

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**DESPERTAR PARA A LINGUAGEM ESCRITA
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ana Cristina Pinto Pinheiro

Relatório final realizado no âmbito da Área
Científica de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras: Mestre Maria Teresa Macara

Doutora Elisabete X. Gomes

Lisboa

2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**DESPERTAR PARA A LINGUAGEM ESCRITA
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ana Cristina Pinto Pinheiro

Relatório final realizado no âmbito da Área
Científica de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras: Mestre Maria Teresa Macara

Doutora Elisabete X. Gomes

Lisboa

2015

Agradecimentos

Agradeço e dedico este Relatório a todos os que, direta e indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho de investigação. Correndo o risco de, involuntariamente, me esquecer de alguém, agradeço em especial:

À Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que contribuiu ao longo destes anos para todo o meu percurso de formação.

Às minhas orientadoras, Mestre Maria Teresa Macara e Doutora Elisabete X. Gomes, pela dedicação e todos os conselhos dados ao longo desta investigação, que contribuíram para o resultado final deste trabalho.

Às educadoras e professoras que se disponibilizaram para serem entrevistadas, que tiveram um papel fundamental na recolha de informações para este relatório.

Às escolas onde realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionada, às educadora e professora cooperante e às "minhas" crianças, por me terem ajudado a aprender sempre mais.

À minha família, em especial os meus pais, muito obrigado por todo o amor, apoio, colaboração e ajuda ao longo deste percurso. Sem eles eu não estaria aqui. Obrigada por toda a força que me transmitiram sempre que precisei.

Ao meu amor, por toda a dedicação, paciência e apoio dado para a realização deste trabalho.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha avó, de quem tenho muitas saudades. Fazes-me muita falta.

A todos os que aqui não foram mencionados, muito obrigada.

Epígrafe

A instrução não começa na escola.

Vygotsky

“A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como **um processo complexo** que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola.”

Niza e Soares

Resumo

Este Relatório Final de curso tem como objetivos apresentar uma análise da experiência profissionalizante em Prática de Ensino Supervisionada (PES) e descrever o estudo do tema da presente investigação que emergiu nos contextos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do Ensino Básico.

O estudo realizado teve como objetivo compreender e descrever *como pode o educador e o professor mediar e potenciar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Como orientação de análise coloquei as seguintes questões operacionais: 1) Que aprendizagens relacionadas com a escrita devem as crianças desenvolver na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE?; 2) Quais são as estratégias mais adequadas para a iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB?; 3) Como o educador e o professor favorecem/promovem a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos?

O presente estudo utiliza uma metodologia de investigação qualitativa, com recolha de dados através de observação descrita em notas de campo e de entrevistas realizadas a educadoras de infância e a professoras do 1º CEB, e com análise dos dados recolhidos, respetivamente, através de inferências e análise de conteúdo. Os dados empíricos recolhidos vão ao encontro das principais conclusões da revisão da literatura, assim:

- A linguagem escrita é uma área do domínio da Expressão e Comunicação, como sugerem as OCEPE, que deve ser amplamente trabalhada na educação pré-escolar.
- A criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem, pois ao interagir com diversos materiais de linguagem escrita, na rua, em casa e na escola, vai-se apercebendo da funcionalidade da linguagem escrita.
- O contexto e as práticas pedagógicas de sala de aula condicionam fortemente a aprendizagem da criança a respeito da linguagem escrita.

Em suma, o educador de infância e o professor do 1º CEB têm um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita pela criança, devendo por isso organizar um ambiente educativo onde a literacia tenha um papel relevante, e desenvolver atividades pedagógicas diversificadas, funcionais e significativas.

Palavras-chave: Linguagem escrita, leitura, escrita, literacia.

Abstract

This Final Report course aims to present an analysis of professional experience in the Supervised Teaching Practice (**PES-Prática de Ensino Supervisionada**), and describe the study of this research theme that emerged in the contexts of pre-school and primary school education.

The conducted study aimed to understand and describe *how the pre-school teacher and primary teacher mediate and enhance the process of appropriation of the written language by children in Pre-school and Primary school Education*. As a guideline analysis, I've put the following operational questions: 1) What learning related with writing, should children develop in pre-primary school education, according with the **OCEPE** (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Curriculum Guidelines for Pre-School Education)?; 2) What are the best strategies for the formal initiation and development of writing in the Primary School?; 3) How does the pre-primary school teacher and primary teacher encourage/promote learning of writing by children/students?.

This study uses a qualitative research methodology, with gathering data through the observation described in field notes and interviews made with pre-school teachers and primary school teachers, and with the analysis to the collected data, respectively, through inferences and content analysis. The collected empirical data meet the main conclusions of the literature review, as follows:

- Written language is an area of the field of Expression and Communication, as suggested by the OCEPE, which should be widely worked on in pre-school education.
- The child is an active subject within his learning because when interacting with diverse written language materials, outdoors, at home, and within the school, the child will become aware of the functionality of the written language.
- The context and the pedagogical practices within the classroom strongly influences the learning of the child regarding the written language.

In short, the pre-school teacher and the primary school teacher play a key role in the learning of the written language by the child. The teacher should therefore organize an educational environment where literacy has a relevant role, and develop diverse pedagogical activities which are functional and meaningful.

Key words: Written language, reading, writing, literacy.

Listagem de siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PCT – Projeto Curricular de Turma

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento de Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. A problemática do estudo.....	2
2. A organização do trabalho.....	3
CAPÍTULO I – A MINHA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	5
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 A fase da pré-escrita.....	11
2.2 Conceção da linguagem escrita pelas crianças.....	14
2.3 Conhecimentos emergentes de literacia.....	22
2.4 Organização do ambiente educativo promotor da literacia.....	25
2.5 O adulto, mediador da aprendizagem da linguagem escrita.....	29
2.5.1 Papel do educador.....	29
2.5.2 Papel do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.....	34
2.6 Metodologias de ensino.....	39
2.7 Tipo de letra usado.....	41
2.8 Estratégias/instrumentos potenciadores da aprendizagem da linguagem escrita em ambos os contextos educativos.....	42
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	47
3.1 Tipo de investigação.....	47
3.2 Os participantes.....	49
3.3 Procedimentos.....	51
3.4 Instrumentos de recolha de dados.....	52
3.4.1 Notas de campo.....	53
3.4.2 Entrevistas.....	54
3.5 Técnicas de tratamento dos dados.....	56
3.5.1 Análise de conteúdo.....	56
3.5.2 Inferências (em notas de campo).....	57

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1 As OCEPE e a linguagem escrita	60
4.2 As estratégias de iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB	63
4.3 Formas de favorecer e promover a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	104
Anexo II - Guião das entrevistas às educadoras.....	104
Anexo IV - Análise categorial das entrevistas às educadoras	105
Anexo V - Guião das entrevistas às professoras	123
Anexo VII - Análise categorial das entrevistas às professoras	124

ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM

Relatório final de curso

Anexos

Anexo I - Notas de campo pré-escolar

Anexo II - Guião das entrevistas às educadoras

Anexo III - Entrevistas das educadoras: Categorias, Subcategorias e Indicadores

Anexo IV - Análise categorial das entrevistas às educadoras

Anexo V - Guião das entrevistas às professoras:

Anexo VI - Entrevistas das professoras: Categorias, Subcategorias e Indicadores

Anexo VII - Análise categorial das entrevistas às professoras

INTRODUÇÃO

Este Relatório é a etapa final da minha formação docente em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e está inscrito na área científica da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este é um trabalho individual que apresenta o relato e análise crítica da prática de ensino em situação de estágio e o estudo aprofundado de uma problemática identificada durante os estágios realizados, em contexto de educação pré-escolar e de 1º ciclo do Ensino Básico, e que visa compreender como a criança se apropria da linguagem escrita e como pode estimular e desenvolver esta competência.

As crianças hoje em dia têm contacto com a linguagem escrita desde antes de entrar na escola. Na sociedade atual em que vivemos, a escrita faz parte do nosso quotidiano. Deste modo, as crianças interagem desde muito cedo com materiais impressos que se destacam no espaço público e privado, bastante comuns na sociedade atual. Os livros, os jornais, as revistas, as etiquetas comerciais, os cartazes e os nomes da rua, são exemplos de alguns materiais que favorecem o contato das crianças com a linguagem escrita.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003)

Mais de 20 anos de pesquisa mostraram que as crianças pequenas pensam no texto escrito muito antes de imaginarmos. Mostraram também que suas idéias são coerentes, que têm uma coerência evolutiva: à medida que vão operando com a escrita vão entendendo como ela funciona (prefácio).

É este processo de aquisição progressiva da escrita, do informal ao formal, que pretendo compreender e descrever.

Com tudo o que experimentei e observei nos diferentes contextos de prática pedagógica, e com as primeiras incursões no mundo teorizado desta temática, apercebi-me do pouco conhecimento que ainda tenho sobre esta área. Deste modo, surgiu em mim a curiosidade e a vontade de saber mais, de procurar saber e entender como se pode promover a aprendizagem da escrita pelas crianças, como podemos estimulá-las a escrever.

Esta necessidade de conhecimento nasce da experiência vivida nas duas valências de estágio, dois contextos em que a problemática em estudo tem particular relevância, não se descolando contudo de um contínuo formativo em que apostei desde o 1º ano da licenciatura.

1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Com todas as minhas vivências, observações e experiências ao longo das minhas práticas pedagógicas, adquiri vontade de procurar obter respostas e construir novos conhecimentos a respeito da área da escrita, nomeadamente procurar compreender como desenvolvem as crianças esta competência. Considero que estes conhecimentos são fundamentais para o meu futuro profissional como Educadora de Infância e Professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

Por estes motivos, realizo esta investigação, com o objetivo de compreender como a criança constrói a compreensão da linguagem escrita, isto é, compreender e descrever **como pode o educador e o professor mediar e potenciar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.**

De acordo com esta problemática de partida para o estudo a realizar, coloco as seguintes questões operacionais:

- Que aprendizagens relacionadas com a escrita devem as crianças desenvolver na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE?
- Quais são as estratégias mais adequadas para a iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB?
- Como o educador e o professor favorecem/promovem a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos?

Para tentar responder a estas questões realizei uma investigação qualitativa e interpretativa, tendo como principais instrumentos de recolha de dados notas de campo recolhidas durante as minhas práticas pedagógicas, que serão analisadas posteriormente, e entrevistas.

Para o enquadramento teórico, procurei estudos científicos de diversos autores, que me permitam responder previamente à primeira questão orientadora e fundamentar conjuntamente com o material empírico a resposta às restantes.

2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este Relatório está organizado em diferentes secções.

No capítulo I apresento brevemente a minha prática de ensino supervisionada, contexto de emergência desta investigação.

No capítulo II apresento o enquadramento teórico construído a partir da leitura e análise de estudos científicos de diversos autores que sustentam esta problemática de investigação.

O capítulo III é referente à metodologia de pesquisa, onde apresento as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de tratamento da informação empírica recolhida.

No capítulo IV, é feita uma análise interpretativa e descritiva dos dados obtidos, respondendo à problemática e às questões de investigação acima apresentadas.

Em considerações finais, descrevo a importância deste processo investigativo para a minha futura prática profissional, dando conta de algumas limitações e constrangimentos do estudo, bem como apresento outras linhas de investigação que podem dar continuidade às pontas soltas deste percurso.

Em referências bibliográficas identifico as fontes usadas ao longo desta investigação.

Em anexo, em suporte digital na contracapa, apresento os instrumentos com os dados recolhidos que utilizei na elaboração e fundamentação empírica do estudo, incluindo a análise de conteúdo completa.

CAPÍTULO I – A MINHA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO I – A MINHA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, realizei dois estágios em contextos e locais diferentes, onde tive a oportunidade de colocar em prática o que aprendi durante o meu curso e desenvolver as minhas competências como futura profissional, ao mesmo tempo que contactava com os diversos modelos pedagógicos observados. O primeiro foi efetuado na valência de 1º ciclo do EB e o segundo em contexto de jardim-de-infância.

O primeiro estágio (como futura Professora de 1º ciclo do EB) realizou-se entre 23 de fevereiro e 18 de maio de 2012, numa escola pública, numa freguesia do concelho de Oeiras. Nesta EB1 existem quatro turmas do 1º ciclo: do 1º ano ao 4º ano do Ensino Básico. O meu estágio foi efetuado na turma do 2º ano.

A Professora titular de turma tinha como objetivos (de acordo com o Projeto Curricular de Turma) promover as aprendizagens e desenvolver uma prática letiva que se centre na valorização dos interesses dos alunos como ponto de partida para as propostas de atividades; na organização do espaço da sala de aula de forma a uma participação mais ativa e interativa; na diversificação dos locais de aprendizagem e nas formas de aprender (como por exemplo, atividades ao ar livre, dentro ou fora da escola, visitas de estudo, atividades no centro de recursos); na criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as atividades e as estratégias utilizadas; na consideração pela espontaneidade com orientação para os objetivos visados (PCT. 2011/2012).

A turma onde realizei o estágio foi o 2º ano do EB, com um total de 16 alunos, sendo que um dos alunos, apesar de estar inscrito nesta turma, frequenta o 1º ano do EB e dois alunos saíram desta escola durante o meu estágio.

Tendo este fator em conta, no início do meu estágio, a turma era de 15 alunos, sendo que 11 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Quanto à nacionalidade, todos eram portugueses, mas cinco tinham dupla nacionalidade: um rapaz e uma rapariga (irmãos) eram chineses, uma aluna ucraniana, uma moldava e uma cabo-verdiana.

Em relação às suas famílias, 7 eram monoparentais, sendo que destas duas alunas já não tinham pai.

Tratava-se de uma turma heterogénea na sua aprendizagem, nas capacidades, no ritmo e nos hábitos de trabalhos; os alunos tinham bom comportamento, eram educados, pontuais e assíduos. No entanto uma criança tinha um diagnóstico que lhe conferia o estatuto de aluna com necessidades educativas especiais (NEE) (Decreto-lei nº 3/2008) e outra apresentava ainda grandes dificuldades, nomeadamente a nível da leitura. Esta já foi sinalizada para uma consulta de desenvolvimento para ter (ou não) um diagnóstico de NEE (segundo o Decreto-lei nº 3/2008), mas até ao final do meu estágio continuava a aguardar consulta. Ambas as alunas estavam a nível do 1º ano, realizando no entanto muitos dos exercícios propostos ao 2º ano juntamente com os restantes alunos. Outros alunos apresentavam também grandes dificuldades, nomeadamente nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Eram alunos, de uma forma geral, calmos, com alguns momentos mais agitados, mas carinhosos, sempre prontos a ajudar; tinham no entanto poucas vivências fora da escola, e, de acordo com o PCT (2011/2012), o nível socioeconómico destas famílias era médio-baixo, alguns alunos tinham um escasso acompanhamento familiar e ainda algumas das famílias não tinham recursos didáticos, como por exemplo livros.

Ainda de acordo com o PCT (2011/2012), alguns destes alunos vinham de famílias onde não existiam hábitos de leitura e escrita e que pouco ou nada os estimulava e motivava para esse mundo.

A metodologia de trabalho da professora titular era tradicional nos recursos, usando os manuais escolares e fichas de trabalho. A sala de aula estava organizada em grupos de acordo com as necessidades da turma, e as mesas eram dispostas de forma a permitir uma melhor gestão do espaço, e por grupos de modo a promover a sua dinamização.

Dentro da sala existia uma biblioteca para quando os alunos terminavam as suas tarefas poderem usufruir dos livros e, ao mesmo tempo, criar hábitos de leitura. Existia ainda um espaço onde os alunos podiam manipular letras e algarismos magnéticos.

Durante todo o estágio, eu e a professora cooperante trabalhámos em equipa. Todas as semanas discutíamos e planeávamos o nosso trabalho para a semana seguinte, combinávamos o que iria ser feito e o que ficaria a meu cargo, de forma a conseguir implementar tarefas, tendo em conta os objetivos da minha PES e sempre de acordo com os programas curriculares e as necessidades dos alunos.

O meu segundo estágio foi realizado em jardim-de-infância, entre 29 de Outubro de 2012 e 25 de Janeiro de 2013, numa escola pública EB1 com JI, em Paço de Arcos.

Paço de Arcos é uma das freguesias mais importantes do concelho de Oeiras, situada junto ao rio Tejo, tendo este sido bastante importante para a sua existência e subsequente desenvolvimento. Esta vila desenvolveu-se muito rapidamente com a abertura de uma via terrestre entre Oeiras e Lisboa (Marginal). Progressivamente, o rio deixou de ser fonte de sustento, passando a ser uma atração para as atividades desportivas e de lazer. Todos estes fatores contribuíram para que a população de Paço de Arcos crescesse consideravelmente.

A EB1/JI onde fiz o meu estágio tem duas salas de pré-escolar (sala 1 e sala 2), e quatro turmas do 1º ciclo EB (do 1º ano ao 4º ano). Segundo os dados que constam no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2011/2013), a população do agrupamento onde esta escola se insere é na sua maioria proveniente de PALOP, Brasil e de países do Leste Europeu, alguns alunos vêm de famílias com problemas de natureza socioeconómica, como as famílias africanas e cabo-verdianas e a maioria das crianças está inserida em famílias monoparentais, pouco estruturadas e, em alguns casos, estão entregues ao cuidado de outros familiares.

Realizei o estágio na sala 1, com um grupo heterogéneo no que respeita às idades de vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo masculino e doze do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os três e os cinco anos. Com três anos há um rapaz e quatro raparigas, com quatro anos há quatro rapazes e quatro raparigas e com cinco anos há sete rapazes e quatro raparigas.

Ao longo do meu estágio, e em conversas com a educadora responsável por esta sala, fui-me apercebendo de que muitas destas crianças vivem num bairro social. São crianças de uma forma geral um pouco agitadas, mas alegres e com pouca capacidade de concentração e que revelam pouca vontade de aprender. Precisam por isso de serem bastante motivadas para que tenham interesse nas tarefas que estão a realizar e em aprender. Estão bem integradas na dinâmica da sala e conhecem bem a rotina diária, mas revelam ainda de uma forma geral algumas dificuldades nas diferentes áreas de conteúdo.

A educadora responsável por esta sala adota a metodologia de trabalho do MEM (Movimento de Escola Moderna Portuguesa), como tal o trabalho com as crianças é

feito a partir de planos e projetos negociados cooperativamente, a partir dos saberes extraescolares que estas já têm (Leandro, M.E., 2008).

Esta educadora recorre a alguns instrumentos de registo com as crianças, como por exemplo o mapa de presenças, o mapa de atividades, o calendário do mês, o calendário do tempo e o diário de grupo (onde se regista o que as crianças fizeram durante o dia, o que gostaram, o que não gostaram e o que querem fazer, nomeadamente trabalhos e novos projetos a desenvolver).

A sala 1 está organizada por áreas de trabalho: área da escrita (que inclui um computador com jogos didáticos para as crianças), área da biblioteca, área da pintura, área da casinha e área dos jogos (de mesa e de chão).

