materiais maioritariamente reais, e por vezes trazidos pelas próprias crianças, como as embalagens dos detergentes, os frascos das especiarias e até os próprios peluches.

A área dos jogos tinha uma mesa e quatro cadeiras e uma estante de jogos. Os jogos eram diversificados, desde o tradicional jogo do galo, como puzzles de diferentes graus de dificuldade, o tangram, geoplano, o jogo da memória, e alguns introduzidos por nós, como o loto das letras, o jogo das rimas, o jogo da construção frásica, o jogo da memória com diferentes categorias, animais, meios de transporte, profissões, partes do corpo e desportos. A área faz de conta estava subdividida em subáreas, a área do quarto e a área da cozinha. É uma área que estimula a capacidade de representação da criança, e o jogo simbólico, mas requer uma especial atenção por parte do adulto, pois por vezes são representadas ações que merecem uma desconstrução com a criança. Pudemos observar nesta área a utilização de cadernos de apontamentos no auxílio das atividades.

A área das construções tinha vários materiais de encaixe, diversas ferramentas, carros e materiais para a construção das suas pistas, animais e acrescentado por nós alguns dos sinais de trânsito. Para um melhor conforto e estímulo à criatividade, existia um tapete com a representação de uma cidade, com diversos percursos. Nesta área as crianças tinham oportunidade de realizarem construções com os diversos materiais dando asas à sua imaginação.

A área da biblioteca tinha dois sofás, várias almofadas e uma mesa de apoio, para além dos diversos tipos de livros, alguns fantoches de dedos, um globo e representações de bandeiras de alguns contruídas pelas crianças. As crianças podiam explorar as enciclopédias, alguns contos tradicionais bem como os livros de literatura para a infância. É comum nesta área as crianças lerem as histórias a partir das imagens, bem como seguirem a sua leitura percorrendo o dedo ao longo das frases. Para um melhor enriquecimento desta área, levamos livros de banda desenhada e alguns fantoches.

A área da escrita estava organizada com um quadro de ardósia, um cavalete e uma mesa com quatro cadeiras. Estavam também disponíveis vários tipos de materiais de escrita, como lápis, canetas, entre outros. Para um melhor enriquecimento desta área, acrescentamos folhas coloridas de vários tamanhos, penas, velas e cartões com várias palavras para o incentivo à escrita, mais concretamente à emergência da mesma.

A área da expressão plástica tinha três mesas juntas e dez cadeiras, com o apoio de uma estante com diversos tipos de materiais. Era uma área bastante rica, e com materiais de diferentes tipos, tais como massas, feijões, botões, paus de espetada, lápis de vários tipos, plasticina. Era também nesta área que se realizavam os trabalhos em grande grupo. Na zona central ocorria o acolhimento em grande grupo e por vezes alguns jogos coletivos.

Como já foi referido anteriormente esta sala de atividades seguia o modelo High Scope, contemplando as áreas sugeridas pelo mesmo, proporcionando às crianças vários tipos de experiências de ensino-aprendizagem, dando a oportunidade de experienciarem vários papéis presentes nos seus quotidianos e vivenciando diversas relações sociais. Todas as crianças tinham acesso aos materiais presentes na sala de atividades, e um dos principais objetivos era contribuir para a autonomia de todas as crianças.

3.1.3. Rotina diária

Antes de falarmos da rotina diária destes dois grupos de crianças, e nestes dois contextos, será necessário referir a importância da mesma. Vários autores defendem que a rotina possibilita à criança antecipar os acontecimentos, dando-lhe segurança tal como é defendido por Hohmann e Weikart (2007) quando afirmam que “Os elementos da rotina diária, planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas”(p.222). Pensamos da mesma forma e observamos com particular atenção as rotinas de cada contexto. Salientamos o facto de todas as crianças se aperceberem bem de todos os momentos do dia.

Na sala de atividades da creche a sua rotina diária estava organizada de acordo com a tabela seguinte (*vide* tabela 1).

Tabela 1. Rotina diária- Creche

9h	9h30m	10h	11h30m	12h	12h30m	14h	14h30m	15h45m
Acolhimento	Atividades orientadas	Atividades de iniciativa livre das crianças	Higiene	Almoço	Descanso	Higiene	Atividades de iniciativa livre	Lanche

Importa referir que sempre que fosse necessário era feita a higiene de cada criança, não esperando pela hora definida para tal.

Na sala de atividades do Jardim de Infância a sua rotina diária está organizada de acordo com o quadro seguinte (*vide* tabela 2).

Tabela 2. Rotina diária – Jardim de Infância

9h	9h30m	10h	10h30m	11h15	11h40m	12h30
Brincadeira livre/ Acolhimento	Trabalho em grande grupo	Lanche/ Recreio	Trabalho em pequeno grupo	Partilha	Higiene/ Almoço/ Higiene	Recreio
	14h30m	14h40m		15h20m	15h45m	
	Planear	Fazer		Rever	Lanche / Recreio	

As rotinas são elementares para a criança, pois permitem que compreendam os diferentes tempos do dia, estando assim consciente para o que vai acontecer. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do tempo e do jogo (p.72).

Torna-se fundamental ter uma rotina bem estabelecida e organizada de forma a que a criança crie hábitos sobre o que podem fazer no seu dia a dia, começando a diferenciar todos os momentos.

3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no 1.º CEB foi realizada num Agrupamento de Escolas vertical, localizada na cidade de Bragança. O Agrupamento tinha três ciclos do Ensino Básico e também contemplava um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

A ala do 1.º CEB era composta oito salas distribuídas por dois pisos, uma sala de professores, uma sala destinada ao acolhimento e ao CATL, a reprografia / papelaria e o recreio exterior. O edifício era comum aos restantes ciclos, sendo o bar, o refetório, o auditório, a biblioteca, o gabinete de apoio aos alunos partilhados com todas as crianças que frequentam a escola.

A escola estava aberta desde as 7h30m às 20h existindo a componente de apoio à família das 7h30m às 9h e das 17h30m até à hora de encerramento, essa componente ocorria na sala destinada ao CATL, apoiada pelas auxiliares de educação. Após o almoço e nos intervalos da manhã e da tarde as crianças frequentavam o recreio exterior ou o interior (auditório).

3.2.1. Caraterização da turma

A PES foi realizada com um grupo de vinte e cinco crianças, catorze meninas e onze meninos. Só uma delas é que não vivia na cidade de Bragança, mas numa freguesia da periferia.

Tivemos o prazer de trabalhar com um grupo de crianças muito dedicado, empenhado e sempre muito participativo, o que exigia mais de nós. O controlo de grupo por vezes tornou-se mais difícil, pois havia crianças que não conseguiam esperar pela sua vez para falar, expondo a sua opinião de forma rápida, impedindo os restantes colegas de estruturarem o seu pensamento. Foi notória a evolução destas crianças pois, ao longo do tempo, foram alterando o seu comportamento, e permitindo aos restantes colegas a sua participação.

No que diz respeito à assiduidade, todas as crianças eram assíduas, contudo, por vezes duas delas não eram pontuais, nem na parte da manhã nem na parte de tarde.

É importante referir que o interesse, a interajuda e a motivação estiveram sempre presentes ao longo da PES. As crianças, demonstravam sempre curiosidade pelas atividades que organizamos, participando sempre no decorrer das mesmas de forma positiva.

3.2.2. Organização do espaço

A sala de atividade do 1.º CEB tinha uma ótima exposição. Era uma sala que, apesar de ter inúmeras mesas e cadeiras (visto que a turma era composta por vinte e cinco crianças), permitia à criança circular em segurança e ter um espaço de trabalho organizado. Estava disponível um armário de apoio às crianças, onde eram guardados os seus cadernos diários, os manuais escolares, os dossiês e os restantes materiais. Existe um computador com ligação à Internet, à impressora, às colunas e ao quadro interativo. O quadro magnético e o painel de cortiça, também faziam parte desta sala de aula.

3.2.3. Gestão/Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, e tal como já referimos, é fundamental estabelecer uma rotina de forma a organizar o tempo de trabalho dos profissionais, bem como das crianças. Neste ciclo, a rotina estava organizada conforme o seguinte horário (*vide* tabela 3)

Tabela 3 Rotina diária – 1.º Ciclo do Ensino Básico

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h00-10-30	Português	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática
10h30-11h00	Intervalo				
11h00-11h30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11h30-12h30			Ed. Musical		
12h30-14h00	Almoço				
14h00-14h30	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Português	Apoio ao estudo	Expressão dramática
14h30-15h30				Inglês	Ed. Física
15h30-16h00	Intervalo				
16h00-17h00	Apoio ao Estudo	Cidadania	Ed. Física	Apoio ao Estudo	Educação Moral e religiosa

Podemos referir que o horário não era estanque, pois em algumas situações, em concordância a professora titular da turma, trocavam-se as áreas curriculares de forma mais conveniente.

De forma a coordenarmos as atividades, no final de cada semana de PES, reuníamos com a professora titular e eram delimitados os conteúdos a trabalhar na semana seguinte. É importante referir que, antes de iniciarmos a primeira atividade diária, promovíamos um diálogo com as crianças acerca de momentos vividos que quisessem partilhar connosco e com os restantes colegas. Todos os momentos de partilha foram favoráveis à construção da nossa relação com eles, bem como à deles entre si. Salientamos que, ainda que de um modo menos formal, estávamos a promover o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de organizar o pensamento, sendo aspetos úteis não só para a comunicação oral, mas também para a aprendizagem da leitura e da escrita.

4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Em jeito de reflexão passamos a descrever alguns aspetos inerentes à PES em contexto pré-escolar (creche e JI). Relativamente ao ambiente de aprendizagem e à relação educadora/crianças, procuramos promover interações positivas entre todos, baseadas num clima afetivo e promotor do bem-estar e da segurança. Valorizamos os momentos de partilha em grande grupo e a realização das atividades de discussão potenciando a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das mesmas. O trabalho em pequeno grupo era uma das estratégias e os grupos eram formados de acordo com os interesses das crianças e de forma a que houvesse pares capazes, para uma melhor interajuda. Nós tínhamos o papel de orientadoras do trabalho de grupo, apoiando todas as crianças. Este apoio era intencionalmente prestado, com mais frequência, àquelas crianças que tinha mais dificuldades.

No que diz respeito aos recursos didáticos utilizados, aproveitamos os presentes nas salas, visto que era um aspeto positivo das instituições. Por vezes, foi necessário a construção de materiais. Em outras ocasiões, recorremos aos materiais didáticos que a Escola Superior de Educação tem disponível para os alunos que estão a realizar a sua formação como educadores ou professores.

Houve uma preocupação em diversificar o tipo de estratégias utilizadas e, nomeadamente no JI, demos ênfase ao jogo. No JI, construimos vários jogos, de forma a que fosse possível explorar, por exemplo, questões relacionadas com a emergência da escrita. Desta forma, empenhamo-nos na promoção de interações de qualidade, de forma a que as crianças tivessem um papel mais ativo e, construindo aprendizagens num clima de crescente partilha, fizessem descobertas mais significativas.

Em seguida serão apresentadas descrições detalhadas de quadro das experiências de ensino-aprendizagem realizadas na PES, com a finalidade de demonstrar a relevância da centralidade da criança no processo de aprendizagem. De forma a completar melhor as descrições destas EEA, elas serão acompanhadas por fundamentação teórica e respetivas reflexões, bem como pela análise de alguns dos dados que fomos registando ao longo do processo de observação e intervenção.

4.1. “Vamos explorar a tinta” – Creche

Esta atividade foi planejada com o intuito de promover um ambiente facilitador da exploração de tintas de várias cores. Recorremos a uma canção alusiva às cores, intitulada “Panda vai à escola”, a um jogo em que era solicitado às crianças a repetição de gestos, a uma exploração livre da tinta e, por fim à manipulação de um paraquedas colorido.

A atividade foi realizada no período da manhã. Logo após todas as crianças terem chegado, colocamos uma música alusiva às cores e mostramos diferentes objetos (tais como peças de legos, copos, bolas, entre outros) com as cores que eram referidos na letra da canção: o vermelho, o amarelo, o verde e o azul. Depois de um pequeno diálogo sobre as cores e com a ajuda da cantiga, as crianças tentaram pronunciar o nome das cores. A cantiga apelava para alguns gestos, por exemplo: “se o sol é amarelo bate palmas”. Nós, bem como a educadora, produzimos os gestos e incentivamos as crianças a fazê-lo. Mesmo com a nossa ajuda nem todas as crianças ainda se equilibravam em pé, fazendo os gestos sentadas no tapete.

Previamente tínhamos prendido, nas janelas da sala, alguns sacos de plástico com tinta no seu interior e incitamos as crianças à sua exploração. Outros sacos estavam no tapete, para que todas as crianças pudessem tocar e explorar. A curiosidade fez com que todas as crianças se aproximassem dos sacos, observaram e tocaram, e desistiram. Apenas cinco crianças é que continuaram a exploração.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), “a qualidade dos cuidados é particularmente importante para os bebês dado que as interações estimulantes com adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do bebê assim como para o seu desenvolvimento emocional e social” (p.269). No decorrer da atividade, estimulamos as crianças para a exploração da tinta, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças. Concretamente, como referem os autores acima citados, contribuímos para o desenvolvimento cognitivo, neste caso da construção de conhecimento relativamente às cores e aos objetos a elas associados, e também para o desenvolvimento linguístico, uma vez que foram introduzidas novas palavras, estimulando a sua repetição. Visto que se trata de crianças no início do desenvolvimento da fala, o “crescimento da linguagem ilustra a interação entre todos os aspetos do desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social” (p.215).

Foi uma atividade planeada de forma a que as crianças pudessem ter contato, não só com a expressão musical e com a plástica, mas também com “uma forma de escrita” pois a criança, ao passar a mão pelo saco plástico está a deixar uma marca e num ambiente propício à emergência da escrita, observando ela própria essas marcas. Outro aspeto relevante é a importância do impacto que tem o desenvolvimento da linguagem na literacia. Nesta linha de pensamento, os autores supracitados afirmam que:

Assim como algumas características do discurso nos primeiros tempos de vida, e modo como os bebés adquirem a linguagem e progridem na sua utilização e como os pais e outras figuras parentais ajudam as crianças pequenas a prepararem-se para a literacia, isto é a capacidade da leitura e escrita (p.215).

Mesmo estando perante um grupo de tenra idade, podemos perceber o quão é importante a preparação para a literacia e a influência que como educadores, temos neste desenvolvimento. Pretendemos, com essa atividade, ajudar as crianças no desenvolvimento linguístico.

4.2. “V de vassoura” – Jardim de Infância

Era notório a curiosidade e interesse pela exploração de diferentes suportes das letras que estavam presentes na área da escrita e, desta forma, surgiu esta atividade que foi planeada com o intuito de ir ao encontro dos reais interesses das crianças. Com o objetivo de reconhecerem as letras e de pronunciarem palavras que iniciassem com a letra escolhida, criamos um livro do alfabeto. Esta atividade foi organizada de acordo com uma das sugestões presentes nas OCEPE (2016) e também sugerida por Mata (2008). A ideia era construirmos um livro do «alfabeto» onde cada criança escolhia uma letra e numa folha desenha alguns objetos cujo nome começasse por essa letra. Nós escrevíamos “o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro” (Mata, 2008, p.56). No decorrer da atividade foram trabalhadas várias áreas presentes nas OCEPE, como por exemplo, a Área de Formação e Pessoal e Social, que menciona que

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (p.34).

Na Área de Expressão e Comunicação, trabalhamos no domínio da Educação Artística o subdomínio das Artes Visuais, que menciona que uma das aprendizagens a promover é “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (p.50). No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, exploramos também a identificação de convenções da escrita, onde está presente que o educador promove esta aprendizagem quando “Disponibiliza e promove a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras; apoia e incentiva as crianças nas suas tentativas de escrita” (p.71).

A atividade foi realizada no momento de pequeno grupo, no período da manhã, com a duração de 45 minutos e com um grupo de seis crianças.

Na mesa de trabalho, todos sentados em roda, apresentamos os cartões das letras do alfabeto (presentes na área da escrita) e dialogamos acerca das mesmas. Questionamos se as conheciam e quais as palavras que conheciam que tinham presente a letra. Pedimos às crianças que cada uma escolhesse uma letra e pudemos observar que todas as crianças escolheram a inicial do seu nome. Partilharam as suas letras com os colegas e em diálogo, realizamos uma lista de palavras que iniciassem pela letra escolhida, de forma a perceber se tinham compreendido o que era para fazer no seguinte passo. De seguida, sugerimos que pensassem em cinco palavras que iniciassem pela letra escolhida. Registamos as palavras de todas as crianças e desafiamos a ilustrarem três das palavras mencionadas. Uma criança escolheu a letra “V”, nomeando as palavras: vaso, vassoura, vaca, voz e vida. Aquando da sua ilustração surgiu o seguinte diálogo, que podemos observar na seguinte nota de campo (*vide* nota de campo n. °1).

Nota de campo n. °1 – 8 de janeiro,2018

Transcrição	Análise
<p>E.E.- Já sabes quais são as palavras que queres ilustrar?</p> <p>C.- Vou desenhar as mais fáceis.</p> <p>E.E.- Então, porque são mais fáceis?</p> <p>C.- Porque é difícil desenhar a voz e a vida.</p> <p>E.E.- Ah, mais fáceis de ilustrar!</p>	<p>A criança fez a ligação entre a palavra e o objeto real, percebendo que a vida e a voz são abstratas.</p> <p>Optou pela ilustração das palavras que representam objetos concretos.</p>

C.- Sim, vou desenhar uma vassoura, um vaso e uma vela!	
---	--

Para que o livro pudesse seguir uma linha orientadora, distribuimos às crianças uma folha em tamanho A4, com um quadrado no canto superior direito impresso (previamente construído por nós). Solicitamos que escrevessem a respetiva letra no quadrado e que desenhassem os três objetos anteriormente escolhidos. Depois, mostramos cada palavra às crianças, para que pudessem copiar para a folha, legendando as imagens que desenharam (como sugeria no documento visitado), como podemos observar nas figuras seguintes (*vide* figuras 1 e 2).

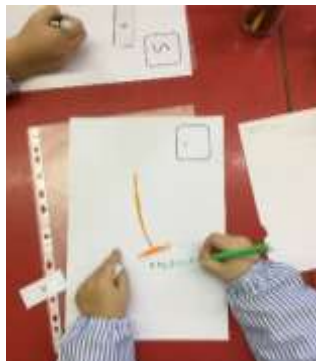


Figura 2- Criança a transcrever a palavra “vassoura”.



Figura 1- Letra “v” do livro do alfabeto.

Desta forma, promovemos um ambiente facilitador da aprendizagem dando azo a que as crianças pudessem escrever livremente. E, como salienta Mata (2008), “para que as crianças se vão apropriando da escrita, das suas características e convenções, é necessário que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de escrita e promovam o seu contacto e exploração” (p.55). Acreditamos que esta foi uma atividade que responde positivamente a esta exigência.

Depois de todas as crianças terem terminado, reunimos em grande grupo, dando-lhes oportunidade de partilharem com os colegas o trabalho em pequeno grupo e, por fim, chegamos a acordo, decidindo que o livro do alfabeto ficaria disponível na área da escrita de forma a ser possível dar continuidade ao trabalho realizado e, em simultâneo, enriquecemos essa área.

Para além do livro do alfabeto, também introduzimos vários materiais, tais como: velas, cotonetes, penas, papéis de diferentes cores e tamanhos, cartões com fotografias e respetivas legendas, de modo a podermos valorizar a área da escrita e proporcionando às

crianças mais ferramentas para a emergência da escrita, aumento de vocabulário, estimulação da criatividade, desenvolvimento da literacia e noção da construção frásica.

É hoje consensual que a criança, em idade pré-escolar, é capaz de identificar diversas funções para a linguagem escrita. Esta capacidade advém da sua vivência quotidiana com diversos usos da linguagem escrita e como tal no JI faz todo o sentido incentivar e estimular o gosto das crianças para a emergência da escrita.

4.3. “Faz de conta que somos condutores” – Jardim de Infância

A educação rodoviária é uma linha orientadora incentivada pelo Ministério da Educação e aproveitamos a curiosidade das crianças para trabalharmos esta temática. Numa atividade realizada pela minha colega, as crianças questionaram acerca do sinal de trânsito STOP. E nós discutimos com elas a possibilidade de realizarmos uma atividade envolvendo os sinais de trânsito. As crianças mostraram interesse e entusiasmo em saberem mais sobre este assunto. Iniciamos a planificação procurando integrar algumas áreas das OCEPE.

Assim, aquando da realização da atividade foram trabalhadas várias áreas presentes nas OCEPE (2016), tais como o Área de Formação Pessoal e Social, ao trabalhar a independência e autonomia, que refere “O/A educador(a) promove estas aprendizagens quando, por exemplo: Sensibiliza as crianças para os problemas de segurança (materiais perigosos, segurança rodoviária, etc.)” (p.37); a Área de Expressão e Comunicação, presente no domínio da Educação Física proporcionando “experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a participar em formas de cooperação e competição saudável” (pp.43-44), e também o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita procurando estimular

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Delineamos como objetivos fazer escolhas, assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros, sensibilizar para as regras de trânsito e realizar o percurso respeitando as respetivas regras.

Primeiro organizamos o circuito no ginásio da instituição, quando as crianças estavam na sala de atividades com a educadora, no tempo de brincadeira livre. O circuito tinha três triciclos (que pertenciam à instituição), dois volantes (realizados por nós em cartão e em tamanho proporcional à criança), sinais de proibido seguir em frente, de cedência de passagem e de realização da rotunda, de obrigado virar à direita e à esquerda de STOP e a minha colega segurava uma placa que representava um semáforo.

Todos os sinais foram construídos por nós e colocados num suporte que pertencia à instituição. O circuito foi marcado no chão com giz.

Podemos observá-lo na figura seguinte (*vide* figura 3).



Figura 3- Circuito montado no ginásio.

Reunimos o grande grupo, sentados numa roda, e criamos um ambiente de suspense, dizendo que íamos realizar o momento de grande grupo fora da sala de atividades, mais concretamente no ginásio.

Ao chegarmos ao ginásio, as crianças encontraram já o circuito montado e dialogamos acerca do que poderíamos fazer. Surgindo o diálogo presente no quadro seguinte (*vide* nota de campo n.º 2).