Durante o dia as crianças podem escolher o que querem fazer, isto é, a área para a qual querem ir, consoante o número de elementos que possam estar em cada uma dessas áreas, registando com a cor respetiva no mapa de atividades. Esta escolha é feita autonomamente por cada uma das crianças.

De acordo com a metodologia de trabalho do MEM, as crianças interessadas realizam, em pequenos grupos, com a colaboração da educadora, trabalhos de projeto, à sua escolha, e partilham depois os conhecimentos adquiridos ao restante grupo.

Durante este estágio, um grupo de quatro crianças, com a minha colaboração e a da educadora, realizou um trabalho de projeto com o nome “Planeta Terra: Porque temos dia e noite?”. Este surgiu a partir de uma peça de teatro de sombras chinesas da história “Os três porquinhos”, em que as crianças perguntaram-se como era feita a sombra. Tendo em conta essa questão, começaram a falar também sobre o planeta Terra, nomeadamente em que situação era, num determinado local, de dia ou de noite. No fim, estas quatro crianças mostraram interesse em saber mais sobre este assunto.

Este desenrolou-se mesmo até ao final do meu estágio, sendo que a partilha dos conhecimentos com o restante grupo e a sala 2 (a outra sala de jardim-de-infância) ficou marcada para uns dias após o fim da minha PES, pelo que não tive oportunidade de ver o final do projeto.

Durante este estágio em pré-escolar, eu e a educadora responsável por estas crianças trabalhámos sempre em equipa. Todas as semanas, a semana seguinte era planeada em conjunto, sendo que combinávamos o que seria eu a implementar com as

crianças, de forma a cumprir os objetivos propostos para esta prática pedagógica e a aumentar as minhas aprendizagens.

Para além disso, as últimas semanas de estágio foram planeadas por mim, tendo em conta o meu conhecimento sobre o grupo. Nestas tive oportunidade de implementar algumas atividades sobre a problemática deste relatório, o que possibilitou a recolha de algumas notas de campo.

Em ambos os estágios, tive oportunidade de observar as crianças em inúmeros trabalhos na área da escrita, o que me proporcionou o quadro empírico para a realização deste estudo. Mesmo no estágio em pré-escolar, esta também foi uma área amplamente trabalhada pelas crianças, por sua própria vontade, pois algumas crianças, na escolha das áreas para a qual queriam ir, escolhiam por vezes a área da escrita, onde podiam realizar alguns trabalhos, ir para o quadro mágico, realizar um jogo de cartões, onde dizem ao adulto o que a situação escolhida (do cartão) representa e copiam as palavras registadas pelo adulto em relação a essa situação, ou ainda ir para o computador, onde podiam realizar jogos didáticos.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), “a participação nas práticas junto ao computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que se distanciam em alguns aspectos das mesmas actividades realizadas em suporte de papel” (p. 31).

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido objeto de inúmeras investigações nos últimos anos, nas quais procuramos ancorar o presente estudo, com o objetivo de compreender o processo de sensibilização e aquisição da escrita pelas crianças em idade pré-escolar e escolar. Esta aprendizagem é feita pelas crianças, ao longo de um processo contínuo, que se inicia muito cedo, a partir do momento em que descobrem a escrita, ainda sem perceberem que esta tem um significado, uma mensagem (Neves & Martins, 2000). De acordo com esta ideia estão Schiller e Rossano (1990), ao defenderem que a “linguagem escrita desenvolve-se através de um longo processo” (p. 127).

2.1 A FASE DA PRÉ-ESCRITA

De acordo com as investigações de Neves e Martins (2000), Mata (2008), e Teberosky e Gallart (2004), a aprendizagem da escrita começa muito antes de a criança entrar no mundo escolar. Os conhecimentos que esta adquire sobre a escrita desenvolvem-se em função das interações no seio familiar.

Niza e Soares (1998) defendem também esta ideia, pois concordam que a “aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como **um processo complexo** que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola” ⁽¹⁾ (p. 82)

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) referem que

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (p.65)

Marques (1986) afirma também que “as crianças constroem muitas ideias sobre a escrita muito antes de entrarem na escola” (p.17). Tal como nos diz Ferreiro (1992), “(...) as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas (...) estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar)” (p.17). Mas para isso, têm de descobrir, “através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto

(1) Todas as citações presentes neste documento a negrito e/ou itálico encontram-se como no original

interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)” (p. 25).

Ainda segundo Ferreiro, a alfabetização é uma forma de as crianças se apropriarem das funções sociais da escrita (Parré, R., 2012).

Mata (2008), concluiu que

(...) as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações. As interacções 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)

Hohmann e Weikart (2007) referem ainda que

As capacidades de escrita desenvolvem-se gradualmente em consonância com o desenvolvimento da linguagem oral, devendo ambas as capacidades ser apoiadas. Para tal, devemos aceitar e acompanhar a emergência destas capacidades em todas as formas que surjam, reconhecendo nelas uma tentativa significativa em usar a escrita como um meio de comunicação (p. 551)

As crianças quando ingressam na educação pré-escolar já tiveram algum tipo de contacto com a linguagem escrita, tendo por isso construído já algumas ideias sobre a escrita, o que não pode ser ignorado.

Tal como nos refere as OCEPE (1997), “Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita”(p. 65).

As OCEPE (1997) referem ainda que “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (p.69).

Ferreiro, de acordo com Duarte, K. , Rossi, K. e Rodrigues, F. (2008), nos seus estudos, concluiu que o desenvolvimento da alfabetização ocorre num ambiente social, mas este não ocorre passivamente pelas crianças.

Para além disso, de acordo com as mesmas autoras, Ferreiro concluiu ainda que

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começam a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Vigotsky (citado por Niza e Martins, 1998), defende que a “aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p. 32). As mesmas autoras (1998) dizem ainda que

Todas as crianças antes da entrada para a escola participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente.

Estes primeiros contactos têm um papel muito importante na relação que as crianças vão estabelecer com a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 32).

Schickedanz (citado por Hohmann e Weikart, 2007), defende também que “as crianças de idade pré-escolar têm já alguns conhecimentos sobre as letras impressas mesmo antes de receberem treino formal na escrita e leitura, ou mesmo antes de saberem nomear as letras ou reconhecer palavras” (p. 551)

Segundo Neves e Martins (2000), “Todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas de letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado” (p. 57).

Niza e Soares (1998) defendem que “vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que as rodeia” (p. 82).

Maher, citada por Hohmann e Weikart (2007), defende que

A linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações (...). Quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem. As crianças aprendem a ler, a escrever e a falar, porque querem comunicar com as pessoas significativas das suas vidas (p. 526).

2.2 CONCEÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS

O processo de aprendizagem da linguagem escrita é fundamental para as crianças.

As investigações realizadas nos últimos anos evidenciam o papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente como construtora da linguagem escrita.

Piaget defende também uma perspetiva construtivista, acreditando que o conhecimento é construído ativamente pela própria criança, em interação com o meio. Tal como nos diz Matta (2001), para Piaget “o conhecimento não está nos objectos nem no interior do sujeito, mas é construído activamente sobre o sujeito, a partir das acções físicas ou mentais sobre o mundo” (p. 61). Deste modo, tal como nos diz Sim-Sim (1998), citando Piaget, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem resultam da interação entre o próprio sujeito e o meio. A partir dos problemas que o meio lhe coloca, a criança vai construindo esquemas cada vez mais complexos, através da assimilação e da acomodação, que lhe permitem dar resposta a estes problemas.

Mason e Sinha (2002), referindo-se a este autor, afirmam que este defende que “a criança é um construtor activo do conhecimento e é capaz de observar e teorizar acerca do seu meio ambiente” (p. 308).

Teberosky e Colomer (2003) concluem nos seus estudos que “para a perspectiva construtivista, a aprendizagem deve levar em conta todo o processo de compreensão, processo este que tem lugar, também, graças à aprendizagem” (p. 68).

De fato, segundo autores como Piaget, Smith e Wells, citados por Dyson e Genishi (2002), as crianças são “construtoras – inventoras – dos seus próprios entendimentos do mundo, que vão evoluindo gradualmente. Ao mesmo tempo que se tornam seres que falam, escrevem e lêem, as crianças tornam-se também seres que produzem significado – dando sentido ao que as rodeia” (p. 265).

Machado (2008), abordando a teoria de Piaget, refere que a progressão dos conhecimentos da criança dá-se através de conflitos cognitivos, ou seja, perante um objeto que desconhece (conflito cognitivo), a criança vai agir sobre o mesmo e realiza uma acomodação para o assimilar.

Ferreiro (1992) concorda com a perspectiva de Piaget, pois defende também uma perspectiva construtivista, em que considera que as crianças têm que reconstruir a linguagem escrita para se poderem apropriar dela.

Seguindo uma perspectiva construtivista, Teberosky e Colomer (2003) consideram que a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas sim de uma maneira interdependente. O começo da alfabetização ocorre em contextos culturais e sociais determinados.

As mesmas autoras garantem que o conhecimento da escrita começa de fato em situações da vida real, em atividades e em ambientes reais.

Outro autor que considera que as crianças são construtoras do seu conhecimento é Vygotsky.

De fato, este psicólogo, citado por Mason e Sinha (2002), defende também que a criança é um construtor, afirmado que “as crianças põem em prática as suas competências, inconsciente e espontaneamente, antes de deterem o controlo consciente dos conceitos” (p. 312). De acordo com as investigações de Moniz (2009), citando Vygotsky,

(...) vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que vivemos igualmente numa sociedade em que a linguagem escrita nos acompanha. É assim que, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a leitura e a escrita que fazem parte do seu dia a dia (p. 23).

De acordo com Vygotsky (2007), a criança constrói desde cedo certos hábitos e qualificações antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente.

Segundo Marques (1986),

a mente da criança não é uma tábua rasa que aprende através da associação simples de conhecimentos que se vão deitando nela, mas, pelo contrário, possui estruturas que lhe possibilitam actuar sobre a realidade e dar significado ao mundo em que vive (p. 17).

De facto, os autores Goodman e Goodman, Graves e Smith, citados por Marques (1986), defendem que “as crianças aprendem a linguagem oral e escrita não apenas através da absorção dos seus elementos a partir do meio, mas sobretudo construindo relações e estabelecendo relações a partir delas” (p. 17). Ainda de acordo com Moniz (2009), a criança, tal “como observa e pensa sobre muitos aspectos do meio envolvente,

também acontece o mesmo com a linguagem escrita. Ela observa e reflecte, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica” (p. 80).

Os autores Nelson e Nelson, Vygotsky e Werner, citados por Dyson e Genishi (2002), defendem que o uso inicial da linguagem escrita por parte das crianças é bastante flexível, pelo que estas podem explorá-la livremente, deste modo adquirem alguma familiaridade com as suas funções, formas e processos.

Sim-Sim (2009) defende que quando a criança contacta com a linguagem escrita, descobre alguns aspetos importantes acerca da escrita, um dos primeiros é que a escrita contém informação e que a sua leitura permite expressar essa informação. Quando ouve ler uma história, uma notícia, as legendas na televisão, ao conversar sobre o que ouviu ler, a criança vai interiorizando que, através da leitura, a mensagem escrita é revelada pela linguagem oral.

Deste modo, descobre que as três atividades, falar, escrever e ler são “vértices da mesma relação triangular” (p. 66): fala-se para se transmitir informação, escreve-se para registar alguma informação e lê-se para recuperar a mensagem registada.

Tal como nos diz Teberosky e Colomer (2003), a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas sim de forma interdependente desde a mais tenra idade.

Niza e Martins (1998) refletem sobre a linguagem escrita e o modo como as crianças começam a usar a linguagem escrita. Desta forma, defendem que

desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia. Interrogam-se sobre os objectivos da linguagem escrita e sobre a natureza dessa mesma linguagem.

A estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita.

Estas concepções precoces sobre a linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura (p. 32).

Mason e Sinha (2002), citando Sulzby e Teale, afirmam que “as crianças muito pequenas diferem do seu entendimento de como escrever, em parte em função do tipo de tarefa, mas no início do 1º ano do ensino básico a maior parte já escreve convencionalmente” (p. 324).

As investigações de Neves e Martins (2000) demonstram que os livros são um material que existe no dia-a-dia das crianças e que permite que contactem com a linguagem escrita, por exemplo quando ouvem histórias, pois

Eventual-mente, ouvirão comentários sobre o conteúdo dos mesmos, habituando-se assim a relacionar suportes/conteúdos de escrita, a encontrar a ligação dos mesmos com a vida, a perceber as funções da linguagem escrita.

(...) aprendem coisas que têm a ver com: a especificidade da linguagem escrita, a direccionalidade da leitura, a imagem de algumas palavras (p. 41).

Também Neves e Martins (2000) defendem que

As crianças, muito antes da entrada para a escola, confrontando-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem sobre ela representações mentais, elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite no acto de ensino/aprendizagem (p. 27)

De acordo com esta ideia estão também Teberosky e Colomer (2003), que refletem sobre as hipóteses que a criança coloca. Desta forma:

- 1) A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito.
- 2) Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito.
- 3) As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais (...).
- 4) O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (...) (p. 45).

Tal como referido atrás, as crianças quando descobrem a escrita não associam ainda que esta codifica uma mensagem, que significa algo, quando escrevem, quando garatujam, não querem com isso comunicar alguma coisa. Isto ocorre mais tarde, de acordo com as investigações de Neves e Martins (2000), só mais tarde é que as crianças percebem que a escrita tem uma determinada mensagem, ou seja quando garatujam, já têm neste momento a intenção de dizer qualquer coisa. Ainda não o escrevem analisando o oral, nem fazendo qualquer correspondência, isto é, a mensagem que querem transmitir é codificada como um todo.

Neste caso, segundo Machado (2008), citando Alves Martins, numa língua como a nossa, num sistema alfabético em que existe relação entre o que se diz e o que se escreve, a consciência fonológica representa um elemento facilitador na aprendizagem

da língua escrita. Deste modo, é importante analisar a língua até às unidades fonémicas, para que a criança perceba que as letras representam fonemas audíveis e não audíveis. O conhecimento do nome das letras facilita a memorização das unidades da fala que representam.

De acordo com Mata (2008), as crianças quando começam a atribuir significados aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se quando a criança começa a aperceber-se da escrita e a compreender que esta comporta um significado, uma mensagem.

No processo de desenvolvimento da criança, Sim-Sim (2009) defende que

Os comportamentos emergentes de escrita surgem antes da leitura e a aproximação à correcção ortográfica das palavras segue um processo que se inicia na produção de garatujas, passa pela representação de unidades silábicas por letras, evolui para uma escrita fonémica, ainda que ortograficamente incorrecta, até que a escrita da palavra se submete á norma ortográfica (p.66).

As autoras Dyson e Genishi (2002) dizem-nos ainda que “À medida que exploram o sistema de escrita numa variedade de situações sociais, as crianças vão descobrindo o seu funcionamento interno – a relação entre o significado e a palavra impressa” (p. 283). Citando Clay, defendem que “As crianças fazem linhas e marcas semelhantes a letras que se aproximam da escrita das pessoas que as rodeiam. Podem, também, ler aquilo que escrevem ou pedir a outros que leiam” (p. 283).

Mata (2008) defende que o contato e a exploração do material escrito permite à criança recolher indicadores (quanto ao código e à sua identificação, critérios quantitativos e qualitativos) cada vez mais diversificados e desenvolver conceções mais avançadas.

Machado (2008), citando Smolka, afirma que quando a criança começa a escrever o que pensa o que quer dizer, escreve fragmentos do seu interior.

Segundo a mesma autora, referindo-se a Gilly e a Mata, é importante a criança manipular a linguagem escrita, confrontando os seus pontos de vista, pois isto ajuda a criança a realizar construções de hipóteses mais evoluídas. Estas podem estar erradas, mas são construtivas, pois estas, para esta autora, citando Ferreiro e Teberosky, podem levar à solução do problema.

Segundo Sim-Sim (2009), o contato com diversos tipos de materiais escritos, promove a convivência com mensagens, palavras e letras, nomeadamente conhecimentos sobre:

- O ato de ler (finalidade da leitura e postura do leitor);
- A estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o seu respetivo manuseamento (como se pega em algo escrito, como se viram as folhas, onde se começa a ler);
- Algumas características físicas da linguagem escrita (como por exemplo a organização horizontal e linear da escrita e sentido esquerda-direita, orientação das letras, noção do que são palavras, separadas por espaços).

Todas estas descobertas estão fortemente dependentes dos que os rodeiam e do contexto social, influenciando a vontade de aprender a ler e a escrever.

De acordo com Niza e Martins (1998), à medida que as crianças vão realizando experiências e investigando as propriedades do mundo físico e social, vão-se apropriando dos códigos linguísticos e culturais, o que lhes permite construir novos conceitos e assim construir também as chamadas concepções precoces de escrita, dando desta forma sentido à linguagem.

À medida que as crianças vão contactando com a linguagem escrita, refletem sobre ela e constroem múltiplas concepções, vão percebendo as suas características e as suas funções.

Quando as crianças se apercebem que um texto escrito diz alguma coisa, ou seja, que a escrita contém alguma informação, é porque lhe dão alguma intencionalidade comunicativa. Este processo é o início da concepção da função simbólica da escrita (Sim-Sim, 2009; Teberosky & Colomer, 2003).

A descoberta e a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita são fundamentais no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, e as práticas culturais do meio influenciam esta apropriação. É a partir desta descoberta que a criança vai construir os sentidos e as razões para querer aprender a ler e a escrever, associando-a a um projeto pessoal de leitor (Machado, 2008; Mata, 2006, 2008).

Este projeto, segundo Mata (2008), prende-se diretamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois vai permitir que as crianças utilizem esse conhecimento

de modo funcional, compreendendo o seu uso e utilidade e dando resposta ao desenvolvimento de situações concretas.

De acordo com esta ideia estão Niza e Martins (1998), pois acreditam também que “A construção de um projecto pessoal de leitor/escritor tem uma grande importância no processo de alfabetização na medida em que confere sentido à aprendizagem da escrita e da leitura” (p. 33).

Mata (2008) diz-nos ainda que este projeto pessoal de leitor/escritor “resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem” (p. 16).

Chauveau, citado por Mata (2006), considera esta componente relacionada a diversos domínios tais como saber identificar diferentes suportes e o motivo por que se utilizam (como livros, revistas, jornais, dicionários), saber como usar um livro infantil e compreender e explicitar as finalidades da leitura e da sua aprendizagem.

A construção do projeto pessoal de leitor/escritor permite a compreensão de que a diversos tipos de suporte correspondem diferentes tipos de conteúdo. Quanto mais a criança interagir com diferentes tipos de suporte de escrita na sua vida quotidiana, melhor será a sua compreensão acerca dos mesmos e melhores estratégias/hipóteses sobre a correspondência a diferentes conteúdos e mensagens escritas utilizarão (Martins & Niza, 1998).

À medida que a criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar, começa a compreender que a cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto, com o seu próprio conteúdo e função. Bissex, Clay, Gundlach, McLane, Scott e McNamee, McLane e McNamee, Tizard e Hughes, citados por Dyson e Genishi (2002), defendem que as crianças exploram as funções e características do texto impresso “como meio de relacionamento social, auto-expressão e exploração individual e conjunta de uma ferramenta cultural básica” (p. 277).