Nota de campo n.º 2 – 24 de janeiro, 2018

Transcrição	Análise
<p>E.E.- O que acham que vamos fazer?</p> <p>C.- Vamos ver como funciona a estrada.</p> <p>E.E.- Como funciona a estrada, achas que vamos sair da escola?</p>	<p>A criança fez a ligação entre os sinais de trânsito representados no circuito e a estrada.</p>

C.- Não, aqui também há os sinais da estrada e até temos os triciclos.	Parece ter entendido que o circuito era uma possível representação de um circuito real, fazendo a correspondência entre os triciclos e os automóveis.
E.E.- E andamos de triciclos na estrada?	
C.- Não, mas fazem de conta que são carros.	

De seguida, dialogamos com as crianças acerca da segurança rodoviária e de quais os procedimentos que devíamos ter, tais como, ter atenção ao atravessar a passeira, respeitar os sinais de trânsito, circular na parte interior do passeio, dar sempre a mão a um adulto, a importância do cinto de segurança, entre outros. No decorrer da conversa, as crianças foram associando alguns dos sinais às respetivas regras, tais como o STOP e o proibido seguir em frente. Questionamos as crianças sobre o que podia acontecer se não respeitassem as regras. Perante esta questão, responderam que seriam multadas como já tinha acontecido ao pai de uma criança quando estava a falar ao telemóvel enquanto conduzia. Propusemos a realização do circuito, seguindo as regras de trânsito. Ao haver uma contraordenação, a criança recebia um aviso do polícia sinaleiro (eu) ou uma multa, conforme a gravidade da infração. O responsável do dia escolheu um colega para a realização do circuito e o colega escolheu outro, até serem cinco crianças. Desta forma, valorizamos as responsabilidades do responsável e demos oportunidade de escolha às crianças.

Depois de todos realizarem o circuito, conversamos sobre a importância de seguirmos as regras de trânsito e das possíveis consequências se não o fizermos. Uma das crianças perguntou se os sinais podiam ficar para a sala, e em discussão com os colegas decidimos que os sinais ficariam na área das construções para os poderem explorar posteriormente. Na semana seguinte pudemos observar uma das crianças a realizar um percurso com um carro, construído em peças de lego, com o auxílio dos sinais de trânsito. Mais concretamente com o sinal de contorno da rotunda, sempre pela direita, na figura podemos observar que a criança está a por em prática uma aprendizagem adquirida (*vide* figura 4).



Figura 4- Exploração dos sinais de trânsito

Foi uma atividade que serviu para sensibilizar as crianças acerca da segurança rodoviária, de uma forma lúdica onde elas podiam ter a experiência de serem “condutores por um dia”. No decorrer da atividade, também foram trabalhados aspetos como a lateralidade, muito importante nesta faixa etária.

4.4. “Ordena e constrói uma frase – Jardim de Infância

Estrutturamos como objetivos, para esta atividade, a identificação de diferentes palavras numa frase e perceção do sentido direcional da escrita.

Na presente atividade foram trabalhadas duas das três áreas mencionadas nas OCEPE (2016), a Área de Formação Pessoal e Social, mais concretamente a consciência de si como aprendente na partilha das aprendizagens em grupo, salientando o documento que cabe ao educador “Apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhor, a fim de que a criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (p.38).

Já na área de Expressão e Comunicação, exploramos o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente na identificação de convenções da escrita. A respeito deste domínio, saliente-se o educador deve promover as seguintes aprendizagens “reconhecer letras a aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita [e] estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral” (OCEPE, 2016, p.70).

Em pequeno grupo foram mostrados os vários cartões, que de forma ordenada contam a história d’ “O Nabo Gigante”. Os cartões eram compostos pelos artigos definidos “o” e “a”, pela conjunção “e”, pelos verbos “comer”, “puxar” e “semear”, pelos sinais de pontuação “.” “!” e “?”, pelas personagens da história, a menina, o menino, a

avó e o avô, e por alguns dos legumes (não só os que eram mencionados na história). Podemos ver dois exemplos nas figuras (*vide* figuras 5 e 6).



Figura 6- Frases construídas pela criança



Figura 5- Frases construídas pela criança

Organizamos seis cartões, obtendo a frase “A avó semeou a cenoura.” E desafiamos as crianças a adivinharem a frase. Repetindo o processo, com diversos cartões, de forma a que as crianças entendessem a dinâmica do jogo.

Depois de todas as crianças compreenderem o jogo, foram desafiadas a ordenarem uma frase e os restantes colegas a adivinharem. No decorrer do jogo, fomos complexificando as frases, de forma a ser ainda mais desafiante. Surgindo o seguinte diálogo, da seguinte nota de campo (*vide* nota de campo n.º 3).

Nota de campo n.º 3 – 23 de janeiro, 2018

Transcrição	Análise
<p>E.E.- Visto que já todos vocês construíram frases, agora vou ver se conseguem adivinhar esta.</p> <p>C- Os meninos comeram sopa.</p> <p>E.E.- Podia ser, mas vê bem, temos este cartão (e). Tenta novamente.</p> <p>C.- O menino e a menina comeram sopa.</p> <p>E.E.- Está quase, alguém quer ajudar o colega? Antes da sopa temos alguma coisa.</p> <p>C(2).- A sopa.</p> <p>C.- Já sei! O menino e a menina comeram a sopa.</p>	<p>A criança já consegue construir frases formando o sujeito composto.</p> <p>Existe uma interajuda entre colegas, que permitiu à criança fazer a leitura correta dos cartões.</p>

Foi perceptível a interajuda entre os colegas do grupo e a participação no jogo. No fim, as crianças mostram em grande grupo o jogo e criam frases para os colegas adivinharem. Todas as crianças entraram em acordo de que o jogo devia ficar presente na área da escrita, para mais tarde ser explorado.

Foi uma atividade que contribuiu para trabalhar a emergência da escrita, onde essencialmente foi trabalhado o sentido direcional da escrita e o facto de várias palavras ordenadas formam uma frase. Ora, o simples facto de estarem em contacto com situações reais de leitura e escrita as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre as funcionalidades da linguagem escrita, os seus aspetos figurativos e conceituais.

Desta forma as crianças vão ensaiando tentativas de escrita que deverão ser incentivadas e valorizadas pelos adultos que com elas interagem, pois tal como refere Mata (2008), “as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 9).

Importa sublinhar que, tal como indica Mata (2008),

Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar a oportunidade para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa”. (p. 43).

Assim sendo torna-se fundamental que haja uma promoção da linguagem escrita envolvendo, precocemente, as crianças como código escrito. Tal não significa que se assumam o papel de ensino da leitura e da escrita, mas também que a linguagem escrita não seja ignorada. Pretende-se que a linguagem escrita esteja sistematicamente presente para que as crianças a possam explorar, descobrir e compreender as suas especificidades e funcionalidades.

4.5. “Dissolve ou não dissolve?” – Jardim de Infância

A presente atividade prática foi realizada de acordo com a brochura “Despertar para a Ciência”, está inserida na área de conteúdo de Conhecimento do Mundo e tem como principal objetivo a operacionalização das OCEPE (2016) no domínio das ciências experimentais.

Delineamos como objetivos prever acontecimentos futuros, identificar, escrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural, realizar experiências e verificar que nem todos os materiais se dissolvem em água.

A atividade prática foi realizada em pequeno grupo, e todos os materiais bem como o guião foram previamente organizados por nós. A mesa de trabalho foi organizada de forma a que as crianças quando chegassem já tivessem à sua disposição todo o material necessário para a realização da tarefa.

Em primeiro lugar dialogamos acerca da realização de experiências e atividades práticas e quais as regras subjacentes às mesmas. Observamos os materiais que tínhamos na mesa e o respetivo guião, discutindo sobre os procedimentos e sobre a importância do registo das previsões. O guião era composto por três colunas, a coluna do “penso que”, a da identificação dos materiais e a do “verifiquei que”, como podemos observar na seguinte figura (*vide* figura 7).

Cada criança, assinalou na coluna do “penso que” a sua previsão, se achava que determinado material dissolvia (com um visto) ou se não dissolvia (com uma cruz). De seguida, dialogamos com as crianças acerca do que era possível fazer com os materiais que estão em cima da mesa, e sobre a tabela que cada um tinha disponível.



Figura 7- Registo das previsões e das verificações

Cada criança registou qual a sua previsão, se iria dissolver ou não e depois foi verificado cada um dos materiais e registado na tabela.

Por fim discutimos sobre as previsões e sobre as observações e da importância de realizar as atividades práticas para testar as nossas previsões. Fizemos a análise dos dados recolhidos através da interpretação dos registos efetuados, sendo imprescindível

proporcionar-se “um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial” (Martins, et, al, 2009, p.23).

Não nos podemos esquecer que ao trabalhar as ciências com as crianças, a “mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não” (Martins, et, al, 2009, p.23).

Educar em ciência, segundo Reis (2008) não significa transformar as crianças em “pequenos cientistas” nem “fazer de conta” que reproduzem o mundo real das suas comunidades. Trata-se sim, na opinião de Reis (2008) de fomentar

a capacidade de observar, de questionar, de comparar e justificar, para estabelecer, a partir do vivido, do observado e do experienciado, patamares de conhecimento, provisório mas sustentado, que irão erguer a pouco e pouco a arquitectura conceptual, analítica e estruturante que faz dos humanos seres pensantes, capazes de pensar cientificamente a realidade, isto é, de a interpretar com fundamento e de questionar com pertinência (p.10).

Nesta atividade, procuramos promover a discussão entre as crianças sobre aspetos relacionados com a ciência e os cientistas. Enfatiza-se o papel do educador de infância em propor atividades científicas interessantes e relevantes para as crianças, encorajando-as e incentivando-as na construção de atitudes inerentes às ciências (Reis, 2008).

5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao ambiente de aprendizagem e no que concerne à relação professora/crianças, sempre que possível realizamos atividades onde pudesse haver uma interação adulto-criança e criança-criança. Aceitamos os pontos de vista de todas as crianças, solicitando a sua explicação, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e capacidade de argumentação. Contribuímos para a discussão saudável e prévia sobre o que ia ser trabalhado dando oportunidade às crianças de exporem as suas ideias prévias, e após a concretização dos conceitos, um diálogo sobre o que foi abordado e a comparação entre as previsões e a realidade.

Como é normal, todas as crianças têm o seu ritmo de trabalho e terá de ser respeitado pelo professor e pelos restantes colegas. Contudo, nem sempre é fácil, quando os ritmos são muito diferentes. Uma das estratégias que utilizamos foi a interajuda entre pares capazes, onde cada um partilhava o que sabia e expressava as suas dificuldades para que pudessem realizar a atividade. Assumíamos assim um papel de mediadoras, esclarecendo todas as dúvidas que surgissem, apoiando as crianças que tinham mais dificuldades, não deixando sem apoio as crianças com mais capacidades.

Relativamente aos recursos didáticos utilizados, não recorremos ao manual escolar e para tal utilizamos diversos materiais de modo a podermos concretizar os conteúdos que estavam a ser explorados. Por exemplo, no auxílio da Matemática, utilizamos o ábaco, as barras de cuisinaire, jogos, entre outros, pois facilitava a compreensão de determinados conceitos que teriam de ser concretizados. As crianças reagiam com entusiasmo à utilização de diferentes materiais, e demonstravam muito interesse aquando da sua exploração.

Tentamos variar em relação ao tipo de estratégias bem como no tipo de materiais utilizados. O livro, de literatura para a infância, esteve sempre presente na nossa prática, pois consideramos muito importante que a criança tenha uma boa relação com a leitura, sendo este um bom ponto de partida para a exploração de diversos conceitos. Outros dos recursos que utilizamos foram os recursos audiovisuais, proporcionando às crianças a associação de determinados conceitos aos recursos utilizados, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa.

Refletindo acerca das nossas intervenções e das metodologias predominantes, tivemos de seguir parte do percurso realizado pela professora cooperante. Tentamos, sempre que possível diversificar no tipo de estratégia e subjacente a elas os materiais explorados. Contribuindo assim, para uma aula mais dinâmica e com a intervenção ativa por parte da criança. Um dos momentos que valorizamos foi a partilha conjunta de momentos vivenciados fora da sala de aula, promovendo uma conversa em grande grupo acerca de um momento bom ou até menos bom. A nosso ver, é importante que a criança se sinta valorizada, sendo a partilha e a escuta da mesma um ato de valorização da criança, não só por parte do professor, mas também por parte dos restantes colegas.

Será importante referir que apesar de serem delineados objetivos principais para cada uma das atividades, no decorrer das mesmas, fomentamos o trabalho em equipa, demos voz às crianças, procuramos ter sempre em conta as necessidades individuais de cada uma delas, valorizando sempre o seu empenho e a sua dedicação no decorrer de toda a PES. Apresentamos em seguida quatro de muitas EEA que desenvolvemos no 1.º CEB.

5.1. “Sílabas puxa palavra”

Esta atividade foi realizada numa aula de consolidação de conteúdos, mais especificamente na abordagem inicial à consoante “j”. Os principais domínios de referência explorados foram a oralidade, a leitura e a escrita, subjacentes aos mesmos, estavam os objetivos presentes no *Programa e Metas Curriculares de Português*, nomeadamente “Produzir um discurso oral com correção e Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas” (p.44).

Antes das crianças entrarem na sala, colocamos no quadro vários cartões com sílabas diversas, quando as crianças entraram na sala perceberam que havia algo de diferente no quadro.

Depois de estarem instaladas, questionamos sobre o que podíamos fazer com aqueles cartões e o que significavam (*vide* nota de campo n.º 4).

Nota de campo n.º 4 - de março, 2018

Transcrição	Análise
E.E.- O que será que podemos fazer com estes cartões? C- Escrever palavras.	A criança compreendeu o objetivo da atividade e atentamente viu três

<p>E.E.- Podes explicar melhor a tua ideia? C.- Se juntarmos o ja mais ne mais la, dá janela! E.E.- Muito bem, podes então vir ao quadro juntar os cartões e escrever a palavra por favor.</p>	<p>cartões que juntos formavam a palavra janela.</p>
---	--

Em conversa com as crianças, fortalecemos a ideia de que nos cartões estavam presentes sílabas e que com elas podíamos construir diferentes palavras. A partir daí, sugerimos que observassem as sílabas e que tentassem formar palavras. A primeira criança que conseguiu formar uma palavra foi ao quadro juntar os cartões com as diferentes sílabas e escrever a respetiva palavra. Os restantes colegas registaram a palavra no seu caderno diário.

Ao longo da atividade fomos colocando mais cartões com sílabas, no quadro, de forma a que fosse aumentando o nível de dificuldade, proporcionando um ambiente mais desafiante.

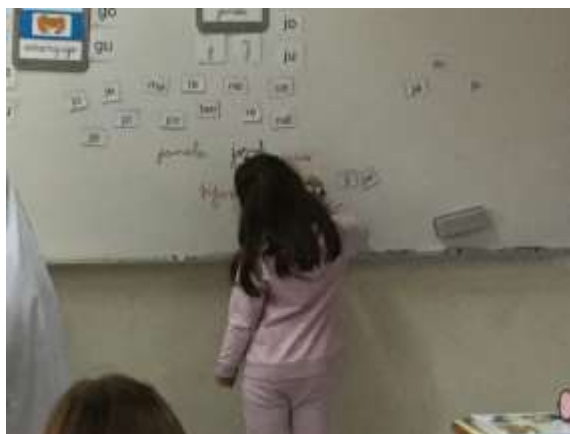


Figura 8-Criança a escrever no quadro.

Depois de construírem todas as palavras possíveis, as crianças, por sua iniciativa foram criando outras palavras a partir das sílabas que estavam representadas nos cartões e registaram-nas no caderno. No fim, todas as crianças partilharam com os colegas as palavras que tinham construído (*vide* figuras 8 e 9).

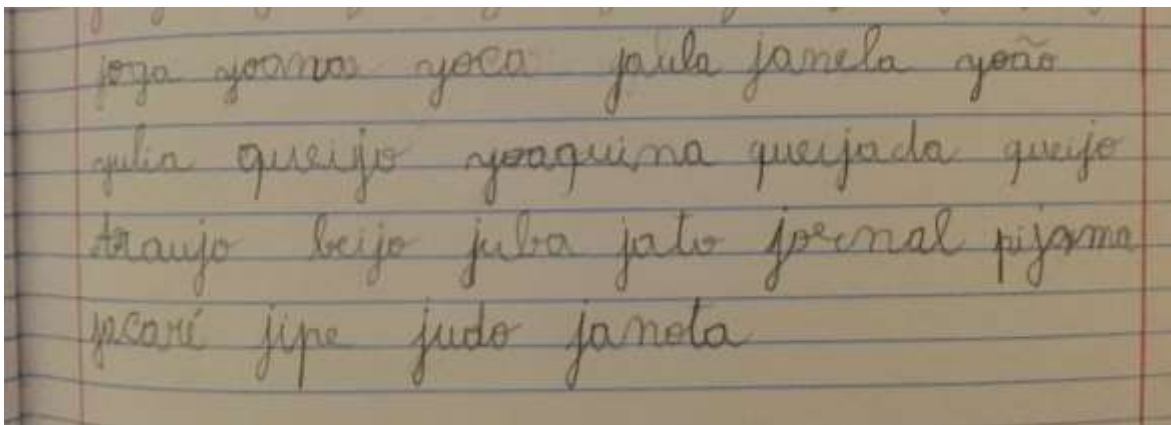


Figura 9- Produções da criança a partir da letra “j”.

Esta foi uma atividade planejada de forma a que as crianças percebessem que as palavras são formadas por sílabas e que com elas podemos formar inúmeras palavras. Foi uma estratégia que procurou promover o desenvolvimento da escrita. Pois, ao longo da atividade podemos explorar a construção de palavras, bem como a organização destas em frases. Procuramos aumentar o nível de dificuldade, de forma a ser mais desafiante, bem como a estimulação das crianças para a formação de palavras a partir das sílabas disponíveis.

A aprendizagem da escrita, e também da leitura, é um desafio complexo pelo qual as crianças passam no início do período escolar. Cabe ao professor simplificar este processo, tornando-o mais claro e simples. Estas crianças, apesar de estarem no 1.º ano, já se encontravam num nível de escrita e leitura bastante avançado. Era notório o gosto para escrever e sempre que havia oportunidade, todas queriam ler. Estes “jogos” de escrita eram frequentes e por isso todas as crianças estavam familiarizadas com eles. Procuramos criar diferentes estratégias de escrita e proporcionar as mais diversas experiências, desde alguns exercícios específicos, a desafios, ativando as competências literárias das crianças.

5.2. “Vamos descobrir o valor secreto”

A seguinte atividade teve como principal foco a Matemática, mais concretamente o domínio dos Números e Operações, sendo o principal objetivo “Efetuar subtrações utilizando contagens progressivas e regressivas” (PMEB, 2013, p.5).

Para a iniciação de um novo conteúdo, encorajamos as crianças à realização de um desafio matemático. Colocamos uma sequência de objetos magnéticos com a

representação de diferentes objetos de forma a obterem operações diferentes (uma adição e duas subtrações). Explicamos que cada figura tinha um valor e que o objetivo seria adivinharem o valor de cada figura. Depois de dar tempo para que as crianças estruturassem o seu raciocínio, em conjunto com elas, concretizamos o desafio.

De forma a tornar o desafio mais complexo, aumentamos o nível de dificuldade repetindo os mesmos processos. Solicitamos às crianças que explicassem o seu raciocínio para obterem o valor secreto de cada figura. Podemos observar um exemplo na figura seguinte (*vide* figura 10).



Figura 10- Desafio matemático.

De seguida, propusemos que se organizassem em pares e distribuíssem vários objetos para que pudessem explorar e criarem diversas situações envolvendo a subtração. Cada par teve de criar várias situações e registar as subtrações no seu caderno diário. No final da aula, todos os pares tiveram a oportunidade de partilharem os enunciados das situações criadas e do raciocínio subjacente às mesmas. Todos os pares construíram situações diferentes, não existindo a repetição de nenhuma subtração. No decorrer da atividade surgiu o seguinte diálogo (*vide* nota de campo n.º 6)

Nota de campo n.º 6 – 15 de maio, 2018

Transcrição	Análise
<p>E.E.- Apresenta-nos qual o problema que criaste com o teu colega.</p> <p>C.- Nós fizemos de conta que trabalhávamos numa loja. Eu tinha 6 ovos e o meu colega comprou 4, e assim só fiquei com 2.</p> <p>E.E.- Muito bem! Poderia ter sido uma situação real?</p> <p>C.- Sim, mas depois nos trocamos, eu passei a ser o vendedor.</p> <p>E.E.- Ótimo, conseguiram trabalhar em equipa.</p>	<p>O par conseguiu colocar em prática o que lhe foi solicitado, realizando a subtração a partir de objetos.</p> <p>Criou uma situação realista e conseguiu trabalhar em equipa.</p>

Dinamizamos uma atividade na qual as crianças tiveram um papel ativo e puderam manusear objetos de forma a compreenderem melhor os conceitos subjacentes à subtração. Para terminar a aula, discutimos acerca das subtrações e das regras da mesma, recordando os conceitos de subtrativo, aditivo, resto ou diferença. Todas as crianças afirmaram ter ficado esclarecidas.

Esta foi uma aula que foi pensada de forma a partir do particular para o geral, sendo contrária ao processo mais tradicional. Por norma, partimos do enunciado e terminamos na operação, neste caso partimos da operação terminando no enunciado. Sendo uma aula, a meu ver, que as crianças tiveram um papel ativo, e puderam explorar os materiais de forma a concretizarem melhor as subtrações.

Como Serrazina refere (2007), “é hoje aceite por todos que um bom desenvolvimento das capacidades matemáticas se inicia nos primeiros anos e que as aprendizagens matemáticas futuras estão intimamente relacionadas com a qualidade das experiências iniciais em Matemática” (p.7). Não podemos, portanto, ter dúvidas acerca do facto de ser fundamental abordar os temas matemáticos de uma forma prazerosa para a criança.

Temos noção que as crianças aprendem os tópicos de matemática através das experiências que os professores lhes proporcionam e das oportunidades que lhes criam para que reflitam sobre aquilo que fazem e sobre o porquê de o fazerem (Serrazina, 2007). Desta forma e tal como Serrazina (2007) acentua, a compreensão que as crianças têm da matemática, bem como a sua capacidade para a usar na resolução de problemas, são todas moldadas pelo ensino que encontram na escola. Procuramos proporcionar tarefas desafiantes e que motivassem as crianças para a matemática e para que percebessem a sua utilidade na vida quotidiana.

5.3. “Composições com figuras geométricas”

Tentamos realizar esta atividade, de forma transversal, trabalhando conteúdos ligados à Matemática, com o seguinte objetivo “Identificar figuras geométricas” (p.6), bem como à Educação e Expressão Plástica, com o objetivo de “Colar elementos para uma construção” (p.91).