Autores como Martins e Niza (1998), Ferreiro (1992), Mata (2008), Sim-Sim (2009) e Teberosky e Colomer (2003) identificam algumas funções da linguagem escrita.

Ferreiro (1992) anuncia algumas funções da linguagem escrita, que são:

- Para ampliar a memória (por exemplo quando se escreve uma lista de compras e a consultamos antes de terminar as compras)
- Para procurarmos alguma informação (por exemplo procurar um nome na lista telefónica)
- Para comunicar à distância (exemplo, escrever uma carta).

A investigadora Mata (2008) defende que as funções da linguagem escrita são bastante variadas, pois vão desde a escrita simples de nomes ou palavras (nome próprio ou de outras pessoas) a funções mais complexas (como por exemplo escrever uma carta, escrever uma notícia num jornal, localizarmo-nos num mapa).

Teberosky e Colomer (2003) são da mesma opinião, defendendo que a linguagem escrita tem diversas funções, sobre diferentes objetos:

- Função lúdica (leitura de histórias)
- Função de identificação e de informação (representar os nomes de objetos ou de pessoas, leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais)
- Função de orientar (livro de instruções, como por exemplo o livro de receitas)
- Função das instruções de uso (por exemplo os rótulos escritos nos produtos comerciais).

Martins e Niza (1998) concordam com estas funcionalidades da linguagem escrita, defendendo que esta tem diversas funções, em que cada uma delas é característica de um determinado tipo de texto e cada texto corresponde a um tipo de suporte de escrita específico. Segundo estes autores são seis funções:

- 1- Ler e escrever para obter e comunicar uma informação de carácter geral (nos textos informativos, por exemplo o jornal, a revista, os anúncios, os convites)
- 2- Ler e escrever para obter, memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (nos textos enumerativos, por exemplo a lista telefónica, as etiquetas, os horários, os índices, os cartazes)
- 3- Ler e escrever para seguir instruções (nos textos prescritivos, por exemplo regras dos jogos, os códigos, as normas, os livros de culinária e livro de instruções para construir objetos)

- 4- Ler e escrever por prazer e sensibilidade estética (nos textos literários, por exemplo as histórias, os contos, o teatro, as adivinhas, as lendas, as poesias e as canções)
- 5- Ler e escrever para aprender e estudar novos conhecimentos e partilhá-los (nos textos expositivos, por exemplo os livros temáticos, os dicionários, as enciclopédias)
- 6- Ler para rever um escrito próprio (não corresponde a nenhum tipo de texto, mas é uma ação que decorre após qualquer escrita).

O conhecimento da escrita começa em situações do quotidiano, em atividades e em ambientes também reais. A linguagem escrita como objeto cultural faz parte de todos nós, as crianças não são diferentes. Tal como já o referi, as crianças desde praticamente que nascem que têm de uma maneira ou de outra contato com a linguagem escrita. À medida que crescem, formam concepções sobre este “mundo” e começam a aperceber-se das suas características e utilidades. Desta forma, aprender as funções da escrita faz parte deste processo de aprendizagem da leitura e da escrita e é bastante importante, pois influencia mais tarde no momento da entrada na escola do 1º ciclo e no seu futuro como escritor e leitor.

2.3 CONHECIMENTOS EMERGENTES DE LITERACIA

Sendo a criança um ser ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é através da interação social que se criam as condições necessárias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Esta interação social está diretamente relacionada com a que é realizada em contexto de jardim-de-infância, onde se encontra num ambiente propício em literacia. No entanto, o contexto familiar também é bastante valorizado, pois é aí que as crianças desenvolvem interações precoces em relação à linguagem escrita. Mata (2006) considera de fato que as experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem em idades muito precoces são de grande importância.

Para além do papel ativo da criança na compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, é também fundamental o papel mediador dos adultos que interagem com ela.

Diversos autores como Martins e Niza (1998), Mata (2006, 2008), Niza et al. (1998) e Sim-Sim (1998, 2009) realizaram algumas investigações sobre a emergência da literacia para a criança.

Mata (2006, 2008) defende que o termo literacia realça que existe uma relação dinâmica entre a leitura e a escrita, na medida em que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento, e que o envolvimento das crianças é importante, pois permite o emergir de concepções de diferentes tipos que se sustentam umas às outras.

Sulzby e Teale, citados por Fernandes (2005), definem a literacia como a capacidade de manipular os materiais impressos.

Chegando a um conceito de literacia, Sim-Sim (1998) considera que este é “a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo” (p. 30).

Whitehurst e Lonigan, citados por Fernandes (2005), defendem que a literacia emergente é constituída pelos conhecimentos adquiridos pelas crianças na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.

Também Mata (2006) propõe um conceito de literacia emergente, em que considera como elemento principal

o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita. Este facto torna este processo, entre outras coisas, participado e dinâmico, já que cada criança reconstrói e reinventa activamente a linguagem escrita (p. 24)

Mason e Sinha (2002), apoiando-se nos trabalhos de Bissex, Ferreiro e Teberosky, Heath e Soderbergh, defendem que a literacia se baseia em quatro pontos fundamentais, que são:

- i. A literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler.
- ii. A literacia não corresponde a uma descodificação, mas sim a um ato total de leitura.
- iii. É de fato reconhecido o ponto de vista da criança e o seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente.
- iv. O contexto social tem influência na aprendizagem da literacia.

Segundo Mata (2008), os conhecimentos emergentes de literacia podem ser de quatro tipos:

os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita (p. 10).

As crianças desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita mesmo antes de estes lhes serem ensinados, pelo fato de haver interação com crianças e com adultos, tanto em contextos informais como formais, onde a escrita é usada. Isto acontece quando, segundo a investigadora Mata (2008), as crianças são envolvidas em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao seu quotidiano, onde refletem sobre as características da linguagem escrita. Segundo Sim-Sim (2009), situações como a manipulação de livros, contato com a informação escrita, manipulação de livros, uso do computador, ou mesmo a audição de leitura de histórias são alguns exemplos de contato com a linguagem escrita e descoberta por parte da criança de características da escrita (ou seja, literacia emergente).

Hohmann e Weikart (2007) consideram que “linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações” (p. 526). Para Teberosky e Colomer (2003), “todo processo de aprendizagem implica relações sociais” (p. 77).

Niza e Martins (1998) defendem que a linguagem escrita, tal como a oral, desenvolvem-se e organizam-se a partir da produção de escrita em interação com outras crianças, com o professor, com o meio mais alargado e distante.

As autoras Teberosky e Colomer (2003) defendem também que as interações entre as crianças e os adultos que interagem com materiais e tarefas de leitura e de escrita influenciam bastante nas suas aprendizagens convencionais posteriores. Os conhecimentos adquiridos desenvolvem-se melhor se o ambiente alfabetizador for rico nesse tipo de materiais.

De fato, segundo Niza e Martins (1998), **“O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças”**(p. 32).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) concordam com estes autores, na medida em que defendem que o contato com o texto escrito e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e as formas como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, determinam a forma como elas concebem o código escrito e a qualidade das suas escritas inventadas.

Para que as crianças construam conhecimentos sobre a linguagem escrita, necessitam de ambientes ricos em literacia.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO PROMOTOR DA LITERACIA

De acordo com as OCEPE (1997), o ambiente educativo deve promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A sua organização diz respeito “às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (p. 31).

De acordo com Neves e Martins (2000), o modo como o espaço é organizado é bastante importante, pois influencia o comportamento, a disposição e as práticas.

Tal como nos dizem as OCEPE (1997), o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão organizados condicionam bastante o que as crianças podem fazer e aprender.

As crianças, como construtoras ativas, elaboram hipóteses sobre a escrita, mas estas são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas (Teberosky & Colomer, 2003). Desta forma, o ambiente material e o ambiente social influenciam as suas aprendizagens.

Hohmann e Weikart (2007), Marques (1986), Mata (2008), Niza et al (1998) e Teberosky e Colomer (2003) são alguns autores que defendem que um ambiente deve ser estimulante e promotor de literacia, para isto deve conter materiais em abundância que promovam o contato com a escrita, proporcionando atividades de escrita livre por parte das crianças.

Machado (2008) é da mesma opinião, defendendo que a presença de diferentes suportes de escrita é muito importante, porque permite o contato com os mesmos, podem também ser usados nas atividades e contribui para que a criança entenda que a linguagem escrita serve para várias funções.

Marques (1986) defende que um ambiente estimulante pressupõe o contato frequente com diferentes livros, histórias e bibliotecas.

De acordo com Niza e Soares (1998) e Teberosky e Colomer (2003), a sala deve conter diversos materiais com linguagem escrita, como por exemplo etiquetas, rótulos, marcas e logotipos de embalagens diversas, legendas dos desenhos, cartazes, posters, folhetos, títulos, mapas de presenças e de tarefas, horários, calendários, textos produzidos pelos alunos, listas de palavras, livros, jornais. Deve existir, segundo as mesmas autoras, um espaço destinado à produção de escrita, com mesas, cadeiras, papel, lápis, canetas, computador, entre outros.

Mata (2008) defende algumas ideias-chave sobre o ambiente, de modo a promover o contacto com a linguagem escrita e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. Segundo a mesma, o ambiente deve:

- Ser positivo e promover explorações diversas da escrita, sem pressões, e a sua interpretação
- Ser estimulante para a utilização real da escrita
- Promover a reflexão e o confronto com diversas formas e estratégias de escrita
- Ser promotor do prazer e da satisfação da leitura
- Rico em oportunidades de interação com o texto escrito.

É importante que na sala de atividades do jardim-de-infância existam espaços destinados às crianças, onde possam contactar e explorar livremente a linguagem escrita, nomeadamente uma área da biblioteca e uma área da escrita. No entanto, todas as outras áreas podem também ter materiais escritos, como por exemplo um livro de receitas e blocos de notas na área da casinha.

As salas das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, apesar de constituir um ensino mais formal, devem também ser portadores de material escrito, que promova a exploração pelo aluno, tanto livre como orientada, da linguagem escrita.

O professor deverá criar condições materiais para que os alunos possam escrever: um ambiente rico em escrita (textos produzidos pelos alunos e trabalhados com eles, listas de palavras, livros, jornais e cartazes), uma área destinada à produção de escrita (mesas, cadeiras, papéis, catenas, computador e impressora) e um tempo para o aperfeiçoamento de textos.

Tal como nos diz Reis (2008), é importante haver na sala espaços dedicados à leitura e à escrita:

“i) Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido aos livros. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos. (...) deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura (...);

ii) Um espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço” (p. 82).

Duarte (2011) também defende a existência de um espaço reservado para a leitura em sala de aula. O professor deve desta forma, na opinião de Teberosky e Colomer (2003), organizar um ambiente rico em elementos escritos, dos quais fazem parte não só os materiais escolares, como também materiais reais, tal como existem fora da escola.

A área da biblioteca, segundo Santana e Neves (1998) e Teberosky e Colomer (2003), é um espaço onde as crianças podem ir sempre que quiserem, de acordo com as regras da sala. Deve ser um local calmo e bem organizado, luminoso, com almofadas onde as crianças se possam sentar confortavelmente.

Esta área deve ter uma grande diversidade de livros, ao alcance das crianças, (Hohmann & Weikart, 2007, OCEPE, 1997; Santana & Neves, 1998; e Teberosky & Colomer, 2003) como por exemplo:

- Livros de histórias
- Histórias tradicionais e algumas adaptações dessas histórias
- Livros informativos
- Poemas e cancioneros
- Lengalengas
- Contos e fábulas

- Livros de imagens
- Livro jogo – construções de papel em que o livro se transforma num jogo com diversos tipos de montagem
- Livros informativos
- Bandas desenhadas
- Livros e textos produzidos pelas próprias crianças e escritos pelo educador e professor
- Jornais
- Revistas
- Álbuns de fotografias
- Catálogos
- Dicionários e enciclopédias

A área da escrita deve facilitar a exploração da linguagem escrita por parte da criança, promovendo, de acordo com Cochran-Smith, Clay e Dyson, citados por Dyson e Genishi (2002), diferentes maneiras de jogo exploratório com diversos materiais impressos, permitindo às crianças a exploração das suas qualidades visuais e ortográficas, tal como o fazem com o traço e a forma no desenho e na plasticina (escultura). Esta área deve possuir materiais que incentivem as crianças nas suas tentativas de escrita, que lhes permitem “imitar” a escrita e a leitura. Como tal, alguns materiais importantes que devem constar nesta área são (Hohmann & Weikart, 2007; OCEPE, 1997):

- Folhas de papel de diversas cores e tamanhos
- Lápis coloridos
- Canetas de feltro
- Lápis de cera
- Afia-lápis
- Cadernos
- Blocos de notas
- Agendas
- Envelopes

O educador de infância e o professor do 1º ciclo do Ensino Básico são responsáveis pela organização da sala e de integrarem nesse ambiente diversos materiais

que permitam o contato com a linguagem escrita por parte da criança. Deste modo, importa agora realçar a importância do adulto como mediador desta aprendizagem.

2.5 O ADULTO, MEDIADOR DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

O adulto que contacta com a criança tem um papel fundamental no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. É com ele que a criança observa, aprende e constrói as denominadas concepções da linguagem escrita. O adulto tem por isso um papel de mediador enquanto escritor e leitor para as crianças com quem interage. Desta forma, pretendo neste ponto refletir e analisar mais especificamente a importância do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

2.5.1 Papel do educador

Quando as crianças ingressam na educação pré-escolar, tiveram já algum contato com a linguagem escrita, tendo construído por isso, como já o referi, concepções sobre as suas características.

O educador tem portanto um papel fundamental de dar continuidade ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças a partir do momento em que demonstrem interesse e vontade. Deste modo, deve conhecer a *pré-história da criança* (Vygotsky, citado por Machado, 2008) e organizar ambientes educativos que proporcionem esta aprendizagem e que despertem a curiosidade da criança, estimulando nela a sua vontade de aprender a ler e a escrever. Ou seja, de acordo com Mata (2010), deve conhecer o desenvolvimento da literacia nas crianças e as características das abordagens lúdicas. Deve portanto construir referenciais teóricos que lhe permitam compreendê-las, as suas ações, concepções, estratégias que desenvolvem, de forma a promover atividades dinamizadoras dos processos de leitura e de escrita, assumindo o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências das crianças.

A sua ação educativa deve organizar-se a partir das experiências reais e concretas das crianças, tirando partido do que já sabem, valorizando os conhecimentos que as crianças já adquiriram, “permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do

código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (OCEPE, 1997, p. 65).

De acordo com Niza e Martins (1998), os educadores devem conhecer as concepções das crianças sobre a escrita e a leitura, para que lhes seja possível promover e facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de concetualização e de representação.

É importante que o educador tenha esse conhecimento, para que possa planificar atividades pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento destas concepções.

Tal como afirma o perfil de desempenho do educador de infância (publicado no Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), o educador deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos.

De acordo com Mata (2008), é importante que as crianças possam explorar a linguagem escrita, utilizá-la, experimentá-la, de forma a compreendê-la e descobri-la, progredindo, respeitando o ritmo que cada uma necessite para evoluir, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização. Machado (2008) é da mesma opinião, defendendo que o educador deve abordar a linguagem escrita como uma atividade cultural de forma natural e não como uma habilidade motora que se torna numa imposição.

Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, 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 (Mata, 2008, p. 43).

Para tal exploração ser possível, o educador deve implementar atividades orientadas, funcionais, relevantes, autónomas, apoiadas, exploratórias, significativas, que partam dos interesses e dúvidas das crianças, e lúdicas para as crianças (Dyson & Genishi, 2002; Machado (2008), Mata, 2008), encarando a “literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (OCEPE, 1997, p. 66).

A investigadora Mata (2006) é da mesma opinião, defendendo a necessidade de o educador implementar atividades a partir de situações reais e significativas para as crianças, para que estas possam explorar diversas funções da escrita e da leitura, promovendo a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de tipos de leitura.

De acordo com Bruner, citado por Mason e Sinha (2002), o educador de infância é para a criança

como uma forma substituta de consciência até ao momento em que ele é capaz de dominar a sua própria acção através da sua própria consciência e do seu próprio controlo. Só quando a criança atinge esse controlo consciente de uma nova função ou sistema conceptual, ela é capaz de o usar como uma ferramenta. Até esse momento, o educador desempenha, na verdade, a função fulcral de fornecer o necessário *scaffolding* à tarefa de aprendizagem, para a tornar possível à criança; nas palavras de Vygotsky, para a criança interiorizar o conhecimento exterior e convertê-lo numa ferramenta de controlo consciente (p. 312).

O educador deverá, acima de tudo, procurar despertar na criança o interesse para a importância e as funções da linguagem escrita, integrando toda as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante, ou seja, abordar a leitura e a escrita através das diversas áreas de conteúdo. Organizando ambientes educativos (ver ponto acima descrito) em que os textos têm um papel relevante, o educador está assim a encorajar a emergência de comportamentos de leitura e de escrita. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (OCEPE, 1997, p. 69).

Desta forma, o educador deverá possibilitar às crianças uma variedade de textos e de formas de escrita, de forma a estas reconhecerem as diferentes funções da linguagem escrita. Deverá para além disso, encorajar a escrita das crianças, mesmo que não conseguida, deve promover a escrita livre, deve incentivá-las nas suas diversas tentativas, nas suas imitações que fazem do código escrito, pois permite que as crianças desenvolvam a consciência fonológica e evoluem nas suas concepções, na medida em que essas tentativas vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo. É a partir dessas tentativas que as crianças podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos. Isto porque, de acordo com Niza e Martins (1998), quando o educador aceita e conversa com as crianças sobre o que quiseram escrever, está a traduzir a garatuja da criança para uma escrita correta, está a ensiná-las a aprender a escrever, incentivando-as a que o façam mais vezes.

Fernandes (2005) defende que o papel do educador passa por desempenhar um modelo de atos literários, lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com todas estas funções, tendo por base o envolvimento da criança com os livros e a produção de escrita não convencional.

Teberosky e Gallart (2004) são da opinião que o educador, como leitor e escritor, exemplifica as funções dos suportes materiais e dos textos nas suas ações de ler e escrever.

De acordo com Martins e Niza (1998), o educador deve desenvolver, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. Desta forma, deve proporcionar-lhes atividades e situações em que estas se apercebam da relação entre a linguagem oral, leitura e escrita.

A linguagem oral e a escrita estão sempre interligadas. O educador, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), deverá implementar atividades e jogos, de uma forma lúdica, e significativa para as crianças, relacionadas de alguma forma com outras no âmbito da linguagem oral e escrita.

Este contato com a escrita tem como instrumento fundamental o livro, pois é “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (OCEPE, 1997, p. 70)

Quando o educador lê ou escreve em frente da criança está, indiretamente, a servir de modelo. É durante estas situações que a criança começa a aperceber-se que existe uma forma convencional de escrita e de leitura. De acordo com Fernandes (2005) e Mata (2006), quando o educador lê à frente da criança, esta começa a compreender alguns comportamentos e procedimentos que associam depois ao comportamento de um leitor, como por exemplo, olhar o texto escrito, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, palavra por palavra e voltar ao início da linha seguinte quando se atinge o extremo direito da linha que está a ser lida.