Como anteriormente tínhamos trabalhado a identificação e as características das figuras geométricas desenvolvemos uma atividade na área da Educação e Expressão Plástica, dando continuidade ao tema de matemática.

Cada criança teve direito a um conjunto de figuras geométricas representadas numa folha branca. De forma livre, cada criança ilustrou as suas figuras com o material de escrita disponível, lápis de cor e lápis de cera. Com o auxílio de uma tesoura as crianças recortaram as suas figuras, já ilustradas, demonstrando algumas dificuldades. Com o intuito de realizarem uma composição com as figuras geométricas ilustradas, cada criança colou as suas ilustrações numa cartolina preta, e o resultado foi muito original e colorido, tal como podemos ver na seguinte figura (*vide* figura 11).



Figura 11 - Ilustrações das figuras geométricas

Cada criança teve a oportunidade de apresentar o seu trabalho aos restantes colegas contando a história presente na sua composição e explicando quais as dificuldades sentidas no decorrer da atividade. No final obtivemos 25 composições diferentes e um painel repleto de criatividade. Foi uma atividade que demorou mais tempo do que nós tínhamos estipulado, visto que nem todas as crianças estão familiarizadas com a técnica do recorte. Outro aspeto relevante foi a elevada variedade de composições por parte de cada criança que dificultou a escolha da composição final.

Com a Educação e Expressão Plástica podemos realizar diversas atividades, e trabalhar os conteúdos de outras áreas do saber, estimulando a criatividade e aperfeiçoando determinadas técnicas com as crianças.

A Expressão Plástica desenvolve a imaginação, o sentido estético, bem como o desenvolvimento pessoal e social. É um veículo para a aquisição de novos conhecimentos e exploração do potencial artístico de cada criança. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno (e) são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p.149).

5.4. “Quem é quem dos animais”

Esta foi uma atividade realizada no âmbito da área do Estudo do Meio, sendo o domínio de referência “À descoberta do ambiente natural” e o principal objetivo “Reconhecer os seres vivos do seu ambiente” (OCP, 2015 p.115). Em termos práticos, abordamos os animais e as suas principais características.

Partimos do princípio de que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004, p.101). Como tal, a presente atividade foi inserida na sequência da exploração do tema sobre os animais, trabalhado na semana anterior, em que se fez referência aos animais selvagens *vs* animais domésticos. Inicialmente, dialogamos acerca dos conteúdos anteriormente explorados e, em seguida, exploramos uma apresentação digital em PowerPoint na qual estavam presentes vários animais. Em diálogo com as crianças abordamos várias características dos animais de forma a que pudessem categorizá-los chamando a atenção para o seu revestimento. O diálogo constituiu-se como algo muito enriquecedor nas aulas de Estudo do Meio pois era uma forma de promover a comunicação oral e a partilha das ideias das crianças. É certo que em algumas situações havia algumas ideias preconcebidas ou até mesmo erróneas e através do diálogo, aberto e flexível, conseguimos fazer a (des)construção de determinados conceitos.

Depois da categorização e da ligação com outros animais conversamos sobre a forma de deslocação dos animais e também sobre a diferença de alimentação e a reprodução dos animais.

Para sintetizarmos os conteúdos abordados as crianças construíram um cartaz que podemos ver na seguinte figura (*vide* figura 12).



Figura 12 - Cartaz sobre as características dos animais

Distribuímos por cada criança um animal, em papel, tendo que legendar a mesma com o respetivo nome. O cartaz estava dividido nas duas características abordadas: o revestimento e a forma de deslocação. Solicitamos a cada criança, de forma aleatória, que apresentassem o seu animal, descrevendo as suas características.

A atividade terminou, com uma exploração mais lúdica, onde jogamos ao jogo “Quem é quem no reino animal?”. O representante do dia tirou o primeiro cartão, e estava presente a imagem e o respetivo nome de um animal (neste caso, o cão), a criança escolheu uma categoria e disse em voz alta “É um animal doméstico”. Os restantes colegas questionaram à vez, sobre outras categorias: “É revestido de penas?” e a criança respondeu: “Não”, dando a vez a outro colega: “Desloca-se na terra? ”, respondendo “Sim”, desta forma a mesma criança pode fazer mais uma questão: “Tem pelos?” e como a resposta foi novamente positiva, teve direito a tentar adivinhar qual o animal: “É um gato?”, e a resposta foi não, dando a vez a outro colega “É um cão?”, tendo conseguido adivinhar o animal que estava no cartão. A criança que conseguiu adivinhar tirou outro cartão e o jogo continuou, de forma a que todas as crianças tivessem a oportunidade de tirar um cartão.

Em jeito de reflexão podemos dizer que foi uma atividade que tivemos a oportunidade de explorar uma temática muito abrangente de forma a que as crianças pudessem participar de forma ativa no decorrer da mesma, partilhando os seus conhecimentos e saberes. Ficamos a saber que era uma temática que as crianças, na sua maioria, já tinha feito algumas aprendizagens e neste caso particular, procuramos, na medida do possível, “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas

experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p.101).

O jogo serviu para sintetizarmos os conteúdos de uma forma lúdica, apelando à concentração e motivação das crianças. Neste caso o jogo funcionou como um recurso, como um auxiliar educativo, pois foi associado a um tema com determinados objetivos a atingir. Foi explorado como um meio de aprendizagem.

6. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Neste ponto procedemos à análise dos dados recolhidos relacionados com a problemática em estudo, ou seja, com o desenvolvimento de competências linguísticas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Realçamos que as EEA desenvolvidas no decorrer da ação educativa foram desenhadas com o intuito de proporcionar às crianças atividades relacionadas com a emergência da escrita. Assim sendo, embora se reconheça a interdependência existente entre leitura e escrita, o nosso foco recai sobre esta última competência. Iniciamos com a análise relativa ao JI e depois ao 1.º CEB.

Análise dos dados no JI

Durante a EEA “Construção do livro do alfabeto”, descrita no ponto em que apresentamos algumas das atividades realizadas no Jardim de Infância, pudemos registar que todas as crianças escolheram a inicial do seu nome. Como se sabe, o reconhecimento da inicial do nome é uma das primeiras aquisições que a criança faz no âmbito da identificação das letras (grafemas).

Por norma, esta aprendizagem decorre do frequente contacto das crianças com o registo escrito do seu nome, o que confirma a importância de os espaços educativos serem ricos e significativos no que se refere à presença de textos escritos (que podem, efetivamente, ser apenas pequenas legendas).

Segue a tabela de registo aquando da tentativa da escrita dos nomes dos respetivos objetos que ilustraram (*vide* tabela 4). Nesta tabela apresentam-se vários dados: o nome (fictício) das crianças, a lista de palavras que elas enumeraram, a partir da letra inicial, as palavras escolhidas para serem ilustradas e pequenas observações que fomos registando no decorrer da atividade.

Tabela 4 - Construção do livro do alfabeto

Nome	Lista de palavras	Palavras escolhidas	Observações
Rodrigo	Roma, rocha, Rita, rolha e rato	Rocha, rolha, rato	A criança não apresentou dificuldades
Daniel	Diamante, Duarte, dedo, dinossauro e doce	Diamante, dedo, dinossauro	A criança não apresentou dificuldades
Sara	Cereja, sumo, sino, semente e sapato	Sumo, sino, sapato	A Sara nomeia uma palavra que inicia pelo som [se] mas que se escreve com “c”. Ao copiar a palavra sapato, escreve sarato.
Bruno	Burro, boneca, balão, bola e boca	Balão, burro, bola	A criança não apresentou dificuldades
Vanessa	Vassoura, vaso, vela, voz e vida	Vaca, vassoura, vaso	As palavras que ilustrou eram mais fáceis de o fazer. Ao copiar a palavra vassoura, escreve um “s” ao “contrário”

Como podemos observar, quatro das cinco crianças identificaram bem palavras que iniciassem com a letra escolhida. À exceção da Sara que nomeou a palavra “cereja”, pois o som inicial correspondia ao mesmo som das restantes palavras – a palavra referida pela criança também começa pelo som [s]. Como se sabe a representação gráfica do som [s] é um dos casos de opacidade no que se refere à grafia da língua portuguesa, pelo facto de não haver uma correspondência unívoca entre o som e uma representação gráfica. Mas importa salientar que, com esta atividade, a criança manifesta uma crescente consciencialização de um item fonológico fundamental que é a identificação do fonema inicial. Foi possível, em diálogo com a criança, problematizar esta questão: apesar de o som inicial ser o mesmo, esse som escreve-se de formas diferentes. Ao nível da tentativa de escrita, observamos uma troca de letras: a Sara, ao transcrever a palavra sapato, troca o “p” pelo “r”, apercebendo-se e corrigindo de imediato.

A Vanessa escreveu vassoura com o segundo “s” espelhado. Todas as crianças escreveram no sentido correto, evidenciando já um bom domínio de princípios fundamentais para a aprendizagem da escrita, nomeadamente no que se refere à orientação (da esquerda para a direita). Assim sendo, no decorrer desta EEA pudemos observar que todas as crianças reconheciam a inicial do seu nome e que já tinham noção do sentido direcional da escrita.

Na EEA “Ordena e constrói uma frase”, pudemos reforçar esta nossa avaliação a respeito do conhecimento que as crianças evidenciavam em relação a convenções do uso da escrita. Efetivamente, pudemos observar que cinco das seis crianças respeitaram o sentido direcional da escrita. No que se refere à construção frásica, segue a tabela das frases construídas pelas crianças que realizaram a EEA (*vide* tabela 5).

Tabela 5 - Registo das frases construídas pelas crianças.

Nome	Cartões utilizados	Leitura da frase	Observações
Ana	O, menino, menina, comer, sopa, .	Os meninos comem a sopa.	Formou uma frase diferente das anteriores. Junta os dois sujeitos num só (meninos)
Benedita	Menina, semear, nabo.	A menina semeia o nabo	Lê os artigos definidos sem utilizar os respetivos cartões (o, a)
Carlos	A, velhota, comer, a, sopa, ?	A velhota come a sopa?	A criança não apresentou dificuldades
Manuela	cão, puxar, alface, .	O cão puxou a alface.	Colocou os cartões no sentido errado. Leu os artigos definidos sem ter escolhido os cartões.
Rodrigo	O, menino, e, menina, puxar, velhote, !	O menino e a menina puxaram o velhote.	Leu com a entoação correta. Nomeou os artigos definidos sem os ter colocado na frase.
Valentim	Menino, e, a, sopa, .	O menino e a sopa.	Constrói uma frase sem sentido.

Começamos por recordar que, nas palavras de Freitas, Alves e Costa (2007), “a noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.46).

Na verdade, a investigação tem vindo a provar que a consciência de palavra é uma aquisição que só se consolida com o ensino formal da leitura e da escrita, pelo facto de ser relativamente difícil, para as crianças, a identificação e a segmentação de palavras gramaticais (como é o caso dos artigos).

Repare-se que, atendendo aos dados por nós recolhidos, é notório que as crianças já conseguem identificar as diferentes palavras numa frase. Contudo, ainda apresentam

dificuldades na utilização (identificação e segmentação) dos artigos definidos. Trata-se de casos em que ocorre um fenómeno designado hipossegmentação. Muitas crianças realizaram a junção entre uma palavra gramatical (o caso mais evidente é o do artigo definido) com outra palavra fonológica, à qual a criança reconhece um valor semântico.

A investigação produzida (veja-se, por exemplo, Cunha & Miranda, 2009; ou Cardoso, 2011) atesta que esta junção ocorre mais frequentemente quando a palavra de conteúdo é iniciada por consoante. É o caso que temos nos exemplos em que as crianças produziram frases com os artigos definidos “o” ou “a” antes dos nomes “menino” ou “menina”. Este fenómeno ocorre pelo facto de a palavra gramatical não possuir acento, pelo que, em termos de oralidade o artigo é produzido como sendo a “primeira sílaba” da palavra.

Ao longo da EEA pudemos observar uma diferença na construção das frases. No início as crianças formavam frases simples, só com um sujeito e sem os artigos definidos. Aquando da explicação da EEA para os restantes colegas, as crianças nomearam que podíamos formar inúmeras frases, envolvendo uma ou mais “personagens” e um ou mais alimentos. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

A primeira dimensão referida relaciona-se com a capacidade para pensar as palavras enquanto unidades linguísticas que fazem parte de frases. Os dados da investigação demonstram que quando pedimos a crianças de idade pré-escolar para contar o número de palavras de uma frase, elas consideram como palavras os elementos com conteúdo (nomes, verbos, adjectivos), mas não os elementos funcionais (artigos, preposições, etc.) (p.61).

A interação que se desencadeou, quer entre as crianças, quer no diálogo com a educadora foi fundamental para chamar a atenção das crianças para a presença de constituintes fráscos (palavras) sem conteúdo, como os artigos definidos – veja-se a descrição da atividade que fizemos atrás. Verificou-se que, a partir do uso de cartões com as palavras escritas, as crianças foram manifestando uma progressiva consciência da segmentação da frase em palavras, reconhecendo elementos funcionais como sendo uma palavra.

No decorrer da EEA “Dissolve ou não dissolve?”, registamos que uma das crianças, ao realizar o registo da data (janeiro 2018), inicia esse registo pelo fim (começando por escrever o “8”) seguindo o seu registo da esquerda para a direita. Esta observação recorda-nos a relevância de estarmos atentos ao processo de escrita e não

apenas ao produto. Só foi possível verificarmos este registo porque o acompanhamos desde o início. Vendo apenas o produto final, qualquer observador/avaliador atestaria a sua correção, mas, como facilmente se percebe, a realização da atividade de escrita não respeitou as convenções que a criança tem de ir aprendendo. Para casos como este, uma das estratégias que se pode usar e que, sendo simples, se revela eficaz é colocar um ponto ou uma cruz na margem da folha e dizer à criança que tem de começar a escrever a partir dessa marca. Assim ela terá de escrever da esquerda para a direita.

Como já foi referido anteriormente, nós exploramos a área da escrita, e uma das estratégias que utilizamos foi a introdução de diversos materiais e a exploração dos mesmos com as crianças. No decorrer do acompanhamento, podemos registar a tentativa de as crianças transcreverem para o quadro palavras presentes em diferentes suportes. Durante as diversas tentativas, vimos que há crianças a transcreverem corretamente as letras, contudo de uma forma desordenada. Segue uma tabela de diferentes registos das tentativas de transcrição (*vide* tabela 6).

Tabela 6 - Registos das tentativas de transcrição

Nome	Palavra	Transcrição
André	autocarro	autcrooa
	coração	croação
Carolina	janeiro	j (espelhado) ameiro
	comboio	comboio
Valentim	bola	bol(espelhado)a
	burro	burro
Benedita	dado	babo
	boneca	doneca

Como podemos observar na tabela, as crianças ainda apresentam algumas dificuldades na transcrição de palavras. Por vezes, transcrevem corretamente, mas desordenadamente e, por outro lado, é ainda frequente a ocorrência do espelhamento de letras (j, d, l). Também é curioso analisar como letras que apresentam um desenho relativamente parecido são frequentemente confundidas (é o caso de “b” e “d”).

Como é evidente, a aprendizagem da escrita é processual e estas tentativas de escrita eram incentivadas, por serem atividades espontâneas e (por isso) da iniciativa da criança e por constituírem processos de aprendizagem muito ricos no que se refere à abordagem à escrita.

Em jeito de síntese, depois de analisarmos os dados, podemos referir que as crianças que estavam inseridas no grupo onde realizamos a PES desenvolveram, de forma participativa e prazerosa, múltiplas aprendizagens no que se reporta à, sempre complexa, aprendizagem do código escrito.

De acordo com as OCEPE, podemos destacar aprendizagens como: “Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita e estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral”. Como podemos observar no quadro (*vide* figura 13) retirada deste documento orientador, estas aprendizagens podem ser observadas, quando a criança,

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- Diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatujas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita.
- Identifica letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e sabe o nome de algumas delas.
- Nas suas tentativas de leitura, aponta para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito.
- Partilha atividades de escrita com os pares comparando-as e discutindo acerca das suas semelhanças e diferenças.
- ...

Figura 11- As aprendizagens que podem ser observadas.

(Fonte: Silva, Marques, Mata & Rosa ,2016, p.70)

Apesar da limitação de tempo da realização da PES, procuramos trabalhar com o grupo todas as áreas do saber, analisando de maneira mais pormenorizada os dados relativos à temática em estudo.

Dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados recolhidos no contexto de 1.º CEB, relativos à temática em estudo neste trabalho. Realçamos que as EEA desenvolvidas foram planeadas e adaptadas ao grupo de crianças, tendo em conta o nível de ensino, os interesses e as necessidades das crianças.

A duração da PES com o grupo de crianças do 1.º ano do 1.º CEB foi superior à anterior. Desta forma foi possível observar com maior rigor a evolução das crianças a nível da construção frásica e, mais globalmente, a nível de todas as outras competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita. As frases presentes nas tabelas seguintes foram escolhidas de forma aleatória. As seguintes figuras e tabelas (*vide* figuras 14 e 15) apresentam frases escritas no início do ano letivo, mais concretamente nos meses de outubro e novembro.

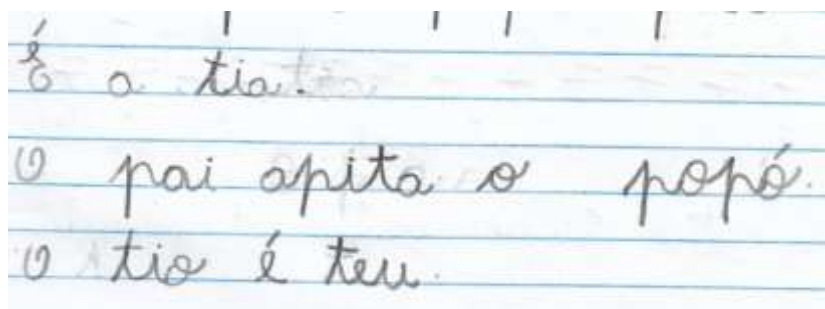


Figura 12- Frases produzidas pela criança com as letras “t” e “p”.

Intencionalidade: Construir frases com palavras iniciadas pela letra “t” e “p”	
Descrição: A criança escreve três frases, utilizando as palavras “tia, pai e tio”.	Interpretação: A criança encontra-se na fase inicial da escrita (opta por escrever palavras simples: vogal; consoante seguida de ditongo e consoante seguida de vogal). Apresenta frases simples. Recorre a palavras como “papó” pois o número de letras que já aprendeu limita a sua escrita.

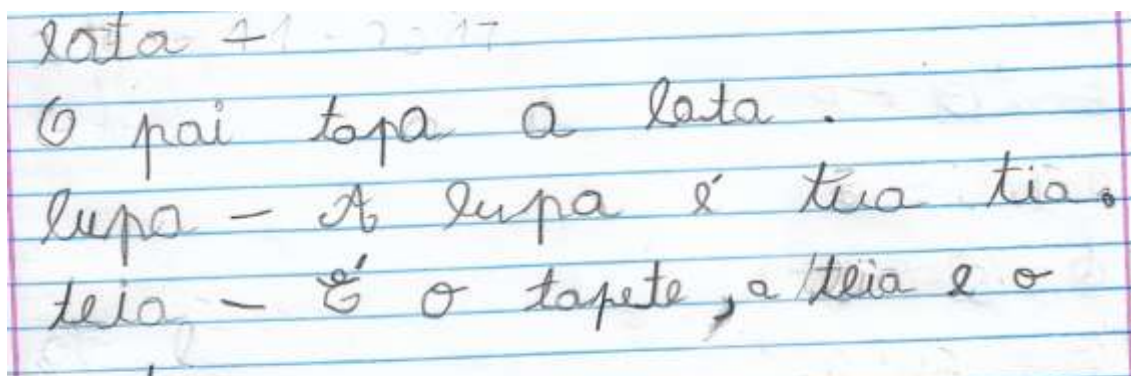


Figura 13-Frases produzidas pela criança com as letras “l” e “t”.

Intencionalidade: Construir frases com palavras iniciadas pela letra “l” e “t”	
Descrição: A criança escreve três frases, utilizando as palavras “lata, lupa e teia”.	Interpretação: A criança encontra-se na fase inicial da escrita (palavras com sílabas simples, como a anterior). Apresenta frases simples. Na segunda frase há a ausência de “da” (implicando um erro de construção frásica).

Intencionalidade: Construir frases com palavras iniciadas pelas letras “l” e “t”	
Frases produzidas pelas crianças: <ul style="list-style-type: none"> - A tia papa o pão. - A Tete ata o totó. - É o teu apito. - O pai e a tia. - O popó do tio. 	
Descrição: As crianças escrevem frases, utilizando palavras iniciadas pelas letras “l” e “t”	Interpretação: As crianças escrevem palavras com uma estrutura silábica simples. Apresentam frases simples, com a ausência de acentos. Recorrem a palavras como: “papa, Teté, popó” pois o número de letras que já aprenderam limita a sua escrita.

De acordo com os dados recolhidos no início do ano letivo, como podemos observar nos exemplos anteriores, as crianças escrevem a maior parte das palavras de acordo com a sequência CV-CV. Estão numa fase em que as suas frases ainda são simples e por vezes não fazem sentido.

No que se refere aos acentos ortográficos, é notório a ausência dos mesmos, em várias das escritas. Há uma recorrência a palavras como: “popó, Teté, papa”. Acredita-se que seja devido à limitação das letras aprendidas. Não deixa de ser curioso verificar que, no que se refere à oralidade, as crianças não utilizam as palavras em questão.

De forma a podermos refletir acerca da evolução escrita das crianças, seguem alguns exemplos de frases elaboradas (*vide* figuras 16,17 e 18) nos meses de fevereiro e

de março, onde já é perfeitamente observável a evolução das crianças no que se reporta às suas produções escritas.



Figura 14-Frase produzida pela criança com a palavra “pacote”.

A frase produzida pela criança com a palavra “pacote” é uma frase de construção simples (sujeito + predicado), mas correta. Verifica-se um erro na escrita da palavra “leite”, que parece evidenciar um processo fonológico frequente na idade infantil que é a elevação da vogal final (Othero, 2005). Esta escrita manifesta, mais uma vez, a influência da oralidade nas produções escritas das crianças.

Outra sequência de palavras usadas para a produção livre de frases foi “cama”, “capote” e “cadela”. Segue-se uma reprodução da escrita de uma das crianças da turma (*vide* figura 17).