Teberosky e Colomer (2003) também defendem que quando o educador realiza a leitura em voz alta,

deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens (...), aprendendo a reproduzir as respostas verbais,

imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias (...). Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada (p. 127).

Deste modo, é importante que o educador lhes leia textos escritos, dando-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, proporcionando-lhes ocasiões para que antecipem, relembrem, relacionem, questionem, explorando a situação como for mais adequado (Mata, 2010), experimentem estratégias, permitindo assim que esta interaja com a linguagem escrita.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (OCEPE, 1997, p. 70)

Ainda de acordo com as OCEPE (1997), o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto, são exemplos de como e para que serve ler.

Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens (p. 70)

Nestas situações, a criança vai-se apercebendo melhor como e para que se escreve, compreendendo também que existe uma forma convencional de escrita, isto é, que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo.

De acordo com Neves e Martins (2000), quando o educador escreve diante das crianças, ensina-lhes diversas coisas:

- que o código oral tem uma determinada representação escrita;
- que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as proferimos;
- que tudo o que se diz se pode escrever;
- que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- que as letras se desenham seguindo certos percursos (p. 65)

É também importante escrever o que as crianças dizem, pois quando se regista a oralidade das crianças, faz-se uma interação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Martins & Niza, 1998), valorizando ainda o que dizem (Neves & Martins, 2000).

Deste modo, Niza e Martins (1998) defendem que quando os educadores registam à frente das crianças a sua oralidade,

quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, quando propõem às crianças que reconstituam um texto conhecido a partir das palavras que o compõem, os educadores e os professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções (p. 46).

Mata (2010) considera que é importante que o educador aborde a linguagem escrita com atividades de jogo e brincadeira, pois estas proporcionam experiências importantes, permitindo-lhes usar a linguagem escrita de modo letrado e usarem a literacia como a veem ser usada. Citando Roskos e Christie, defende que as atividades lúdicas proporcionam contextos importantes para promoção de atividades de literacia, para aprender e ensinar a linguagem escrita e para fazer a ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

O educador deverá desta forma, fazer uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira, complementando com estratégias e atividades mais estruturadas e orientadas e introduzindo novos materiais adequados às necessidades e interesses das crianças.

Frisando ainda Mata (2010),

O jogar e o brincar com a leitura e a escrita permitem não só que a criança mostre o que já sabe sobre o sistema de linguagem escrita, mas também criam oportunidades para que esta possa praticar e desenvolver as suas competências. O jogo de faz-de-conta e o jogo dramático proporcionam oportunidades ímpares para um envolvimento significativo com actividades e suportes de literacia, que respeitam os interesses das crianças e ao mesmo tempo promovem a sua aprendizagem (p. 34).

2.5.2 Papel do professor do 1º ciclo do Ensino Básico

O 1º ciclo proporciona a muitos alunos o primeiro contato com um modelo de educação formal, em que “o Português constitui um saber fundador” (Reis, 2008, p. 32), pois está presente em todas as áreas curriculares e contribui para todo o sucesso escolar dos alunos. Este modelo de educação, mais formal, é feito através de dois elementos fundamentais que se relacionam: o professor e o aluno, constituindo a turma. O professor é, de acordo com Ferreira e Santos (2007), o “elemento-chave e dinamizador de metodologias activas de ensino-aprendizagem adaptadas ao grupo – turma e a si

próprio” (p. 77), enquanto o aluno é “um indivíduo que possui uma história de vida, capacidades e saberes que lhe permitem ser um agente activo no processo de ensino-aprendizagem” (p. 77).

É também no 1º ciclo que os alunos compreendem as relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita.

Quando os alunos entram para o 1º ciclo do Ensino Básico, os professores deverão lembrar-se de que estes já realizaram algumas aprendizagens da linguagem escrita. De acordo com Reis (2008), Silva (2010) e Sousa (2010), estas aprendizagens têm de ser tidas em conta, assim como os seus modos de aprendizagem, para que as crianças não percam o interesse e a motivação para as novas aprendizagens. Assim, os novos conhecimentos juntam-se aos pré-existentes.

Desta forma, de acordo com Vygotsky (2007), é fundamental que os professores conheçam a pré-história da linguagem escrita de cada criança, para que possam agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky, citado por Teberosky e Colomer (2003), defende que existem dois níveis de desenvolvimento:

- Nível real de desenvolvimento, ou seja, o que uma criança consegue fazer sozinha, para resolver uma tarefa,
- Nível potencial de desenvolvimento, em que a criança pode resolver uma tarefa com a ajuda do professor ou de outra criança.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), referindo-se ao mesmo autor, e Vygotsky (2007), a discrepância entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento constitui a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Desta forma, de acordo com Machado (2008), a criança beneficia da interação com um adulto ou com outra criança, porque consegue assim resolver problemas mais avançados do que seria capaz individualmente. Ou seja, ainda segundo Vygotsky (2007), com auxílio todas as crianças conseguem fazer mais do que seriam capazes sozinhas, dentro dos limites impostos pelo grau de desenvolvimento de cada uma.

O professor, durante a sua prática pedagógica, de acordo com o Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, e os seus obstáculos e erros, nas diversas situações de aprendizagem escolar. Para além disso deve ainda integrar essas aprendizagens em todas as vertentes do currículo, promovendo

ainda a articulação dessas aprendizagens com as já realizadas durante a educação pré-escolar (para os alunos que a frequentaram) e as do 2º ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Sim-Sim (1998), é fundamental uma aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que “A leitura e a escrita são mediadores de grande parte das aprendizagens escolares; através da modalidade escrita da língua a criança extrai, organiza e retém a informação, apropriando-se, assim, dos conhecimentos que integram os conteúdos disciplinares do currículo escolar” (p. 37).

Também Costa e Sousa (2010) defendem que de fato nos primeiros anos é fundamental a prática diária de leitura e escrita de textos. “Todas as actividades devem ser pretexto para descobrir, reescrever, recordar textos” (p. 76).

Desta forma, na opinião de Niza e Soares (1998), o professor deverá abordar o trabalho de Língua Portuguesa a partir dos conhecimentos já adquiridos das crianças, em interação com as pessoas e os materiais que as rodeiam. Este trabalho deverá ser elaborado através de situações significativas para os alunos e para o professor, ou seja, que partam dos próprios alunos, dos seus interesses e necessidades, das questões que colocam e dos problemas que levantam acerca do real vivido ou imaginado.

Tal como nos diz o perfil de desempenho do professor de 1º ciclo (publicado no Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), o professor, no âmbito da Língua Portuguesa, deve promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, “mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”.

Para o professor ter uma noção do desenvolvimento dos seus alunos no que diz respeito à linguagem escrita, deverá abordar esta área:

- Estimulando a produção de escrita pelas crianças.
- Observando as estratégias que vão experimentando.
- Analisando as suas produções.
- Trabalhando com os alunos a escrita que eles produzem.
- Entendendo e fazendo entender que todos os escritos podem ser melhorados (Niza e Soares, 1998, p. 82).

De acordo com os mesmos autores, é fundamental que os alunos façam múltiplas experiências de escrita, sendo que, segundo Teberosky e Colomer (2003), o professor deve organizar atividades em que todos participem, “rico em relações sociais:

atividades de leitura e de escrita compartilhadas, situações de discussão e argumentação...elementos essenciais para a co-construção do conhecimento” (p. 78).

É fundamental durante o 1º ciclo do Ensino Básico o professor permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, isto é, haver redações de textos, ora reguladas por modelos, ora pessoais e criativas.

De acordo com o já citado perfil de desempenho do professor de 1º ciclo, o professor deve incentivar a produção de textos escritos e integrá-los nas atividades de aprendizagem curricular, de forma a os alunos mobilizarem diferentes estratégias para a aprendizagem da escrita, com o apoio de materiais e de suportes diversificados.

Também de acordo com Barbeiro e Pereira (2007) e Rosa e Soares (1998), é importante aproveitar as situações vividas na turma para a produção de diferentes tipos de escrita (funcional, criativa e expositiva), colocando por isso, tal como já foi dito, diferentes instrumentos que convidem a escrever (como por exemplo agendas, cadernos, livros, cartazes, revistas). O convívio com todos estes materiais escritos possibilita aos alunos sentir necessidade e desejo de escrever.

Desta forma, é importante que o professor:

- Utilize estratégias que convoquem os alunos para a experimentação de diferentes formas e tipos de escrita
- Diversifique as modalidades de produção da escrita, por exemplo realizá-la em pares, em pequenos grupos
- Encontre com os alunos circuitos de comunicação para os textos escritos pelos alunos (como por exemplo, leituras à turma e outras turmas, blogues, jornal de turma e de escola, troca de correspondência entre escolas ou turmas, livros elaborados pelos próprios alunos), pois quando “estes sentem que a sua escrita é bem acolhida e trabalhada na sala de aula começam, progressivamente, a escrever mais e a querer corrigir os seus textos” (Niza & Soares, 1998, p. 118). Para além disso, a correspondência motiva as aprendizagens e torna a escrita imprescindível e funcional a todos os níveis, desde “a adequação e coerência do discurso, à situação comunicativa, à aprendizagem da gramática, da ortografia, da caligrafia...” (Niza & Soares, 1998, p. 119).

Desta forma, segundo os mesmos autores, a diversidade de práticas de escrita deve decorrer assim de situações com sentido social, onde escrever se torna numa

necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação. Assim, estes intercâmbios são fortes motivações para que estes queiram escrever.

Para além disso, a aprendizagem da escrita passa também por aprender a planificar, a textualizar e a rever os seus textos (Barbeiro & Pereira, 2007), Reis, 2008).

Frisando novamente Barbeiro e Pereira (2007),

As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. (...) a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito (p. 19).

Os erros dos alunos na construção dos seus textos são fonte de aprendizagem. Isto porque, de acordo com Sousa (2010), a análise dos erros permite validar os conhecimentos já adquiridos e ter uma melhor compreensão de quais as necessidades de ensino, tanto para o professor como para os próprios alunos, proporcionando aprendizagens significativas.

Também é importante, de acordo com Reis (2008) e Sim-Sim (1998, 2009), o professor criar situações diversificadas e frequentes de leitura, tal como com a escrita. É importante portanto contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de tipologias diversas e com finalidades distintas. De fato, tal como nos diz Duarte (2011), o professor deve encorajar e apoiar a leitura de vários tipos de textos. Desses textos devem fazer parte os textos literários e paraliterários, clássicos e contemporâneos, de autores portugueses e estrangeiros, por exemplo textos do maravilhoso, do fantástico, aventuras, dramáticos, fábulas, lendas, biografias, e não literários (como por exemplo a notícia, atlas, bilhetes, formulários, instruções, horários, dicionários, enciclopédias, listas telefónicas) (Reis, 2008 e Sim-Sim, 1998).

Para além disso é também importante, segundo Sim-Sim (1998), variar nos meios de leitura. Estes podem ir do impresso ao eletrónico.

É também bastante relevante o professor diversificar as situações de leitura, em que lê o próprio professor e os alunos.

De acordo com Reis (2008), “As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças (...) faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (pp. 77-78). Costa e Sousa (2010) concordam com esta ideia, afirmando que o professor lê para que a criança contacte com textos e ao mesmo tempo para proporcionar o prazer de ouvir histórias.

Quando são os alunos a ler, tanto podem ler individualmente de forma autónoma, como com a ajuda do professor ou de um colega, podem ainda ler em pequenos grupos.

Deste modo, segundo Ferreiro (1992), os alunos devem estar num ambiente alfabetizador, com todas as qualidades possíveis, entendendo por isso:

- compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita;
- compreensão das funções sociais da escrita (...);
- leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) (...);
- produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;
- atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita (pp. 23-24).

O professor tem assim, tal como o educador de infância, um papel fundamental como mediador na aprendizagem da escrita e da leitura, devendo possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa da escrita e da leitura.

2.6 METODOLOGIAS DE ENSINO

Os métodos de ensino da leitura dizem respeito ao modo como as crianças aprendem a ler e a escrever.

A escolha das metodologias de ensino da decifração varia entre método fónico ou método global. Ambos os métodos mostram que existe uma correspondência entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada.

De fato, segundo Sim-Sim (2009), o ensino formal da leitura, no início da escolaridade, está associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, as letras ou grafemas, que representam os sons da fala.

O *método fónico* começa pela correspondência som/letra, isto é, as crianças têm de perceber que a cada letra está associado um som (princípio alfabético).

A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral (...). Esta capacidade, que abarca diversos e específicos aspectos, é

globalmente designada por *consciência fonológica* e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fônica de um qualquer enunciado do seu significado específico.

O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue sensibilidade à produção de um som da fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração. (Sim-Sim, 2009, pp.22, 23)

De acordo com Teberosky e Sepúlveda, citados por Costa e Sousa (2010), neste método, no ensino inicial da leitura e da escrita só se trabalham as unidades mínimas, que são as palavras, letras e sons. As crianças começam por fazer uma associação entre o som e a letra, para depois formar sílabas, até chegar às palavras. Deste modo, a consciência fonológica é o grande alicerce da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual (Sim-Sim, 2009).

O *método global*, de acordo com a mesma autora, privilegia o reconhecimento automático e global da palavra, partindo assim do ensino de palavras ou frases completas. Deste modo, as crianças vão ganhando consciência de que a língua pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser decomposta em palavras, que por sua vez é dividida em sílabas e estas em fonemas, o que é importante para a competência de consciência fonológica (Byrne & Fielding- Barnsley, citados por Lopes, 2010).

Assim, começam pela frase ou palavra e através de decomposições sucessivas chegam aos grafemas e fonemas. Dando menos importância ao ensino das letras, privilegia um vocabulário de palavras que o aluno passará a reconhecer de forma global.

A memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aprendiz de leitor aceder rapidamente ao significado do que está escrito.

(...) À medida que a aprendizagem da decifração se instala, e que determinadas palavras são frequentemente lidas, o aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra. (Sim-Sim, 2009, p. 59)

De acordo com Lopes (2010), através deste método, as crianças aprendem mais facilmente a ler.

Apesar de estratégias diferentes, ambos os métodos são importantes e necessários para que todas as crianças aprendam a decifrar (Sim-Sim, 2009).

Segundo a mesma autora, é importante, para que o ensino da decifração seja atraente e eficaz, que se faça uma combinação de ambos os métodos, tomando em conta as características das crianças a ensinar e dos seus conhecimentos já adquiridos.

Para além destes métodos de ensino, existe o *método sociocultural* praticado pelo MEM, que considera a criança como sujeito ativo e construtora da aprendizagem da leitura e da escrita, e em que o professor recorre a circuitos de comunicação como forma de valorizar os escritos dos alunos (ver ponto 2.5.2).

O *método das 28 palavras*, tal como referido anteriormente no Capítulo II, de acordo com Santos, Liquito e Veiga (2011), consiste na descoberta da leitura e da escrita a partir de 28 palavras-chaves, separadas por sílabas, que se combinam de forma a descobrir novas palavras, sendo que estas palavras estão sempre relacionadas com imagens.

2.7 TIPO DE LETRA USADO

Existem diversos tipos de letras, entre os quais a letra de imprensa script ou a letra manuscrita cursivo, maiúsculas e minúsculas.

Para Esteve, citado por Pereira e Azevedo (2005), o mais importante não é o tipo de letra usado. Importa sim que a criança tenha contacto com os diferentes tipos de letra de qualquer texto escrito, para conseguir reconhecer e ler qualquer tipo de letra. Mas na escrita importa é que o aluno consiga exprimir-se corretamente com uma grafia clara, fácil de compreender pelos outros, independentemente do tipo de letra usada.

No entanto, faz parte dos descritores de desempenho para os primeiros dois anos do EB do Programa de Português do EB "Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas (maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita...)" (p. 49) e para escrever "Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas" (p. 55) (Reis, 2008).

Tendo isso em conta, é importante que a criança aprenda a escrever em diversos suportes, usando diversas grafias, podendo começar por usar letras maiúsculas de imprensa, fazendo depois a transição para a letra cursiva (Pereira & Azevedo, 2005).

2.8 ESTRATÉGIAS/INSTRUMENTOS POTENCIADORES DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM AMBOS OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A partir da revisão de leitura deste capítulo, podemos encontrar um conjunto de estratégias e/ou instrumentos diversificados que permitem uma melhor aprendizagem e mais significativa da linguagem escrita pela criança, que tentei agrupá-los como se encontra esquematizado nos pontos 2.8.1 e 2.8.2.

Barbeiro & Pereira, 2007; Costa & Sousa, 2010; Hohmann e Weikart (2007), Marques (1986); Martins e Niza (1998); Mata (2008); Reis, 2008; Rosa & Soares, 1998; Sepúlveda & Teberosky, 2010; Silva, 2010; Sim-Sim, 2009; Sousa, 2010 e Teberosky e Colomer (2003) são autores que propõem algumas dessas estratégias.

Quadro 1 - Estratégias possíveis de serem usadas em educação pré-escolar e 1º CEB

	Estratégias
Estratégias quanto à organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades, disponibilizando materiais adequados a cada contexto• Integrar o escrito nas diversas vivências das crianças (por exemplo, recados, avisos, cartas, receitas, registos variados de vivências e etiquetagem de materiais)• Envolver a família e a comunidade nas práticas de literacia das crianças• Colecionar diversos logotipos e embalagens• Etiquetar cabides e materiais pessoais com os nomes das crianças e outros materiais da sala• Promover a utilização do computador

<p>Estratégias para o grande grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir com as crianças livros diversos, a integrar na biblioteca da sala • Construir com as crianças ficheiros de imagens, em que cada imagem aparece associada à respetiva denominação • Realizar correspondências com crianças de outras escolas e de outros locais • Construção de livros de “alfabeto”, onde se desenham alguns objetos cujo nome começa pelas letras do alfabeto • Ler ou recontar um livro de histórias • Dramatização de histórias (de acordo com Teale, citado por Mason e Sinha (2002), proporcionam oportunidades para as crianças praticarem o que foi experimentado em leituras interativas de livros de histórias. Desempenham por isso um papel fundamental no desenvolvimento da literacia) • Participação dos alunos na redação de convites, como por exemplo para reuniões de pais, exposições, festas na escola, pedidos de informações, recados, avisos • Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas • Construção de livros • Listas de palavras
<p>Estratégias para trabalho individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção das palavras conhecidas das crianças, recortadas ou escritas por elas e guardadas numa caixa ou coladas num caderno para isso destinado • Sequenciar as gravuras de uma história • Descrição, por exemplo de um objeto, de um colega • Cadernos de escrita pessoais, onde o aluno escreve quando quiser, o que quiser, da maneira que souber, havendo depois uma apreciação conjunta, detetando os problemas existentes na escrita e construindo uma crítica de apreciação de textos

Quadro 2 - Estratégias específicas de 1º CEB

	Estratégias
Estratégias para o grande grupo	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver atividades de escrita interativa• Elaboração de relatos de visitas de estudo e de experiências• Identificação de constituintes de palavras, por exemplo famílias de palavras com o mesmo radical, prefixo, ou sufixo• Mapas de histórias ou plano de texto• Chuva de ideias e comparação das listas• Criação de caixa de correio coletiva com os nomes das crianças, ou um quadro de mensagens ou uma conta de email coletiva, onde se colocam lembretes, avisos, recados, notas a não esquecer• Classificador de português – instrumento de trabalho construído a partir de observações e de reflexões dos textos escritos, organizadas segundo categorias• Dicionários elaborados pelos alunos, onde se poderão incluir palavras, a ilustração correspondente e uma definição sugerida pelo contexto onde a palavra se integra• Prontuário – caderno onde os alunos colecionam e organizam palavras segundo um critério ortográfico• Cartazes de ortografia, elaborados com os alunos por sugestão do professor
Estratégias para trabalho individual	<ul style="list-style-type: none">• Ditado (neste caso serem os alunos a ditarem um texto memorizado, enquanto o professor escreve. Segundo Teberosky e Colomer, 2003; nesta situação apreendem algumas relações entre a escrita e a leitura, aprendem a selecionar o conteúdo do texto e a ditar e a relacionar o que se disse, o que se escreveu e o que efetivamente se lê)• Elaboração de histórias diversas (por exemplo, em que só se conhecem as personagens ou o local da ação, histórias ditadas pelas crianças, continuação de histórias, por exemplo começadas por um colega, transformação de história

	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de palavras; • Jogar com a escrita (por exemplo caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra) • Concursos literários • Oficinas de escrita • Ficheiros – instrumentos que permitem aos professores diferenciar o trabalho e individualizar as aprendizagens, respondendo assim às necessidades dos alunos, as fichas são feitas de modo autónomo, sem se fazer ao mesmo tempo as mesmas fichas
--	--

Todas as estratégias e instrumentos referidos nestes dois quadros são fundamentais para a aprendizagem da escrita e da leitura. Desta forma, tanto o educador como o professor devem criar e adaptar os instrumentos à turma, que permitam diversificar o seu trabalho com os alunos e responder às suas necessidades de aprendizagem (dentro dos seus ritmos).

Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (OCEPE, 1997, p. 71).

Dyson, citado por Mason e Sinha (2002), defende que

(...) apesar da importância de uma vasta gama de oportunidades enriquecedoras da relação da língua e da literacia, criar essas oportunidades não constitui apoio suficiente ao desenvolvimento da literacia nem ajuda as crianças no contexto de cada actividade. Só através de um entrelaçar de experiências dentro e fora da escola é que as crianças criam locais confortáveis de aprendizagem onde possam empreender esforços mais competentes rumo à literacia (...) (p. 325).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação em Educação tem amiúde como objetivo a procura de respostas pela compreensão dos processos e, no caso específico de uma investigação em contexto de sala de aula, a construção de conhecimentos relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas dos profissionais. Na prática de ensino supervisionada, representa por isso um processo de aprendizagem pela pesquisa teórica e empírica.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores da área das Ciências Sociais e Humanas, em que as Ciências da Educação se integram, passa por compreender o comportamento e experiência humanos, ou seja, compreender os significados das ações humanas.

Desta forma, segundo os mesmos autores (1994),

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (p. 70).

A realização deste estudo surge do contato direto e da observação direta, em situação de estágio, com crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, esta investigação, que visa compreender *como pode o educador e o professor mediar e potenciar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*, fundamentada em especial na abordagem sociocultural/ socioconstrutivista tal como se apresentou no capítulo anterior, foca-se em processos que requerem uma abordagem qualitativa.

A preocupação com os processos está evidente nas questões que decorrem da problemática:

- Que aprendizagens relacionadas com a escrita devem as crianças desenvolver na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE?
- Quais são as estratégias mais adequadas para a iniciação formal e o desenvolvimento da escrita no 1º CEB?
- Como o educador e o professor favorecem/promovem a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos?

A presente investigação é compreensiva, descritiva e, portanto, de natureza qualitativa, sendo que esta representa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “*uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*” (p. 11).

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), a investigação qualitativa é bastante diversificada e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta possui cinco características:

- i. “*Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural*” (p. 47). Ou seja, os investigadores qualitativos passam algum tempo no local, pois acreditam que os comportamentos são melhor compreendidos quando observados no seu ambiente natural. Assim, os investigadores introduzem-se nesses locais, tentando interagir de forma natural com os sujeitos, e recolhem os dados como surgem nesse momento, complementando-os depois com a informação obtida através do contato direto.

No caso específico da presente investigação, o estudo surgiu em dois contextos naturais diferentes, primeiramente numa sala do 1º ciclo do ensino básico e posteriormente em sala de atividades de um jardim-de-infância. Em ambos, decorriam normalmente interações entre todos os elementos da sala: crianças com crianças, entre estas com a professora (em 1º ciclo) e entre estas com a educadora ou auxiliar.

- ii. “*A investigação qualitativa é descritiva*” (p. 48), na medida em que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. De acordo com a abordagem de Bogdan e Biklen (1994), os dados podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Neste tipo de investigação, os investigadores são minuciosos, analisando os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos.
- iii. “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (p. 49). Ou seja, o investigador pretende compreender como determinado fenómeno se verifica nas atividades, procedimentos e interações diários, procurando as razões para esse fenómeno ocorrer.

- iv. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (p. 50). Neste tipo de investigação, os investigadores não recolhem dados ou provas com o intuito de confirmar hipóteses construídas previamente, ou seja, parte do seu estudo serve para perceber quais são as questões mais importantes. A sua investigação começa a formar-se à medida que vai passando tempo com os participantes do estudo e continua após a recolha dos dados. Ou seja, este processo só começa a ganhar forma à medida que o investigador recolhe e examina as suas partes.
- v. *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (p. 50). Tendo em conta este tipo de abordagem, os investigadores pretendem perceber o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, apreendendo as suas perspetivas. Os investigadores qualitativos pretendem assim perceber tudo o que estas pessoas experimentam e a forma como as vivem. Assim, estes investigadores procuram encontrar estratégias e procedimentos que lhes permitam conhecer as experiências sob o ponto de vista das pessoas.

No caso deste presente estudo, a investigadora pretende perceber como é feita a iniciação à linguagem escrita e como o educador e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico podem proceder para promover este processo de iniciação.

Deste modo, numa investigação qualitativa, o investigador tem como objetivo principal construir conhecimentos, sem fazer juízos valorativos sobre determinado contexto. Para isso, “baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam como um pano-de-fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (p. 65), ou seja, o enquadramento teórico do processo investigativo.

Para além disso, procedem com rigor e abrangência ao registarem detalhadamente aquilo que descobrem, tendo em conta os seus objetivos, isto é, o que pretendem descobrir.

3.2 OS PARTICIPANTES

Estando a investigadora inserida no ambiente natural, uma vez que o estágio - e assim a observação participante e a recolha de dados - se processou numa sala de

jardim-de-infância e numa sala de 1º ciclo, foram os seguintes os participantes no estudo:

As crianças

Num primeiro momento, participaram neste estudo as crianças de uma turma de 2º ano do EB, com um total de quinze alunos, sendo que onze eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

De seguida, dando continuidade ao estudo, participaram ainda um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Destas, doze eram do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A estagiária

Como educadora e professora estagiária, tive oportunidade de realizar observação direta, ao mesmo tempo que interagia com os sujeitos participantes deste processo.

Deste modo, estando inserida no ambiente natural, tive a oportunidade de observar situações e de implementar atividades com as crianças participantes deste estudo, que nortearam alguns momentos de registo descritivo (através da recolha de Notas de Campo), dados estes que serão por sua vez alvo de análise.

As professoras e educadoras entrevistadas

Após terminar os meus estágios, apercebi-me que as minhas observações recolhidas em 1º ciclo não respondiam na totalidade ao que me propus investigar, nem às questões norteadoras do estudo em questão, uma vez que fui colocada numa sala de 2º ano onde esta sensibilização se mantém viva mas não é iniciada no ciclo escolar nem de charneira com o pré-escolar.

Por este motivo, de forma a aprofundar o meu estudo e esclarecer algumas questões, senti a necessidade de entrevistar três educadoras de infância e três professoras do 1º ciclo do Ensino Básico, que não correspondem aos da PES, de forma a permitir obter outros dados diferentes dos que foram observados durante a minha PES.

Para a escolha das educadoras, tive o cuidado de todas elas trabalharem em pré-escolar, sendo que uma delas se encontra a trabalhar com um grupo heterogéneo de crianças, dos três aos cinco anos.

As três professoras entrevistadas foram escolhidas por terem uma larga experiência com crianças do 1º ano do EB.

A educadora B. é educadora há 31 anos. Fez o curso na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,

A educadora D. terminou o seu curso há 8 anos no ISEC.

A educadora S. terminou o seu curso há 9 anos na ESE do Algarve.

A professora S. é professora há 13 anos e fez o seu curso na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A professora C. é professora há 25 anos, tendo feito o seu curso na Escola do Magistério Primário de Lisboa (atualmente ESE de Lisboa).

A professora P. terminou o curso há 23 anos no ISCE.

3.3 PROCEDIMENTOS

A realização deste estudo decorre do contato direto com crianças em duas fases distintas: em pré-escolar e em 1º ciclo do Ensino Básico. Esse contato permitiu-me realizar uma observação direta, estudando e interagindo com as pessoas no seu terreno, característica do trabalho de investigação qualitativa das ciências sociais (Kirk & Miller, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012).

Realizando uma observação deste tipo, consegue-se captar os “comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 196), ou seja, observar os acontecimentos, situações, comportamentos, e registá-los de seguida (Bell, 2004).

Também de acordo com Walsh, Tobin e Graue (2002), “A observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (p. 1055).

Foi realizando uma observação deste tipo em ambas as minhas práticas pedagógicas que me apercebi do pouco conhecimento que ainda tinha nesta área, deste modo senti a necessidade de compreender como a criança adquire a linguagem escrita e o que podem o educador e o professor fazer para potenciar este processo de apropriação por parte da criança.

Assim, ao longo deste processo investigativo, encontrando-me no meio natural, observando, conhecendo e participando (ou não) com os sujeitos participantes deste processo, realizei um trabalho de campo como forma de recolher os dados necessários a este estudo.

“A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114).

De acordo com os mesmos autores, este trabalho de campo com as pessoas é benéfico para o investigador, na medida em que maximiza o acesso às fontes ao mesmo tempo que envolve as pessoas na realização do estudo.

Para além do trabalho de campo, realizei neste processo investigativo uma pesquisa documental, em que recorri às OCEPE e ao novo programa de Língua Portuguesa do 1º CEB para dar resposta às questões de partida deste trabalho.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados” (p. 114). A seguir irei explicar os usados nesta investigação.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados são o que resulta da leitura dos materiais informativos e empíricos que os investigadores recolhem no âmbito da sua pesquisa. É a partir da análise das informações recolhidas, feita à luz de um dado enquadramento teórico, que se consegue compreender o tema que se pretende explorar.

Tal como nos dizem os autores Bogdan e Biklen (1994),

O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas (p. 149).

Já segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), citando Erikson, os dados são os materiais já analisados.

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, (...) as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (p. 107).

Para a realização deste estudo, utilizei para a recolha de dados os seguintes instrumentos:

- Notas de campo (do jardim de infância)
- Entrevistas (três professoras e três educadoras)

3.4.1 Notas de campo

As notas de campo são um instrumento que permite ao investigador descrever o contexto onde está inserido, as pessoas, os objetos, o lugar, os acontecimentos, atividades e conversas, assim como fazer uma interpretação que permita compreender melhor esse contexto (através do registo de ideias, palpites e reflexões da observação em conta). Bogdan e Biklen (1994) concordam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

De acordo com os mesmos autores, todos os dados recolhidos numa observação participante são considerados notas de campo: as próprias notas de campo, as transcrições de entrevistas, os documentos oficiais, as imagens e outros materiais.

Estas devem ser registadas com o máximo rigor, detalhadas, precisas e extensivas, por este motivo devem ser registadas sempre que possível logo a seguir a uma observação.

Como refere Bell (2004), “As notas de campo registadas logo a seguir a uma observação requerem tempo e a respectiva interpretação exige exigência – e ainda mais tempo” (p. 163). Novamente de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são constituídas por dois tipos de materiais: uma parte descritiva e uma parte reflexiva.

A parte descritiva consiste em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p. 152). Ou seja,

representa o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objectivo é captar uma fatia da vida. (...). Sabendo que o meio nunca pode

ser completamente capturado, ele ou ela dedicam-se a transmitir o máximo possível para o papel (pp. 152/163).

A parte reflexiva surge em adição ao material descritivo das notas de campo e representa “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). Deste modo, os mesmos autores defendem que o investigador, na parte reflexiva das suas notas de campo, regista

(...) frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal do curso do inquérito. É nesta parte que é registada a parte mais subjectiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como clarificações e correcções dos erros e incompreensões das suas notas de campo (p. 165).

Assim, realizando um trabalho de campo e observações diretas e participativas, recolhi notas de campo relativas a momentos onde as crianças têm algum tipo de contato com a linguagem escrita. Estas foram registadas manualmente, usando para esse efeito um bloco e uma caneta.

3.4.2 Entrevistas

Uma entrevista consiste numa conversa entre duas ou mais pessoas, cujo objetivo é obter informações sobre a outra e sobre determinado assunto estudado.

Tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2005), uma entrevista tem como “função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (p. 69).

Numa investigação qualitativa, as entrevistas são utilizadas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), devem-se ter em conta alguns cuidados no momento da realização de uma entrevista, de maneira a não causar qualquer tipo de constrangimentos ao entrevistado:

- Fazer o menor número possível de perguntas
- Formular as suas intervenções da forma mais aberta possível

- Não se implicar a si mesmo no conteúdo de uma entrevista, isto é, não tomando posição sobre afirmações do entrevistado
- Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados
- Pedir autorização do entrevistado para gravar a entrevista

As entrevistas podem ser de diferentes tipos, consoante o seu grau de estruturação (Bogdan & Biklen, 1994).

No caso do presente estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas adequadas a análise de caráter qualitativo. Uma entrevista deste tipo não é inteiramente aberta nem com inúmeras perguntas precisas, mas é constituída por questões-guia, às quais o investigador precisa necessariamente de obter resposta por parte do entrevistado. Assim, segundo Bogdan & Biklen (1994), numa entrevista deste tipo “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (p. 135).

Desta forma, neste estudo, as entrevistas realizadas tiveram como base um guião orientador (às educadoras - ANEXO II e às professoras - ANEXO V), permitindo ao entrevistador obter “uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

As entrevistas foram realizadas num ambiente natural, onde as entrevistadas falaram livremente e naturalmente, a partir de temas propostos pela investigadora.

Para a realização das entrevistas, o entrevistador contactou os entrevistados de diversas formas: ou pessoalmente, ou por telefone ou por e-mail. Em todas as situações, estes foram informados do objetivo da entrevista e da importância da sua colaboração no decorrer deste estudo.

Posteriormente foram marcadas datas, horas e locais para a realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um dos entrevistados.

No dia da realização das entrevistas, foi pedida aos entrevistados autorização para gravá-la, garantindo o anonimato dos sujeitos e que os dados obtidos iriam ser utilizados apenas para o corrente estudo.

De seguida, as entrevistas foram transcritas - um processo difícil, mas bastante importante, pois estas estão “repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan & Biklen,

1994, p. 136), sendo a partir destas transcrições, de acordo com Bell (2004), que se analisam as respostas dos entrevistados. Assim, transcrevi todas as entrevistas, com o intuito de “retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192).

A partir destas transcrições, analisei as respostas dos entrevistados, procurando obter, como garantem Bogdan e Biklen (1994), “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (p. 136).

3.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta investigação em curso, as técnicas utilizadas para tratamento dos dados recolhidos foram a análise de conteúdo (das entrevistas) e as inferências (das notas de campo).

A análise dos dados é um processo bastante importante que consiste na organização sistemática dos materiais recolhidos durante o seu trabalho de campo, permitindo ao investigador compreender melhor o que conseguiu recolher.

3.5.1 Análise de conteúdo

De acordo Krippendorff, citado por Bell (2004), a análise de conteúdo é definida como “uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto” (p. 107).

Assim, a análise de conteúdo permite conhecer melhor aquilo sobre que o investigador se debruça, a partir das palavras e mensagens recolhidas durante o trabalho de campo, ou seja, procurar “uma busca de outras realidades *através* das mensagens” (Bardin, 2011, p. 45)

Deste modo, segundo Van Der Maren, citado por Hébert, Goyette e Boutin (2012),

O tratamento dos dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em factores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes (pp. 117-118).

Assim, de acordo com Bardin (2011) “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 40).

Deste modo, ainda de acordo com Bardin (2011), a inferência é o procedimento intermédio que permite passar da própria mensagem para a sua interpretação (significação).

Neste estudo, a opção foi por fazer uma análise de conteúdo categorial, com subcategorias emergentes, tal como se torna evidentes nos anexos IV e VII.

3.5.2 Inferências (em notas de campo)

A inferência, de acordo com Bardin (2011), diz respeito à interpretação das informações que se obtêm a partir da análise de uma mensagem, assim como dos elementos que constituem essa mensagem (como o emissor e o recetor).

No caso do presente estudo, procedi à leitura de todas as notas de campo e organizei-as por ordem cronológica de acordo com o momento em que foram recolhidas. Assim, pude evidenciar as inferências relativas às condições que fomentaram a recolha das notas de campo.

CAPÍTULO IV –ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva de toda a investigação realizada no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, pretendendo encontrar respostas às questões com que me deparei desde que comecei este processo investigativo e que me levaram a uma reflexão mais aprofundada.

A linguagem escrita nas crianças sempre foi um tema do meu interesse. Por este motivo, a problemática que deu origem a este estudo visou compreender *como pode o educador e o professor mediar e potenciar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Foi a partir desta formulação que se tentou identificar as aprendizagens relacionadas com a escrita que as crianças devem desenvolver na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE, as estratégias mais adequadas para a iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB, assim como compreender como podem o educador e o professor favorecer e promover a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos.

Tal como referido no capítulo II, a aprendizagem da linguagem escrita desenvolve-se ao longo da vida, não só no mundo escolar, mas também no seio familiar. Ou seja, a escrita desenvolve-se tanto em contextos informais como formais. Antes de entrarem no mundo escolar, em interação com a família, e em contato com diferentes tipos de materiais escritos, as crianças descobrem e apropriam-se da linguagem escrita, desenvolvendo as denominadas conceções da linguagem escrita, mesmo que não se apercebam desde logo do seu significado.

Assim, tendo em conta todo o quadro teórico e recorrendo às práticas relatadas por educadores de infância e professores do 1º ciclo do EB em entrevistas e às notas de campo recolhidas em contexto de Prática de Ensino Supervisionado, pretendo descrever todos os aspetos referidos anteriormente, aspetos estes que surgiram a partir das questões de partida que nortearam este processo investigativo.