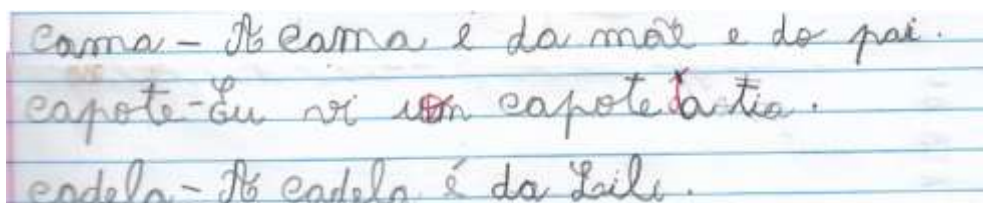


Figura 15- Frases produzidas pela criança com a palavra “cama”, “capote” e “cadela”.

Intencionalidade: Construir frases com as palavras “cama”, “capote” e “cadela”	
Descrição: A criança escreveu três frases com as palavras “cama”, “capote” e “cadela”	Interpretação: A criança escreve frases simples, com sentido, mas ainda apresenta alguma confusão entre os artigos “um” e “o”

Na frase escrita com a palavra “capote” verifica-se um erro pela ausência da escrita do “d”, na contração da preposição “de” com o artigo definido “a”. Tal ocorrência pode dever-se à ocorrência de aférese do respectivo som consonântico. Quando pedimos à

criança para que lesse com atenção a frase que tinha escrito, ela pronunciou o [d] e apercebeu-se do seu lapso.

Fazendo recurso a outras consoantes, uma outra criança escreveu frases com as palavras “Rita” e “Romeu”.

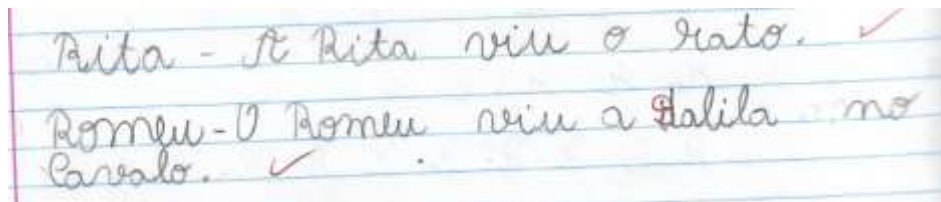


Figura 16- Frases produzidas pela criança com a palavra “Rita” e “Romeu”.

Na produção destas frases sobressai a ocorrência de apenas um erro ortográfico que se prende com a ausência de maiúscula na escrita do nome próprio “Dalila”. A sequência escrita pela criança leva-nos a considerar que se terá tratado de um esquecimento e não do desconhecimento da respetiva regra ortográfica, uma vez que ela a usa com correção na escrita dos outros nomes próprios. De todas as formas convém ter bem presente que, como referiram Baptista, Viana e Barbeiro (2011), “a aprendizagem da escrita pressupõe sempre a aprendizagem de um alfabeto dual – o maiúsculo e o minúsculo – e é bom que o professor tenha consciência de que as semelhanças entre os pares de grafemas nos dois alfabetos, sobretudo na escrita caligráfica, são poucas.” (p. 37). Este é o caso da grafia da letra em causa (o “d”), cujas formas – maiúscula e minúscula – são muito diferentes.

Dentro desta sequência, apresentamos mais uma reprodução de um dos trabalhos realizados pelas crianças. Neste caso, a criança construiu frases com palavras iniciadas pelas letras “c” e “v” (na verdade no conjunto de frases escritas ocorrem outras consoantes: como “p”, “t”, “d”, “l” e “m”).

Intencionalidade: Construir frases com palavras iniciadas pelas letras “c” e “v”
Frases produzidas pelas crianças: - O copo e o pai. - A capa é da Maria. - A avó viu o gato. - O gato pica o dedo o tio. - O avô deu a t(u)lipa a Dalila.

- A Matilde deu a violeta.	
Descrição: As crianças escrevem frases utilizando palavras iniciadas pelas letras “c” e “v”	Interpretação: As frases não apresentam erros ortográficos, somente a ausência de uma letra na palavra “tulipa”. Contêm o sujeito e o predicado.

Nesta sequência verifica-se que a criança procura construir frases simples, na ordem direta: sujeito seguido de predicado. Apenas a primeira escrita é uma não frase, pelo facto de apenas ocorrer o que, à primeira vista, nos pode parecer um sujeito composto (ainda que semanticamente algo estranho).

A verdade é que a criança, quando interpelada, referiu que pretendia escrever “O copo é do pai.” Não deixa de ser curioso o facto de ocorrerem nesta primeira tentativa os erros que são evidentes, quando na segunda frase eles não ocorrem. Parece ser um caso de clara distração, pela evidência de que a criança ser capaz de produzir uma frase escrita com a mesma estrutura. Há uma nova ocorrência da ausência da grafia do “d” na contração da preposição com o artigo definido (já antes nos referimos a uma escrita de outra criança em que se verificava a mesma ocorrência). Também se verifica ausência do sinal de acentuação (acento grave) em “à Dalila”.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) realçam que, “Como têm vindo a mostrar alguns estudos (Mateus, 1962, 1992; Barbeiro, 2007a), a acentuação gráfica tende a ser desvalorizada pelos alunos. O 1.º Ciclo constitui o momento para construir os alicerces que permitam o domínio desta vertente da ortografia.” (P. 69). Devemos acrescentar que, ao longo da PES, com as crianças desta turma de 1.º ano, este foi um aspeto em que fomos insistindo e a nossa observação participante permite-nos corroborar a afirmação dos autores citados, pelo facto de termos sentido que é bem real essa “desvalorização” do uso dos acentos gráficos.

Após a análise dos dados recolhidos, podemos verificar que há uma evolução notória na construção frásica. As frases começam a conter predicados e os erros ortográficos começam a diminuir. De acordo com os objetivos presentes nos documentos orientadores, as crianças devem “elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema”.

Tal como ocorreu anteriormente, e para que seja possível analisar a progressão das aprendizagens efetuadas, apresentamos de seguida um conjunto de frases elaboradas

pelas crianças (*vide* figuras 19, 20, 21 e 22) no final do ano letivo, mais concretamente durante o mês de maio e de junho. Neste caso, as frases foram escritas a partir de palavras. Ou seja, tendo uma dada palavra, as crianças inventavam uma frase em que essa palavra fosse usada corretamente. Começamos por apresentar uma reprodução do registo de uma criança que escreveu frases a partir das palavras “abelha” e “palhaço”.

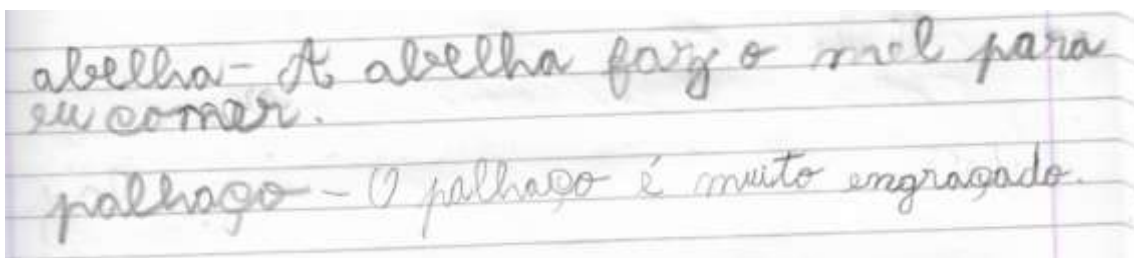


Figura 17- Frases produzidas pela criança com a palavra “abelha” e “palhaço”.

A primeira frase é já uma estrutura bem mais complexa em comparação com aquelas que analisamos antes, pela ocorrência da estrutura com valor final. Acresce que, em termos ortográficos, as frases não apresentam incorreções.

A observação acerca da complexidade estrutural das frases é igualmente válida para a sequência seguinte, em que uma das crianças escreveu frases a partir das palavras “folha”, “joelho” e “malha” (*vide* figura 20).

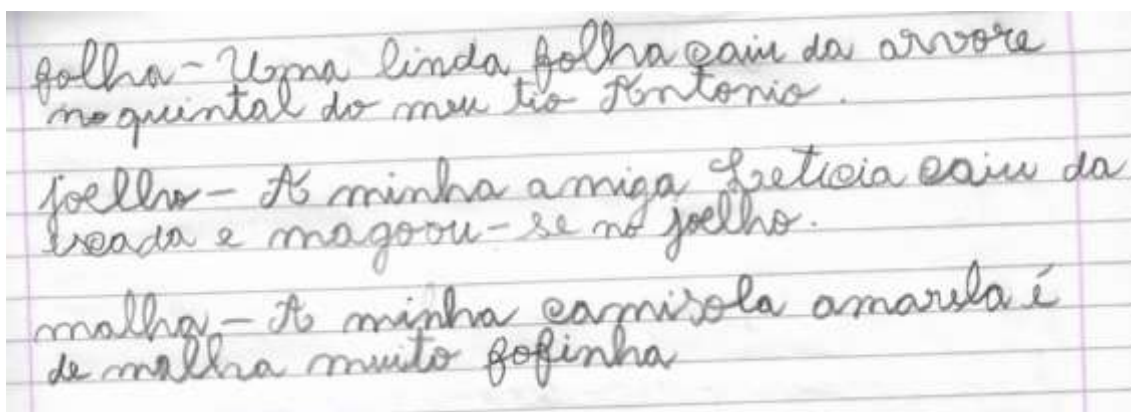


Figura 20 - Frases produzidas pela criança com a palavra “folha”, “joelho” e “malha”

A criança manifesta já uma certa preocupação com aspetos estilísticos evidenciados no recurso ao adjetivo: “linda”, “amarela” e “fofinha”. Realça-se o uso intencional e adequado do diminutivo na última forma adjetival – “fofinha”. Efetivamente a criança manifesta já um correto domínio de aspetos relativos à competência

morfológica, tanto no que diz respeito à flexão como às estruturas derivacionais. Na sequência de uma observação que fizemos acima, a produção escrita desta criança, sendo de qualidade para um 1.º ano, manifesta a dificuldade no uso de sinais de acentuação, sistematicamente ausente – repare-se na grafia das palavras “arvore”, “Antonio” e “Leticia”.

Outro exemplo que evidencia a progressão das crianças no que se refere às competências de escrita é o que se segue. Trata-se de duas frases escritas a partir das palavras “chão” e “Chupeta”, nas quais se verifica a ausência de incorreções ortográficas, bem como uma maior complexidade sintática (*vide* figuras 21 e 22)

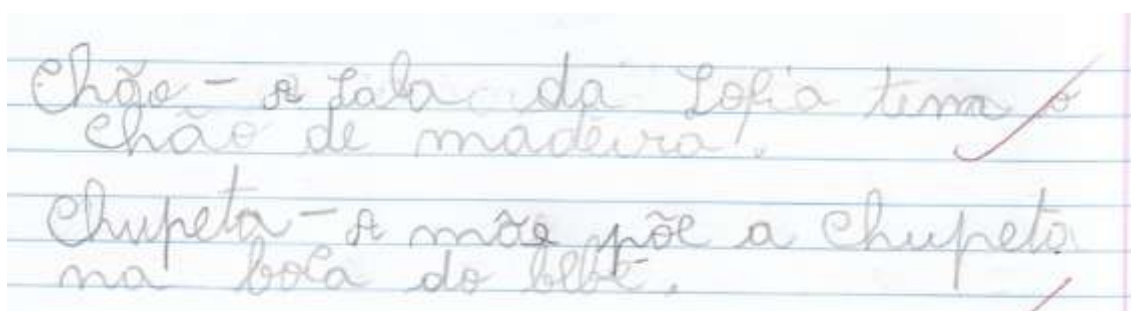


Figura 18- Frases produzidas pela criança com as palavras “chão” e “chupeta”

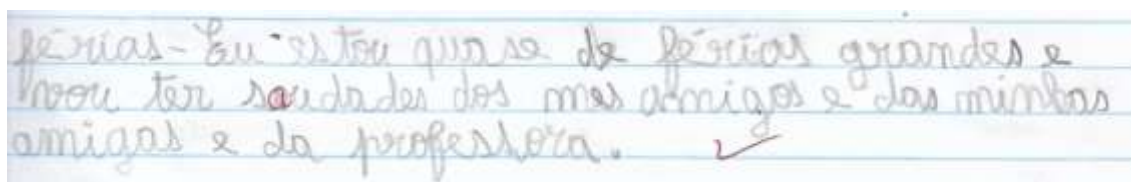


Figura 19- Frase produzida pela criança com a palavra “férias”.