Neste sentido, as notas de campo foram usadas para dar resposta apenas às questões de partida relacionadas com a educação pré-escolar (ou seja, a primeira e a última questão de partida) e são articuladas com análise das OCEPE e com as entrevistas às educadoras; as entrevistas às professoras do 1º CEB foram usadas para compreender como é feita a iniciação formal à linguagem escrita. A seguir apresentam-se estes dados respeitando estas seções.

4.1 AS OCEPE E A LINGUAGEM ESCRITA

A primeira dimensão em análise diz respeito às orientações curriculares para a educação pré-escolar, frisando as suas diversas indicações que ajudam o educador na promoção da linguagem escrita na sala de pré-escolar.

As orientações curriculares são um documento de apoio aos educadores de infância para os ajudar na sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, promover a qualidade da educação pré-escolar.

Desta forma, têm como base os seguintes fundamentos articulados (OCEPE, 1997):

- o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes inseparáveis, e mutuamente influenciados tal como se mostrou atrás com as referências às abordagens socioculturais e socio-construtivistas;
- a criança é reconhecida como sujeito do processo educativo, realçando-se assim a importância de se partir do que a criança já sabe, ou seja, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, valorizando os seus saberes e características, pois "Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens." (OCEPE, 1997, p. 19);
- as diferentes áreas de conteúdo deverão ser abordadas de forma articulada, globalizante e integrada;
- a educação pré-escolar deve dar resposta a todas e a cada uma das crianças, adotando a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças e aceite as diferenças entre elas, respondendo às necessidades individuais.

Relativamente à linguagem escrita, esta faz parte integrante da área de Expressão e Comunicação. Esta é uma área em que a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios, devendo o educador favorecer o contato com as diversas formas de expressão e comunicação, proporcionando novas experiências, valorizando as descobertas da criança, de forma a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.

Para a aprendizagem da linguagem escrita, importa relembrar o papel ativo da criança na sua aprendizagem. Ao interagirem desde muito cedo com o código escrito, de

ver como é utilizado pelo adulto, as crianças vão-se apercebendo das diversas funções da linguagem escrita.

Desta forma, é importante que a criança tenha ao seu dispor diversos materiais que lhes proporcione contacto com a linguagem escrita, como por exemplo cadernos, agendas, blocos, revistas e jornais.

No espaço educativo, poderá criar-se também códigos simbólicos (sinais de trânsito e outros sinais de orientação) ou outros símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras. Todos estes códigos possibilitam diferentes maneiras de a criança se apropriar do funcionamento da linguagem escrita.

Existem inúmeras formas de escrita, sendo que o desenho é uma delas. Estes dois meios de expressão surgem muitas vezes associados um ao outro, completando-se mutuamente. Um desenho pode substituir uma palavra ou até mesmo representar determinada situação.

No decorrer do meu estágio em educação pré-escolar, tive oportunidade de observar determinadas situações onde o desenho representa determinada situação. Esta nota de campo apresenta um desses momentos: uma criança faz um desenho sobre uma visita de estudo realizada anteriormente, e a educadora legenda esse desenho, registando a explicação que a criança faz do mesmo. Assim, a criança apercebe-se da relação entre um desenho e a escrita, e que este representa algo que pode ser escrito por palavras.

As crianças estão a fazer o desenho do que mais gostaram na visita à biblioteca municipal de Oeiras.

M. (4, 3) diz “Já acabei!” e a educadora vai ter com ela.

Educadora – Então o que desenhaste?

M. – A sala mágica onde ouvimos as histórias.

Educadora – Muito bem. Foi na hora do conto. Vou escrever isso mesmo.

A educadora responsável de sala escreve, dizendo a M. o que escreve à medida que o faz, “Hora do conto na sala mágica”. (NC nº8, 27/11/2012)

Ao registar o que a criança desenhou, a educadora mostra que realmente um desenho pode representar algo que pode ser escrito. "Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido" (OCEPE, 1997, p. 70).

Neste espaço educativo, de acordo com as OCEPE, o contato com a escrita ocorre fundamentalmente a partir de livros. "É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. (...) As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) suscitam o desejo de aprender a ler." (OCEPE, 1997, p. 70).

Mas para além de livros, é importante que a criança tenha contato com outros diferentes tipos de textos e formas de escrita, como por exemplo dicionários, enciclopédias, jornais e revistas. Assim, a criança vai-se apercebendo das diferentes funções da linguagem escrita.

Para além disso, é importante proporcionar à criança diferentes contextos onde possa ela interpretar, por exemplo, gravuras, imagens, onde possa "ler" ela própria diferentes imagens.

Ao longo do meu estágio tive oportunidade de observar por algumas vezes um jogo onde as crianças diziam o que estava representado numa gravura e o educador registava a frase para a criança copiar. Esta nota de campo em especial mostra como a criança, à sua maneira, copia as palavras - tentativas que devem ser sempre valorizadas pelo educador.

M. (5, 6) vai buscar um jogo com diversos cartões, em que cada um deles representa uma ação, e pede-me para fazer aquele jogo.

Eu peço-lhe para escolher três ou quatro cartões. M. escolhe três e diz-me "já está".

Eu pego num desses cartões e pergunto-lhe o que aquele cartão representa.

M. - "Está a comer uma maçã"

Eu - Quem é que está a comer a maçã?

M. - Uma senhora

Eu - Boa! Então vamos escrever isso sim?

Eu escrevo a frase "Uma senhora está a comer uma maçã" no caderno de M., numa folha na vertical, estando uma palavra por linha. À medida que escrevo, digo-lhe o que estou a escrever.

Após todas as frases estarem escritas no seu caderno (uma frase por folha), M. tenta copiar as palavras, mas escreve apenas um garatujo ou uma figura por palavra. (NC nº 5, 20/11/2012)

Deste modo, o educador de infância tem um papel fundamental na descoberta e apropriação da linguagem escrita por parte das crianças. É por isso importante promover um ambiente educativo diversificado, estimulante e rico, que promova a familiarização

com o código escrito e assim facilitador da exploração e tentativas de escrita das crianças.

4.2 AS ESTRATÉGIAS DE INICIAÇÃO FORMAL E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO 1º CEB

A segunda dimensão em análise diz respeito à iniciação e desenvolvimento da escrita no 1º CEB, que foi analisada nas entrevistas às três professoras do 1º ciclo.

Na análise de conteúdo destas entrevistas surgiram diversos indicadores, entre eles: sensibilidade à linguagem escrita à entrada do 1º ciclo, metodologia utilizada, tipo de letra usada, desencadeador da leitura e da escrita, os livros como desencadeador da aprendizagem da leitura e da escrita, aspetos estes que serão analisadas neste ponto.

Sensibilidade à linguagem escrita à entrada do 1º ciclo

Todos os professores entrevistados referiram que, de uma forma geral, os alunos à entrada do 1º ciclo têm já alguma sensibilidade à linguagem escrita.

De fato, tal como foi dito anteriormente, numa sociedade atual em que vivemos, a aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada no ensino formal, desde que esta entra em contato com materiais escritos existentes no contexto em que está inserida. Tudo isso irá influenciar posteriormente a aprendizagem no 1º ciclo. Diversos autores estão de acordo com esta ideia, entre eles Marques (1986), Niza e Martins (1998), Teberosky e Colomer (2003), Teberosky e Gallart (2004), Sim-Sim (2009), e Lopes (2010), amplamente referidos no capítulo II.

O discurso da professora Catarina vai ao encontro do que é defendido por estes autores, ao referir

(...) há miúdos que vêm com uma apetência muito grande para a aprendizagem e há miúdos que não estão nem aí, há miúdos que querem brincar e, pronto precisam do seu tempo, de amadurecer, de perceber para que é que aquilo serve e perceber porquê que andam na escola, o quê que estão aqui a fazer, porque às vezes nós, ah às vezes trabalhamos com os dois extremos: temos famílias muito ansiosas, em que vão crianças muito ansiosas e crianças que querem açaambarcar tudo, viver tudo, e aproveitar isto a, a 200% e constantemente, e depois há aquelas crianças que nem sequer percebem o quê que estão ali a fazer (Catarina, 29/7/2013)

Sim-Sim (2009) defende que a criança, no seu quotidiano, ao tomar contacto com a linguagem escrita, quando lhe leem histórias, ao folhear revistas e livros, ao ver os adultos a lerem jornais, por exemplo, vai ganhando interesse pela linguagem escrita, despertando nela o interesse de aprender a ler e escrever.

A professora Patrícia refere o interesse da criança em aprender sempre mais.

Eu acho que elas são portadoras porque elas querem é descobrir cada vez mais. (...) elas querem é descobrir algo novo, querem é crescer (...) É algo que elas até já sabem (...) e o que elas querem é descobrir coisas novas. Portanto claro que sim, querem pegar num livro e lê-los todos, e, eles querem é devorar muitos (Patrícia, 30/7/2013)

No entanto, segundo Sim-Sim (2009), "nem todas as crianças beneficiam da mesma exposição precoce à linguagem escrita, existe, nas crianças em idade pré-escolar, um elevado grau de variabilidade nos conhecimentos emergentes de leitura e escrita" (p. 33).

É por isso importante que a criança tenha uma boa educação pré-escolar, onde possa beneficiar de todo este contato, através de diversas formas, notando-se uma grande disparidade nas crianças que frequentaram um ensino pré-escolar para as que não frequentaram, na medida em que as que frequentaram, quando entram no 1º ciclo, têm uma maior preparação para adquirirem competências de leitura e escrita (Marques, 1986).

De acordo com o mesmo autor, as crianças quando têm contato com materiais escritos, onde lhes leem histórias com regularidade, revelam mais tarde maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo contrário, nas crianças que não têm este contato revelam de uma forma geral mais dificuldades nessa aprendizagem.

Para além disso, influencia também o estado emocional com que a criança chega à escola do 1º ciclo, na medida em que nas crianças com problemas emocionais, podem vir a ter mais dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

A professora Patrícia vai ao encontro desta ideia, ao afirmar

(...) se a criança está bem emocionalmente, a criança abre um livro e tenta devorá-lo logo (...) Agora se a criança não está bem emocionalmente, isso conta muito, (...) como não estão bem interiormente não têm essa disposição nem essa disponibilidade para, e aí a estimulação tem que ser muito maior. (...) os melhorzinhos, que infelizmente a gente tem sempre, o grupo dos melhorzinhos e infelizmente por não serem estimulados, por haver perturbações, (...) não estão tão predispostos para essa aquisição, essa disponibilidade interior não existe, porque existe ali

uma perturbação emocional grande, não é, problemas familiares, (...) relacionais, (...) mas graças a Deus temos aquele grupinho que vive interiormente bem, e aí são muito mais sensíveis (Patrícia, 30/7/2013)

Assim, a criança, ao ter contacto com diferentes tipos de materiais escritos e ao observar os adultos a terem comportamentos de escritor e leitor, no seu quotidiano e no pré-escolar, chegam ao 1º ciclo com interesse em aprender a ler e a escrever.

Deste modo, as crianças começam por descobrir palavras escritas, lendo-as, através de chaves contextuais ou visuais, e mais tarde as letras, reconhecendo-as e identificando-as (Sim-Sim, 2009).

A professora Patrícia e a professora Catarina estão de acordo com esta ideia, sendo que a professora Patrícia refere que "eles quase até já vêm todos da *pré* a conhecer as letras, muitos já conhecem as letras" (30/7/2013)

A primeira palavra que a criança identifica com mais facilidade é o seu nome e depois então outras palavras, a maior parte delas em letra maiúscula (Marques, 1986).

A professora Catarina identifica que as palavras que as crianças já sabem escrever com mais facilidade, que são o nome e outras palavras mais relacionadas com a família, e às vezes inventam mesmo escrita.

(...) a maior parte das crianças traz essa sensibilidade, alguns até já sabem escrever algumas palavras, o nome por exemplo, que vem um bocado do jardim-de-infância, ah, o pai, a mãe, essas palavras assim mais relacionadas com a família, outros, ah, inventam escrita, portanto, utilizam um conteúdo de letras para associar a um determinado objeto, ou um animal, ou...por aí fora, e alguns até já têm uma associação muito constante, (...) associam já um conjunto de letras a uma determinada imagem, esteja ou não ela correta (Catarina, 29/7/2013)

A professora Catarina refere, para além disso, a importância das crianças que chegam à escola do 1º ciclo com uma disponibilidade interior para aprender, na medida em que podem ajudar a desenvolver essa capacidade nas crianças que, pelo contrário, não têm ainda essa disponibilidade.

É claro que aquelas crianças, essas que vêm com uma predisposição muito grande e há crianças que muitas vezes chegam, entram sem saber ler e escrever, e chegam ao mês de Outubro Novembro e já o sabem fazer, porque apanharam logo o, a mecânica, essas crianças muitas vezes também são o motor para o puxar dos outros. (...) São tipo o, a carruagem que vai à frente e que puxa o comboio, portanto esses também são muito importantes e também são muito desafiantes (Catarina, 29/7/2013)

Todos os conhecimentos que as crianças trazem à entrada do 1º ciclo condicionam na aprendizagem da leitura e da escrita.

É por isso importante manter as crianças motivadas para a aprendizagem, nas palavras de Sim-Sim (2009), muitas vezes as crianças desmotivam na aprendizagem da leitura e escrita, sendo que o desejo de aprender a ler vai-se esmorecendo.

Desta forma, a professora Catarina refere que é realmente importante tentar manter sempre os alunos motivados para a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma a não desmotivarem.

(...) então eu tenho que favorecer muito as aprendizagens dos mais acelerados, continuar a trabalhar com eles, para eles continuarem a desenvolver e não se desmotivarem, porque isso também é muito frequente, os alunos que vêm que sabem ler e que sabem escrever, ou crianças que aprendem muito facilmente, de repente desmotivam, porque já sabem (Catarina, 29/7/2013)

Metodologia de ensino utilizada

Apesar de a criança ter contato com a linguagem escrita mesmo antes de entrar na escola do 1º ciclo, aprender a ler não é um processo natural, pois exige muito mais do que a simples exposição à linguagem escrita. Implica por isso um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte do professor (Sim-sim, 2009).

Tal como já referido no capítulo II, no ponto 2.6, existem diversos métodos de ensino da leitura, tais como o método fónico, o método global, o método das 28 palavras e o método sociocultural praticado pelo MEM.

O método global, que, tal como referido no ponto 2.6, de acordo com Sim-Sim (2009), privilegia o reconhecimento automático da palavra, e em que o ensino parte de palavras ou frases completas, é um dos referidos nas entrevistas efetuadas às professoras.

A professora Catarina na sua prática pedagógica usa com frequência este tipo de método, partindo de um texto, valorizando nesta forma de trabalhar tanto o professor como o aluno.

(...) o método parte de uma situação muito global, que é um texto, e depois vai especificando cada vez mais, até ao sítio em que, nós professores, entendemos que para aquela sessão chega.

(...) E o que está por trás deste método é um grande trabalho, um grande esforço, uma

grandíssima concentração do professor (...) os miúdos têm uma noção de liberdade de poder fazer e poder experimentar muito grande, mas aquilo tudo tem uma disciplina muito grande também inculcada (...) esta maneira de trabalhar, muito participativa, muito colaborativa (Catarina, 29/7/2013)

Apesar da importância deste método, não se podem descurar os outros, sendo importante que se faça uma combinação de diferentes métodos, tendo em conta as diferentes crianças a ensinar e os diversos conhecimentos já adquiridos por cada uma delas.

A professora Sandra é desta opinião, na medida em que muitas vezes têm que usar uma mistura de métodos. "(...) experimentamos de tudo, até porque depois as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo, e então depois temos que experimentar vários métodos, às vezes baralhamos aquilo tudo, às vezes começamos com frases, outras vezes começamos só mesmo pela letra" (20/6/2013).

A professora Patrícia defende também uma mistura de métodos, recorrendo também, por vezes, ao método das 28 palavras.

eu não utilizo só um método, eu faço uma mistura de métodos, e eu acho que isso também é um dos meus segredos, é muito importante, e faço ali a mistura, e exploro consoante a aptidão que eu acho que eles têm, não é, e a capacidade que eles têm (...) nós muitas vezes temos que descer à sílaba, não é, temos, há casos que temos que descer. Eu por norma não gosto, gosto de fazer essa mistura toda que te disse, não é, textos e...mas há crianças que nós temos que descer mesmo à letra, e à sílaba, e juntá-las (...) e até há outras que até temos que recorrer ao das 28 palavras, que são algumas palavras-chaves (Patrícia, 30/7/2013)

Tipo de letra usada

Tal como já referido no ponto 2.7, existem diversos tipos de letra, como a letra de imprensa script ou a manuscrita letra cursiva, nos seus diferentes formatos (maiúsculas e minúsculas). É importante que a criança tenha contacto com estes diferentes tipos de letra em qualquer tipo de texto, para que consiga reconhecer e ler qualquer tipo de letra (Pereira & Azevedo, 2005).

A professora Catarina na sua prática educativa costuma utilizar de início a letra script, não descurando da importância de os alunos conseguirem reconhecer os diferentes tipos de letra, passando só muito posteriormente a usar a letra cursiva.

eu tenho utilizado nesta maneira de trabalhar com eles sempre o script, porquê? Porque é uma escrita muito mais segmentada, em que se nota a individualidade de cada letra, e para os meninos do primeiro ano é muito importante perceber onde é que eu posso fazer a fronteira, dentro da palavra, entre as sílabas, na cursivo isso é mais difícil visualmente de perceber. (...) É importante que eles saibam associar uma à outra, que saibam utilizar as duas, (...) mas isso eu penso que é transversal às pessoas todas que lecionam no primeiro ano, que há muito esse interesse de fazer logo, às vezes até chamam “a família das letras”, o M manuscrito, maiúsculo, minúsculo, depois os seus correspondentes e por aí fora, e geralmente está afixado nas salas e pronto. (...) aí a partir do segundo, ahh, meio do segundo ano para a frente, quando eles já começam a ter muita velocidade, alguns às vezes também por pressão da família, que acham que a letra, que aquela letra cursiva é bonita, e então eles começam (...) mas de início eu utilizava o script (...) com a utilização do script, todos os textos eram feitos nessa fonte, e todos os textos passados para eles também só se usava essa, mas íamos sempre chamando a atenção para o outro tipo de letra, que se fosse explorado esporadicamente, ia-se escrevendo alguma coisa, e depois por exemplo terem cursivo e eles copiarem em script, ou ao contrário. Pronto. Até porque os livros vêm todos escritos em script, e nós ao computador a letra é script (Catarina, 29/7/2013)

As professoras Sandra e Patrícia costumam passar desde o início para a letra cursiva, explicando por isso como fazem a transição de um tipo de letra para outro.

Da letra de imprensa para a manuscrita normalmente fazem logo no primeiro ano, quando começam a ler frasesitas, até normalmente pelas palavras, eles vêm as palavras manuscritas e depois têm que tentar transcrevê-las. Isso é logo feito no primeiro ano, normalmente começo quando eles começam a ler as palavritas e depois têm de transcrevê-las, passam logo do impresso para o manuscrito. (...) começa-se pela letra, porque eles têm por exemplo o I imprensa têm que identificar logo qual é o manuscrito (...). Os grafismos até é para que se habituem à letra manuscrita. (Sandra, 20/6/2013)

ao principio dou-me ao trabalho, nos primeiros anos, de lhes colar textinhos em imprensa nos caderninhos e dou-me ao trabalho de levar os caderninhos para casa (...) e passar a manuscrito por baixo, que é para eles irem aprendendo, (...) colar textinhos que passo no computador, textinhos pequeninos, tipo relacionados com o dia-a-dia, (...) Eu passo no computador vivências, colo no caderninho e depois dou-me ao trabalho de copiar a manuscrito, para eles irem aprendendo. Depois também tenho cartões (...) que de um lado está em imprensa, colo o abecedário todo em imprensa, e do outro lado tenho por exemplo o nome a manuscrito (...) E mesmo por exemplo eles leem historinhas, não é, e vêm que é imprensa, vêm que a letra é diferente, (...) eu no quadro escrevo a manuscrito, logo, e eu faço isto logo nos caderninhos, (...) eles fazem essa transição, essa transição, ahh, é uma continuidade para eles (...) Porque eles ao verem todos os dias no quadro a manuscrito e ao verem todos os dias no manual, não é, em imprensa, rapidamente eles fazem essa associação (Patrícia, 30/7/2013)

Desencadeador da leitura e da escrita

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo longo e complexo, que se vai desenvolvendo ao longo de toda a escolarização, importa que o professor do 1º ciclo do EB encontre estratégias para motivar nos alunos o interesse em aprender a ler e a escrever. Para isso é importante criar diversos momentos de escrita a partir de situações significativas para as crianças partindo dos seus interesses e perguntas acerca do real ou imaginado (Niza e Soares, 1998).

Desta forma, o professor deverá desenvolver com os alunos situações de escrita pessoal, aproveitando experiências significativas vividas pelos alunos para a produção de escrita, (Rosa e Soares, 1998).

A professora Catarina é da mesma opinião, aproveitando momentos vividos pelos alunos para promover o interesse da leitura e da escrita, explicando a importância desta forma de trabalho.

tudo o que acontece, seja na sala de aula ou fora da sala de aula, é pretexto para desencadear o interesse pela leitura ou pela escrita ou pela leitura e escrita. Portanto, tudo aquilo que faz parte das vivências das crianças, seja uma coisa que aconteceu com eles, um problema deles, ou um acontecimento em casa deles, seja uma coisa que aconteceu na sala ou na escola, tudo é um desencadeador de propostas de trabalho, para o chamar a atenção que nós podemos transformar aquele acontecimento numa outra apresentação, sem ser a apresentação oral, para quê que serve a escrita, o quê que a gente faz com isso, porquê que isto é importante (...) para os incentivar e para os motivar a escrever, para eles perceberem porquê que é importante escrever, porquê que é importante ler. (...) este sistema de aprendizagem, em que as coisas partem deles, acabam por motivar tanto os que já sabem como os que ainda não sabem, porque os que ainda não sabem estão sempre naquela hipótese, naquela perspectiva, aí é o meu texto então...pronto, e se calhar vêm os outros encorajados e acabam por se encorajar, os que já sabem, têm sempre mais qualquer coisa para aprender (Catarina, 29/7/2013)

Para além disso, como por vezes ocorre os alunos desmotivarem, ou porque têm mais dificuldades ou porque acham que já sabem e não têm nada a aprender, é fundamental o professor encontrar formas de isso não acontecer.

A professora Patrícia explica o que faz para que isso não ocorra.

ele tem ali uma perturbação tão grande e não está, não tem aquela disponibilidade interior para esse prazer, (...) e então eu tenho que aproveitar o melhor dele, (...) qual é a minha estratégia neste caso? (...) eu tenho que arranjar estratégias para motivar esta criança, (...) e então eu tentei agarrar, estimular essa parte que ele tem de melhor (...) Agarrei o melhor dele, e depois agarrei ali partes que ele memoriza muito bem, agarrei ali trava-línguas (...) e o F. atualmente

está a saber ler (...) e o J. já sabia ler tudo e eu comecei a vê-lo desinteressado (...) E comecei a fazer deles meus parceiros, ao ajudar todos os outros, e eles sentem-se uns heróis. (...) eu acho que nós temos que explorar isso, e eles sentiram todo o ano um prazer enorme, o que podia ter sido uma desmotivação, não é, tornou-se gratificante, porque ajudaram imenso. (Patrícia, 30/7/2013)

Os livros como desencadeador da aprendizagem da leitura e da escrita

Terminado uma análise sucinta de como pode o professor iniciar a leitura e a escrita nos seus alunos, motivando-os para aprender a ler e a escrever, importa neste ponto referir a importância do livro para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os livros são um material muito usado pelos professores para que os alunos ganhem interesse em aprender a ler e a escrever.

A professora Catarina explica de modo sucinto a importância dos livros, referindo que "os livros são altamente, são dos materiais mais importantes que há no planeta, não é, são os livros que transportam conhecimento, que transportam riqueza, e eles vão captando isso tudo" (29/7/2013).

Deste modo, é importante que a criança tenha oportunidades de contactar com livros, tocar neles, lê-los, experimentá-los, devendo tê-los sempre ao seu dispor. Ao contactar com livros, mexendo neles, cheirando-o, o aluno demonstra interesse em descobrir, mesmo que não saiba ler, o que está escrito, podendo mesmo inventar, a partir das imagens, querendo assim aprender a ler e a escrever. Tudo isso é fundamental para as crianças.

(...) livros! Qual é uma primeira reação de uma criança? É esta. A primeira reação de uma criança é esta, é pegar, tocar nele, olhar, se tivesse aqui um chocolate ele até cheirava, cheirava, porque era a primeira reação de uma criança, e qual vai ser a primeira reação da criança? É abri-lo. "Professora o quê que está aqui escrito?". É a descoberta, (...) isto flui naturalmente, uma coisa simples. (...) eles adoram saber o quê que está escrito dentro dos balões, portanto, eles gostam tanto, que é tu só explorares este potencial que já é deles, que é inato, é interior, é só explorarmos isto tudo, eles adoram isto, eles devoram. (Patrícia, 30/7/2013)

De acordo com Sim-Sim (2009), a leitura de livros promove na criança o interesse de querer aprender a ler e o gosto de ler, assim o professor deve utilizar livros nas suas práticas pedagógicas, também "pela oportunidade de a criança encontrar - e,

portanto, aprender - palavras até aí desconhecidas, ampliando o conhecimento lexical e, simultaneamente, contactando com variados tipos, tamanhos e cores de letras." (p. 26).

4.3 FORMAS DE FAVORECER E PROMOVER A APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS/ALUNOS

A terceira e última dimensão em análise diz respeito às diversas estratégias que os educadores de infância e os professores do 1º CEB podem desenvolver de forma a promover a aprendizagem da escrita pelas crianças. Esta dimensão foi analisada nas diversas entrevistas, quer nas realizadas às educadoras de infância, quer nas das professoras. Pretendo assim refletir um pouco sobre o modo como os dois adultos, separadamente, podem promover essa aprendizagem.

- Pelo educador de infância

Na análise de conteúdo destas entrevistas surgiram diversos indicadores, alguns deles são: ambiente educativo, contato com materiais de leitura e escrita e atividades, aspetos estes que serão frisados neste ponto.

Ambiente educativo

Para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, das suas conceções, características e funcionalidade, importa que os ambientes de aprendizagem sejam estimulantes, positivos, permitindo uma exploração e reflexão da escrita (Mata, 2008).

É por isso importante que a leitura e a escrita sejam integradas em contextos funcionais e significativos, mesmo em situações de jogo e brincadeira, de forma a que as crianças tenham gosto por ler e escrever.

Neste sentido, tal como já referido no ponto 2.4, é importante que no jardim-de-infância se encontrem materiais de leitura e escrita. Estes materiais aparecem normalmente apenas na área da escrita e na área da leitura (biblioteca), mas podem ser também introduzidos nas outras áreas (Hohmann & Weikart, 2007).

Para além disso, é importante etiquetar as diversas áreas de atividades e materiais, usando para o efeito palavras junto de uma imagem respetiva, permitindo que as crianças façam a leitura (associando o nome à imagem) e ajudando "as crianças que

começam a interessar-se por letras e palavras e gostam de as reproduzir" (Hohman e Weikart, p. 181).

De fato, segundo Dyson e Genishi (2002), "colocar rótulos e informação escrita à altura das crianças e dar-lhes amplas oportunidades de explorarem materiais escritos - podem, na verdade, ajudar as crianças a aprender os aspectos funcionais e técnicos do texto impresso (letras, sons, palavras)" (p. 279).

As educadoras Paula e Sara, nas suas salas de atividade, têm também as diversas áreas identificadas.

(...) os cantinhos estão todos divididos, é o dos jogos...estão todos identificados e divididos, com títulos, cantinho dos jogos, cantinho das bonecas, biblioteca, cantinho da garagem (Paula, 30/6/2013)

(...) eu tenho lá, "área da biblioteca", está mesmo identificado, tenho tudo escrito, as áreas estão todas identificadas (Sara, 19/7/2013)

Para além disso, é importante expor na sala, em diversos placards, trabalhos realizados pelas crianças, integrados nas diversas atividades de aprendizagem, devendo também estar explícito a atividade que foi realizada. À medida que novos trabalhos surjam, o material deve ser substituído (Teberosky & Colomer, 2003).

A educadora Paula é da mesma opinião.

(...) os trabalhos nas portas, também estão sempre decorados. (...) outro placard é "os nossos trabalhos". (...) o painel também com comentários. Está sempre sempre tudo escrito. Há sempre imensa informação escrita na sala. (...) E outra coisa que eu tento, é que as coisas não estejam muito tempo. (...) de uma maneira geral tiro, mas só depois de ter para substituir, mas nunca deixo estar assim meses. (Paula, 30/6/2013)

A educadora Sara, para além dos trabalhos, expõe ao nível da sala as novas aprendizagens das crianças, como por exemplo canções e lengalengas.

(...) as canções estão escritas em letra de imprensa, e estão expostas neste cantinho, temos lengalengas, tudo escrito e exposto. As lengalengas que eles vão aprendendo vão sendo expostas na sala. Depois claro que de vez em quando temos de tirar tudo e pôr novas (Sara, 19/7/2013)

Contato com materiais de leitura e escrita

Todas as educadoras entrevistadas revelaram que proporcionam às crianças contato com materiais de leitura e escrita nas salas de atividade do jardim-de-infância, o que mostra a importância desse contato. Sendo que a criança tem contato com materiais de leitura e escrita fora da escola, no seu cotidiano, e a partir deles a criança constrói algumas ideias sobre a linguagem escrita, mesmo sem serem ensinadas formalmente (capítulo II, ponto 2.1 e 2.2) é importante que a criança mantenha esse contato na educação pré-escolar, nas salas de atividade.

Desta forma, nas salas de atividade do jardim-de-infância, o educador deve proporcionar às crianças contato com diversos materiais de leitura e escrita, incentivando o toque, a exploração, como por exemplo, livros, revistas, cartazes, jornais, enciclopédias e panfletos.

A educadora Paula refere o uso de diversos materiais de leitura e escrita nas suas atividades com as crianças, de forma a promover a aprendizagem da linguagem escrita.

(...) na sala tenho sempre muitos materiais à disposição que acho que são muito importantes para favorecerem esse aspeto, é o caso dos livros, dos posters, das revistas, dos jornais (...) muitas letras feitas numa caixa. Letras recortadas em letras maiúsculas, de todas as cores, e á medida que vou precisando para decorar a sala vou buscá-las. (...) A sala tem sempre sempre sempre muitos de...letras espalhadas pelas paredes, placards, portas! (...) Eu trabalho muito com eles também com panfletos dos supermercados, aqueles que se põem habitualmente nas caixas do correio (Paula, 30/6/2013)

Teberosky e Colomer (2003) e Mata (2008) defendem que quando a criança tem contato com diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades, em variadas situações, vai-se apropriando das diferentes funções da leitura e da escrita e dos princípios básicos de organização da escrita e suas convenções.

Para além disso, segundo Machado (2008), o conhecimento das diversas funções da escrita e da leitura promove o desenvolvimento dos aspetos figurativos e concetuais da linguagem escrita.

Dos materiais que promovem contato com a leitura e a escrita, o livro e a leitura de histórias desempenham um papel fundamental, na medida em que a leitura de histórias "apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura." (Mata, 2008, p. 80).

A educadora Rita considera que é realmente importante recorrer a histórias para as crianças, admitindo que "as histórias foi sempre o vínculo mais privilegiado, (...) através das histórias nós conseguimos alcançar outros objetivos" (25/7/2013).

Segundo Marques (1986), a leitura frequente de histórias estimula nas crianças algumas competências literárias, pois: são geralmente bons contadores de histórias, sabem relacionar as histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto.

Para além disso, a leitura de histórias desenvolve nas crianças outros fatores, importantíssimos para a aprendizagem da linguagem escrita.

A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, (...) mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas. (Mata, 2008, p. 72)

Para além dos diversos materiais que promovem a leitura e a escrita, existem outros instrumentos de trabalho, como por exemplo o mapa das presenças, do comportamento e do tempo, instrumentos esses que também permitem a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita. Estes instrumentos foram referidos pelas educadoras Sara e Rita.

(...) o mapa das presenças, ali estão a pôr um P, (...) temos o mapa dos comportamentos, que tem, que associam por exemplo a cor da bolinha com o que tem depois a escrita, não é, portouse bem, mais ou menos ou mal (Sara, 19/7/2013)

(...) tudo o que nós temos na sala nomeadamente alguns instrumentos de trabalho, ahh, o mapa do tempo, o mapa das presenças, são tudo instrumentos de leitura, não inicialmente de leituras, ou melhor, não é uma escrita formal, mas são mapas, ações, documentos de trabalho, que lhes vão permitir ganhar competências e que lhes facilita depois a aquisição da leitura e da escrita (Rita, 25/7/2013)

Atividades

Após uma análise sucinta de como o educador pode organizar o ambiente educativo de forma a promover alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita e da importância de as crianças terem contato com variados materiais de leitura e escrita, que lhes permita perceber a funcionalidade da linguagem escrita, pretendo neste ponto

exemplificar algumas atividades que os educadores devem desenvolver com as crianças, de forma a facilitar a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita.

No jardim-de-infância existem diversas situações que podem ser o ponto de partida para inúmeras atividades contextualizadas e ricas de utilização da leitura e da escrita (Mata, 2008).

O educador deve assim aproveitar qualquer solicitação das crianças, assim como proporcionar situações de exploração da linguagem escrita, devidamente enquadradas nas atividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala, sendo que a leitura e a escrita devem ser utilizadas como atividades coordenadas e complementares. É importante que o educador experimente e introduza atividades de grande interesse para a aprendizagem das crianças, utilizando por isso diversas estratégias de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças.

A educadora Rita explica o que se pode fazer para desenvolver nas crianças a linguagem escrita e para irem aprendendo sempre mais.

(...) nós não colocamos nada, nenhum tipo de registo que não tenha a escrita sempre em conjunto, ah, para eles irem associando, eles percebem, através do registo gráfico, há sempre um registo escrito (...) fazemos estas caixas de dicionários e aproveitamos depois também para trabalhar as sílabas, depois o vocabulário, todas as palavras novas, todos os trabalhos e projetos que nós vamos desenvolvendo, há sempre um vocabulário novo, e esse vocabulário novo nós fazemos o registo gráfico e o registo escrito, e é como se fosse um pequeno dicionário que eles têm na sala que podem ir ver, (...) a escrita e a leitura estão sempre em conjunto, (...) a escrita está lá para eles conseguirem ler, e a leitura é uma forma de eles perceberem o que está escrito (Rita, 25/7/2013)

Nas suas brincadeiras, para resolver situações concretas, ou mesmo nas rotinas da sala, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever). Para isso importa que a criança demonstre iniciativa para utilizar a escrita, pois, nas palavras de Mata (2008), isso "é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito" (p. 53).

No local onde realizei a minha prática pedagógica, uma das rotinas do dia consistia em uma criança, o denominado chefe do dia, ver quais as crianças que se portavam mal, escrevendo os seus nomes num caderno. Nesta nota de campo em específico pode-se ver como realmente numa situação de rotina a escrita está presente e

em como outras crianças tomam a iniciativa de ajudar o chefe de dia, usando também a escrita e a leitura para esse efeito.

Educadora – Vou pedir à chefe do dia para ver quem se porta mal. D. vem para aqui.

D. (4, 5) senta-se numa cadeira e a educadora dá-lhe um caderno e um lápis.

Pouco depois, D. levanta-se, vai buscar um cartão e senta-se a copiar o nome para o caderno.

M. (4, 2) e B. (5, 10) encostam-se à cadeira a verem a chefe do dia a escrever o nome. B. vai apontando a letra que D. está a copiar.

M. levanta-se e vai buscar ela própria outros dois cartões, dá-los a D. e diz “toma, eles também estavam a falar”.

D. segura nos cartões e copia os nomes para o caderno. (NC nº 1, 9/11/2012)

Numa outra situação da minha PES, uma criança demonstra iniciativa em ajudar um amigo com dificuldades em escrever o seu nome.

As crianças estão a fazer o desenho da visita à biblioteca municipal de Oeiras. D. (5, 2) tem o cartão com o seu nome à sua frente e olha para ele. I. (5, 4) tem também o seu nome à sua frente e está a copiá-lo para a sua folha de trabalho. Quando acaba de o escrever, olha para D. e copia o nome do seu amigo na respetiva folha de D. Eu digo “Então I., porque é que estás tu a escrever o nome de D.?”

I.- Estou a ajudá-lo.

D. (olha para mim e diz) - Ela está a ajudar-me.

Eu.- Está bem. (NC nº 7, 27/11/2012)

A partir de diversas situações onde as crianças utilizam a escrita, ou ao verem o educador a usá-la, as crianças vão-se apercebendo de algumas características particulares do código escrito, nomeadamente o tipo de caracteres usados (reconhecimento gradual das letras e do seu respetivo nome), à forma como estes se organizam no espaço (linearidade) e ao que representam (compreensão, gradualmente, de que a escrita representa o oral).

Deste modo, é importante que o educador de infância proporcione diversas vivências complexas e integradas em torno da literacia, de forma a que a criança descubra e reconheça as letras, partindo da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos. Desta forma, o conhecimento das letras facilita mais tarde no 1º ano do EB na aprendizagem da leitura (Mata, 2008).

O conhecimento do nome das letras pode muitas vezes ajudar a estabelecer correspondências corretas entre o seu som e a letra a usar na escrita.

A educadora Paula explica uma atividade que desenvolve com os seus meninos para que eles comecem a reconhecer as letras, neste caso as vogais. "(...) o painel das vogais. Com cinco cartolinas com as vogais, todas elas em letra maiúscula e em que as crianças começam por procurar imagens e mesmo palavras escritas que comecem por essas iniciais, pelas vogais." (30/6/2013).

Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante, pois são muitas vezes as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome e o som.

Numa atividade da minha PES, tive oportunidade de observar uma criança que pediu mesmo para ser ela a escrever o seu nome, revelando que realmente o nome próprio tem um valor especial para a criança.