Neste registo, temos uma frase inventada a partir da palavra “férias” e verifica-se a ocorrência de uma frase complexa, pelo recurso à coordenação (pela conjunção “e”). Trata-se, portanto, de uma frase complexa, na qual se detetam pequenas incorreções ortográficas, nomeadamente na palavra “saudade” (pelo “típico” fechamento da vogal no ditongo da sílaba inicial). Também ocorre um erro a escrita de “meus”. Diferentemente do anterior, que tem origem em questões fonológicas, este não parece ter a mesma justificação. É ainda verificável a ocorrência do polissíndeto, o que coloca a escrita numa grande proximidade com a expressão oral típica da idade infantil.

Para realçar a já antes referida evolução das crianças no que se refere à sua capacidade de produção de enunciados escritos, apresenta-se um último conjunto de frases. Realçamos, também, que a invenção de frases (apelando à criatividade das

crianças) foi uma estratégia reiteradamente usada ao longo da PES. Acreditamos que é uma atividade com grande validade pedagógica, por, de forma simples, possibilitar a escrita criativa, enquanto garante à criança o apoio e o estímulo constante por parte do professor.

Intencionalidade: Construir frases a partir de palavras à sua escolha.

Frases produzidas pelas crianças:
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Eu no dia da Criança fui ao circo e vi dois palhaços engraçados.- A Yasmine tocou xilofone colorido e depois meteu-o no armário.- A Lili foi para o yoga na segunda-feira.- Eu nas férias do verão vou para as piscinas do académico.-O Bruno foi às compras e comprou comida para comer.-O menino foi de viagem para Bragança.-O meu avô tem muito grelos na horta. |
|--|

Tendo em conta que são frases escritas por crianças do 1.º ano, é de realçar que são frases que revelam já um muito bom nível de desenvolvimento de competências relativas à escrita. Repare-se, por exemplo, no recurso ao pronome pessoal em “meteu-o”. O aspeto que sobressai como ainda não devidamente consolidado diz respeito à pontuação, nomeadamente o uso da vírgula para isolar constituintes não essenciais à frase, como em “Eu, no dia da Criança, fui ao circo e vi dois palhaços engraçados”.

A aprendizagem do uso dos sinais de pontuação é complexa – até porque este é um aspeto que não tem deixado de estar ligado a uma certa liberdade estilística que alguns autores de prestígio (veja-se o caso de José Saramago) têm explorado, no sentido de afirmarem uma (certa) liberdade em relação à norma. De todas as formas, o ensino explícito das regras de pontuação é importante atendendo às múltiplas funções que os sinais de pontuação desempenham. Como afirmam Baptista, Viana e Barbeiro (2011),

Para além de tentar suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalam as funções discursivas e estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto (p. 46).

Por conseguinte, as questões referentes ao uso dos sinais de pontuação devem ser um aspeto a valorizar, no âmbito da didática da escrita.

Podemos concluir afirmando que é visível a evolução da escrita das crianças. As frases que elas produziram no final do ano já foram mais completas e evidenciavam estruturas sintáticas e semânticas mais elaboradas. No que se refere aos erros ortográficos, estes são bem menos frequentes e, quando ocorrem estão maioritariamente associados à oralidade e a regras ortográficas relativas às questões de acentuação e pontuação.

Considerações finais

Neste ponto pretendemos refletir sobre todo o processo de observação e intervenção pedagógica desenvolvida nos três contextos de ensino, concretamente Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos, assim, refletir acerca dos contributos e limitações com as quais nos deparamos no decorrer da ação educativa.

Nos dias que correm é exigido ao educador/professor, uma prática inovadora, dinâmica, diversificada e rica em estratégias de ensino-aprendizagem que promovam um ensino de qualidade, isto é, que possibilitem aprendizagens significativas para as crianças, formando cidadãos responsáveis e ativos.

Todo este processo, como era previsível, revelou-se complexo, uma vez que nos deparamos com variadas situações características dos contextos reais e foi necessário conseguirmos adaptarmo-nos aos grupos de crianças com quem estivemos a trabalhar. Ainda foi necessário desenvolver a nossa autonomia e responsabilidade a nível da organização/gestão dos grupos bem como na elaboração das planificações adequadas às necessidades das crianças e do grupo, não esquecendo, a imperiosidade de realização de atividades diversificadas e ricas. É necessário referir a vantagem de podermos colocar em prática as aprendizagens construídas ao longo do processo de formação (quer na licenciatura em Educação Básica, quer no 1.º ano do Mestrado), pois ao entrarmos em contacto com contextos reais, permite-nos vivenciar o dia a dia da prática pedagógica.

Este processo de intervenção pedagógica, apesar de outras intencionalidades, centrou-se no desenvolvimento da escrita. Em concordância com o que referimos no quadro teórico que sustenta este trabalho, o processo de escrita é complexo e exige à criança a ativação de múltiplas competências. Para o educador/professor, tal como para a criança, trata-se de um desafio que se vence melhor se todo o trabalho se centrar no processo e se se sustentar à base de um trabalho colaborativo.

Em concordância com os estudos que revisitamos, percebemos que um bom desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente da consciência fonológica, tem um efeito muito positivo aquando da aprendizagem da leitura, tornando-se, assim, cada vez mais relevante ser trabalhada ao nível do pré-escolar. Neste sentido, cabe ao educador/professor proporcionar às crianças estratégias de ensino-aprendizagem diversas, e que possam assegurar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Estas

aprendizagens são socialmente sentidas e reconhecidas como cruciais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Deste modo, foi nossa intenção, ao longo da ação educativa, desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que estimulassem e desenvolvessem as competências envolvidas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. As EEA que desenvolvemos centraram-se em torno da temática referida, tendo sempre em atenção que a aprendizagem é holística. Tivemos, portanto, em conta todas as outras competências igualmente fundamentais no desenvolvimento e na educação das crianças. Tendo em conta a temática central do presente trabalho, delineamos os seguintes objetivos: (i) revisitar e problematizar a literatura de referência acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) promover ambientes facilitadores para a emergência e a aprendizagem da leitura e da escrita; (iii) desenvolver uma ação educativa que, pela diversificação de práticas e de recursos, promova o desenvolvimento de competências envolvidas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; e (iv) avaliar os processos de ensino-aprendizagem realizados durante a prática, tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Durante a PES procuramos desenvolver atividades que permitissem a emergência e o desenvolvimento da escrita (das crianças dos contextos). Contudo, tendo em conta a escassez do tempo, não nos foi possível dinamizar atividades de forma ainda mais sistemática. No decorrer da intervenção educativa, procuramos aprofundar o nosso conhecimento acerca da temática investigada e entendemos que, de acordo com a leitura realizada, o desenvolvimento da escrita desde cedo (desenvolvimento precoce) terá impacto nas outras áreas do saber. Em face dos dados recolhido no 1.º CEB, verificamos que as crianças demonstraram melhorias na escrita e na leitura. Recordamos que o grupo de crianças frequentava o 1.º ano, sendo possível, mesmo em pouco tempo, observar vários progressos no seu desenvolvimento. Conferindo as nossas observações com os dados recolhidos, através das notas de campo e dos registos das produções das crianças, percebemos que as crianças melhoraram a sua escrita ao longo da ação educativa.

No que diz respeito ao JI, verificamos, a partir dos dados recolhidos, que existiu uma evolução na emergência da escrita. As crianças demonstraram curiosidade em relação às funções da escrita e empenharam-se nas suas tentativas de escrita. Com este grupo de crianças, procuramos desenvolver atividades diversificadas e que estimulassem as crianças ao nível da escrita, transcrevendo palavras, organizando cartões de forma a obter uma frase. Procuramos envolver as crianças, trabalhando com elas, num claro

reconhecimento que são sujeitos ativos e fundamentais em todos os processos pedagógicos (da planificação à avaliação). Neste sentido, elas foram sempre ouvidas aquando da organização dos materiais da escrita introduzidos na respetiva área. Agimos com a consciência da importância da emergência da escrita no desenvolvimento da criança, servindo como veículo para o desenvolvimento das competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em suma, entendemos que, nos dois contextos, os grupos mostravam competências de escrita próprias da sua faixa etária. Procuramos reforçar e contribuir para o desenvolvimento dessas competências, reconhecendo à criança o direito de crescer e se desenvolver em contextos afetuosos, ricos em materiais e em atividades e respeitadores da sua individualidade.

Finalizando este trabalho, afirmamos que esta prática pedagógica, desenvolvida nos três contextos, no âmbito da PES, foi crucial para a nossa formação profissional e pessoal. No que diz respeito à parte profissional, esta prática proporcionou-nos o aumento do conhecimento teórico e prático, bem como, vivenciando e enfrentando situações de alguma complexidade, pela primeira vez, nos possibilitou a mais clara compreensão das exigências profissionais e éticas envolvidas no trabalho com as crianças. Importa referir o apoio dado pelas professoras (supervisoras e cooperantes) e pela minha colega, o par pedagógico. No que diz respeito à parte pessoal, tivemos a oportunidade de interagir com as crianças, educadoras/professoras cooperantes e com as supervisoras da Escola Superior de Educação, que nos apoiaram incondicionalmente a nível emocional, científico e pedagógico. Permitiram o nosso desenvolvimento a nível pessoal e profissional, tornando-nos pessoas mais confiantes e capazes, alimentando o nosso já grande gosto pela profissão.

Referências bibliográficas

- Aleixo, C., A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Balbeira, M. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e proposta de exercícios*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Baptista, M. A.; Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. Uma tarefa de segmentação frásica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa & Setúbal: IPS/Escola Superior de Saúde.
- Cunha, A., & Miranda, A. (2009). *A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: a influência da prosódia*. Alfa: São Paulo, 53(1),127-148.
- Figueiredo, M. (2013). *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gama, S. (2011). *Obras completas de Sebastião da Gama*. Barcarena: Editorial Presença.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 128). Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita-Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. Cadernos de educação de infância. N.º 90, p.31.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a infância*. Porto: Porto Editora.
- Othero, G. (2005). *Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança*. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005. Visto em www.revel.inf.br.
- Papalia, E.D., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal,Lda.
- Pardal, E. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de Português*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português: Didácticas e prácticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. Á & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir: Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Serrazina, M. L. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

- Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., & Gomes, A. (2001). *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para e educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. P. & Pinto, G. (2009). *A criatividade também dita as leis da escrita*. Cadernos de educação de infância. n. °74, p.36-37
- Sim-Sim, I, Silva, A. C & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.