M. (4, 3) está ao pé da mesa para começar a decorar a bota de natal com a técnica de digitinta.

Eu pego numa caneta e numa bota para escrever o nome de M.

M. – Eu quero escrever o meu nome.

Eu – Está bem.

M. pega na caneta e escreve o seu nome com todas as letras sem precisar do auxílio do cartão com o seu nome.

Depois devolve-me a caneta e começa o seu trabalho. (NC nº 9, 30/11/2012)

Assim, é importante desenvolver algumas estratégias tomando como base a importância que o nome próprio desempenha, nomeadamente introduzir cartões com os nomes das crianças, listar os nomes no mapa das presenças, etiquetar os cabides e os diversos materiais das crianças.

As educadoras Sara e Rita consideram que de fato o nome de cada criança desempenha um papel importante, deste modo explicam como procedem para que as crianças identifiquem e aprendam a escrever o seu nome.

(...) temos por exemplo o nome deles em cartão, é um cartão para aprenderem a escrever o nome, têm um mapa em que tem as fotografias de cada um e à frente tem o nome em letra de imprensa. Eles aos três anos não sabem escrever o nome, e então vão buscar o cartão que está à frente da fotografia, já sabem que aquele é o nome dele, tiram o cartão e depois vão para a mesa e escrevem, copiam, tentam copiar o nome (Sara, 19/7/2013)

(...) tudo o que está em sala é identificado com o que é deles, ah, o caso dos cabides e dos cacifos está identificado com o nome deles, eles escrevem, em todos os trabalhos são eles que

escrevem o nome, e com este hábito, eles foram-se apercebendo do nome dos colegas (Rita, 25/7/2013)

A educadora Sara explica uma atividade que costuma fazer com os seus meninos tendo como propósito a formação de palavras ou o nome próprio.

recortamos muitas vezes letras em revistas, e formamos palavras, principalmente para os cinco anos, os pequeninos é mais “vamos procurar a letra A”, e com a minha ajuda eles vão lá, recortamos e vamos colar numa folha, o A, o E, o I, o O e o U. Isso aos três anos, que são só as vogais, depois aos quatro cinco é que já vão procurar, por exemplo, a letra do nome, onde é que estão as letras do nome. (Sara, 19/7/2013)

Também as sílabas devem ser trabalhadas na educação pré-escolar, num caráter lúdico, nomeadamente a partir de jogos, na medida em que, segundo Mata (2010), de acordo com investigações de Roskos e Christie, jogar e brincar com a literacia em contextos lúdicos promove um aumento na leitura de palavras presentes nesses contextos e das competências fonológicas das crianças.

Jogar e brincar com a leitura e a escrita, segundo a mesma autora, permite que a criança mostre o que já sabe sobre a linguagem escrita e criam oportunidades onde esta pode praticar e desenvolver as suas competências.

Nestes jogos, devem ser usadas palavras com estruturas silábicas simples, isto é sílabas com uma consoante e uma vogal. Alguns exemplos de jogos são:

- Contar as sílabas de uma palavra,
- encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas,
- juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra,
- identificar as sílabas iniciais comuns entre duas palavras. Para esse efeito, pode-se usar os nomes próprios das crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A educadora Sara refere uma atividade que faz com a crianças para descobrirem palavras a partir de determinada sílaba.

(...) fizemos alguns jogos de juntar uma consoante com uma vogal (...) primeiro juntámos só uma consoante com uma vogal, para formar a sílaba, eles verem, e o som dado, e por exemplo um P e um A PA, “então diz-me lá uma palavra que comece por PA” (Sara, 19/7/2013)

As crianças nas suas diversas explorações com a escrita, vão inventando escrita, escrevem palavras, esteja correto ou não, sendo que é importante, como já foi dito anteriormente, que o educador aceite e valorize essas tentativas, pois permitem

desenvolver competências de análise do oral, ou seja, as crianças analisam as palavras para decidirem quantas e quais as letras que, do seu ponto de vista, são adequadas escrever (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A educadora Rita explica que as suas crianças têm um caderno onde podem escrever livremente da forma como entendem, em situações livres ou orientadas, como acham que se escreve.

(...) nós fazemos um cantinho da leitura e da escrita, onde eles têm um caderno, é sempre uma boa opção para desenvolver, eles têm um caderno, onde vão desenvolvendo de uma forma livre ou de uma forma orientada esta escrita, (...) é uma forma de eles escreverem livremente da forma como entendem, como acham que é, e é uma forma de nós também os orientarmos (Rita, 25/7/2013)

Também de acordo com Marques (1986), quando as crianças conhecem algumas consoantes e vogais, podem organizar conjuntos de letras para formarem uma palavra, refletindo assim a sua própria organização e capacidade linguística. Citando Chomsky, "a formação de palavras de acordo com os sons (...) é o primeiro passo em direcção à leitura" (p. 44).

Desta forma, é importante que a criança brinque com conjuntos de letras amovíveis, que as explorem, de forma a poderem juntá-las e formar palavras.

A educadora Paula exemplifica uma atividade partindo das iniciais dos nomes das crianças para descobrirem novas palavras, "as letras iniciais dos nomes de cada um deles. Recorto em cartolina e que depois ao longo de todo o ano eles vão procurando desenhos cujas letras comecem por, cujos desenhos comecem por essas letras." (30/6/2013).

À medida que avançam nas suas explorações de escrita, as crianças vão reconhecendo globalmente palavras, pelas suas características gerais ou pela identificação das letras que as constituem. Segundo Mata (2008), as primeiras palavras que a criança reconhece é o seu nome e outras palavras com que contate frequentemente e que estão mais associadas às suas vivências.

Para isso, é importante que a criança vá ouvindo diferentes tipo de texto, como histórias, rimas, poesias, lengalengas, trava-línguas e adivinhas.

Assim, os jogos e atividades a implementar deverão "mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a histórias e lengalengas lidas,

ou ainda incluir o nome dos meninos da sala, entre outras possibilidades" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para além disso, o educador pode elaborar cartões com letras, palavras e imagens, de forma que as crianças possam explorá-los, e ir identificando as letras e as palavras e possam copiá-las.

Outras atividades que os educadores podem fazer com as crianças são:

- Registrar por escrito, em situações diversificadas, o que as crianças dizem,

Durante a minha PES, tive oportunidade de observar diversas situações onde a educadora registou o que a criança disse. Nesta situação em específico, uma criança estava a fazer um desenho e diz o que fez à sua educadora, sendo que esta registou na mesma folha o que a criança lhe disse.

S. (4,11) está a fazer um desenho. Quando acaba chama a educadora e diz "Já acabei".

Educadora – Então o que desenhaste?

S. – A chuva.

Educadora – Muito bem. Mas porquê que não desenhaste ninguém? Ninguém anda à chuva?

S. – Não, porque se não afundam-se!

Educadora – Ah é? Então quando as pessoas andam na rua afundam-se?

S. – Não.

Educadora – E como é que andam as pessoas quando chove?

S. – Com um chapéu de chuva.

Educadora – Muito bem! Então podes desenhar isso aí uma pessoa não podes?

S. acena com a cabeça e a educadora diz "Mas vou escrever que desenhaste a chuva", e repete enquanto escreve «um dia de chuva». (NC nº 3, 15/11/2012)

A educadora Sara explica que para fazer as regras da sala, registou o que as crianças disseram.

(...) também temos as regras da sala, que também estão expostas, e depois de cada frase, (...) eles ilustraram, (...) portanto associado a cada frase está um desenho. Eles ditaram as regras, eu escrevi e depois eles ilustraram. Eles é que decidiram quais eram as regras da sala (Sara, 19/7/2013)

- produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos para a sua elaboração,

- construção de livros de alfabeto, correspondendo cada letra com alguns objetos começados por essa letra, esses poderão ser desenhados pelas crianças,
- inventar histórias,

A educadora Paula exemplifica como costuma realizar esta atividade.

(...) eles inventam histórias, e eu escrevo as histórias à medida que eles as vão inventando. E depois destaco certas palavras-chaves, e quando eles, estou a ler a história, eles vão à procura desses desenhos que estão destacados e colam lá. (Paula, 30/6/2013)

A educadora Sara explica outras atividades que costuma fazer com as crianças, partindo da invenção de histórias.

(...) fizemos vários projetos com as histórias, (...) uma vez iniciei uma história, (...) então cada um contou um bocadinho da história, continuou a história, e depois fizemos um livro e mandámos para casa. Eu depois passei para uma folha a frase que cada um disse e eles ilustraram, e no final toda a gente leu o livro, depois imprimi e foi para casa. E em casa depois foram eles que foram contar aos pais a história, porque conseguiam ler as imagens.

(...) fizemos também um livro, em que eu iniciei uma história com o nome do filho, (...) depois os pais tinham de continuar a história, com a ajuda dos filhos (...). Eles ditavam e os pais escreviam. Depois fiz uma compilação de todas as histórias, depois imprimimos, ah, passei tudo a computador, fizemos um pequeno livrinho e depois foi para casa. Cada menino ficou com a sua história e com a história das famílias todas. E então os pais depois leram as histórias aos filhos, ficaram histórias muito engraçadas, e a história foi relacionada com uma coisa que os miúdos gostam (Sara, 19/7/2013)

- dramatizar histórias, proporcionando assim oportunidades ímpares para um envolvimento com atividades e suportes de literacia e ao mesmo tempo promovem a sua aprendizagem (Mata, 2010).

- Pelo professor do 1º CEB

Na análise de conteúdo destas entrevistas surgiram dois indicadores que serão analisados neste ponto, são eles, ambiente educativo e atividades.

Ambiente educativo

Tal como referido no capítulo II, ponto 2.4, para que as aprendizagens sejam significativas para as crianças, é importante que a sala de aula seja organizada com diferentes espaços (de acordo com as diversas competências), espaços esses que deverão ser equipados com materiais adequados, expostos e acessíveis a todos, favorecendo assim, segundo Santana e Neves (1998), a apropriação pelos alunos das formas da sua utilização. Neste sentido, no que diz respeito à aprendizagem do português, importa que na sala de aula se encontrem espaços dedicados à leitura e à escrita, com diversos materiais adequados, em que as crianças vão contactando com diversos tipos de texto e com finalidades distintas (Reis, 2008), de forma a promover o gosto por estas competências.

De acordo com Reis (2008), "convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estrutura textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão." (p. 75).

De acordo com Ferreira (1992), quanto mais variado esse material, mais adequado para desenvolver atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças, e melhor consegue o aluno entender o que se pode esperar de um texto consoante a sua categorização.

A professora Patrícia também tem na sua sala um cantinho destinado à leitura, onde os alunos podem ir após terminarem as tarefas, para ver os livros, folheá-los, e lê-los.

(...) costumo ter uma bibliotecazinha de sala de aula, no primeiro ano faço mesmo um cantinho da leitura, faço, por norma faço sempre um cantinho da leitura, tipo, tipo como em casa, com almofadinhas, e eles, o maior prazer que eles têm é ir para ali para o cantinho da leitura e abrir os livros, e muitas vezes até os leem ao contrário, até os viram ao contrário, mas eles na imaginação deles, eles estão a ler a história toda por completo, porque eles olham para as imagens e eles estão a ler a história (...) essa biblioteca de sala de aula, porque nós temos biblioteca de escola, mas eu faço questão de ter biblioteca de sala de aula, e esse cantinho da leitura, eu acho fundamental no primeiro ano, onde tenho dividido as histórias, onde tenho

dividido lengalengas, onde tenho dividido poesias, onde tenho dividido (...) adivinhas, anedotas. Está tudo na nossa biblioteca de sala de aula, e eles podem ir lá, é assim quando acabam as tarefas, normalmente para onde é que eles vão? Para o sítio onde eles gostam mais, que é o cantinho da leitura, e então eles acabam as tarefas rapidamente, e perfeitas, porque senão não vão para o melhor sítio que eles gostam mais, que é o cantinho da leitura (Patrícia, 30/7/2013)

Assim, os espaços de leitura devem ser lugares onde as crianças vivem experiências gratificantes de contato com os livros e a leitura.

Para além do espaço de leitura na sala de aula, é também importante que a escola tenha uma boa biblioteca de escola, com uma variedade de livros, e que a criança tenha oportunidade de lá ir, onde "eles requisitam, mesmo não sabendo ler, requisitam, aliás vão às vezes ao jardim-de-infância, requisitam quinzenalmente um livro, que levam para casa, que os pais podem ler, que nós podemos ler na sala" (Catarina, 29/7/2013).

Para além disso é importante que na sala de aula estejam expostos em placards trabalhos produzidos pelos alunos, como materiais de apoio à leitura e escrita (listas de palavras, cartazes, e alguns instrumentos de regulação das aprendizagens e dos comportamentos, como por exemplo registo de leituras feitas, registo de letras aprendidas, normas de comportamento, registo de distribuição de tarefas.

Assim, é importante que na sala de aula haja diversos materiais e instrumentos de escrita, na medida em que

(...) as etiquetas, os rótulos, as legendas dos desenhos, os cartazes, os títulos, os mapas de presenças e de tarefas, os horários e calendários presentes nas aulas, escritos pelo professor com a participação dos alunos, têm funções múltiplas, mas a predominante é informar acerca da organização do espaço e do tempo. (Niza & Soares, 1998, p. 118)

Para além dos espaços destinados à leitura e à escrita, a professora Catarina considera importante que haja na sala de aula, uma hora destinada para a assembleia de turma, onde alunos e professora se juntam para partilharem ideias, nomeadamente acontecimentos que se passaram com os alunos. Esta assembleia é realizada em dois dias diferentes, num primeiro dia, no início da semana, partilham acontecimentos que se tenham passado, nomeadamente no fim-de-semana. Num outro dia, no final da semana, o grupo reúne-se para falarem do que se passou durante a semana, do que gostaram ou não gostaram e o que querem trabalhar, sendo que depois é feito um registo. Este espaço é importante na medida em que a partir de determinado acontecimento partilhado à turma, podem surgir diversas atividades de leitura e escrita.

(...) nós temos de reunião com a turma, no início da semana, de preferência, onde nós contamos o que aconteceu no fim-de-semana, e por aí fora, e partilhamos as coisas, e se calhar aí nesses momentos é que nós agarramos numa informação e a transformamos num texto (...) eu ao domingo, posso ter o esqueleto da semana do quê que me interessava trabalhar em conteúdos, mas não tenho ali palpável o texto que vai sair, isso é uma coisa que eu vou ter que fazer à posteriori (...) as assembleias de turma. No final da semana, à sexta-feira, há um momento do dia em que o grupo todo se concentra, reúne e onde nós vamos resolver desde problemas de cidadania a problemas de aprendizagem, a coisas que aconteceram na vida deles durante a semana, pronto, e eles têm um quadro onde vão escrevendo o que gostaram, o que não gostaram, o que querem trabalhar, (...) num primeiro ano, numa primeira abordagem, nos primeiros meses isto é feito com a ajuda do professor, eles chamam o professor para ele registar no quadro o seu registo, e eles escrevem o nome, que disseram aquilo, depois eles começam a perceber que há meninos que já sabem escrever, e começam a chamar esses meninos, e isso é bom para esses meninos, é bom para eles também, depois vem, depois começam eles a escrever, depois não sabem escrever uma palavra, vêm-me perguntar, às vezes nós somos um bocadinho assim também pouco facilitadores, e dizemos “eu digo como se escreve uma parte, fazes o resto”, pronto, porque há sempre, obriga-los a, e portanto esses registos escritos que eles têm que fazer vão ser cada vez mais ao longo da semana (...) E portanto depois a assembleia também tem uma ata, também tem um registo, numa primeira fase é feito pelo professor, depois é feita a quatro mãos e depois é feita duas mãos, por eles. (Catarina, 29/7/2013)

A professora Catarina considera ainda importante haver na sala de aula, todos os dias, um determinado tempo onde os alunos podem realizar a tarefa que querem, trabalhando assim por autorregulação, cada aluno escolhe a atividade que quer fazer, tendo que depois registar o quê e porquê que o fez.

(...) um dos motores deste processo deste, que é os alunos trabalharem a partir de um certo momento é autorregulação, ou seja, os alunos têm uma altura do dia em que eles escolhem as atividades que vão fazer, têm que as registar, têm um leque de materiais onde vão buscar o que querem fazer, registam o que fizeram e é sempre monitorizado pelo professor, mas eles é que têm essa opção, eles é que têm de me mostrar o que fizeram, o que escolheram, porque escolheram, e se completaram e se fizeram. (...) Todos os dias! E quando têm dificuldades podem pedir ajuda ao professor, podem pedir ajuda a um colega, que eles sintam que o pode ajudar, podem resolver sozinhos, e podem fazer como quiserem, e depois têm que registar tudo o que fizeram (...) quando aquilo tudo está pronto ele tem que mostrar o trabalho, não está pronto eu não desmancho (...) quem diz o colar diz ficha de aplicação, diz um trabalho plástico, de palavras, texto, leitura, o que for, mas ele tem que mostrar, tem que registar o que fez e tem que me mostrar, e é avaliado por isso, mas isto dá-lhe autonomia, e dá-lhe capacidade de fazer outras coisas cada vez mais, mais eruptivas, mais difíceis (Catarina, 29/7/2013)

Atividades

Após analisar sucintamente como pode o professor organizar o ambiente educativo de forma a promover a leitura e a escrita nas crianças e a proporcionar o contato com diversos materiais e instrumentos de apoio à leitura e escrita, pretendo neste ponto referir algumas atividades que os professores podem desenvolver com os alunos de forma a promover neles o gosto pela leitura e pela escrita.

O professor tem um papel fundamental na promoção da leitura e da escrita pelos alunos, sendo que é ele que desencadeia diversas situações em que se recorre à escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), devendo assim promover experiências de aprendizagem ativas, significativas e diversificadas.

Desta forma, de acordo com Niza e Soares (1998), o professor deve frequentemente estimular a produção de escrita com os alunos, aproveitando situações significativas. Deve também diversificar no tipo de texto a escrever, como relatos de passeios ou de visitas de estudo, convites, cartas, notícias, textos do quotidiano (situações vividas pelos alunos) e histórias.

Assim, aproveitando situações pessoais para as crianças, situações vividas por elas, registadas pelo professor, os alunos ao verem os diversos registos, começam a descobrir coisas sobre a escrita, nomeadamente as semelhanças existentes entre eles, fundamentais para aprender a ler e a escrever.

(...) passa muito pelo registo escrito, para eles começarem a perceber que aquele acontecimento pode ficar ali durante muito tempo e não se perder com o tempo, ah, depois eles vão começar a ler esses registos, depois vão começar a comparar vários registos e a ver que há coisas semelhantes entre eles, há palavras semelhantes entre eles (Catarina, 29/7/2013)

Para além disso, os alunos, ao verem os seus textos escritos, ficam motivados para aprender a ler e a escrever, começando a conseguir ler esses pequenos textos com bastante facilidade.

(...) muitas vezes aproveito vivências de fim-de-semana, faço textinhos, (...) tenho lá na sala um livro de acontecimentos só deles, é assim, é uma folha de papel manteiga, eles fazem a pares, portanto o trabalho é a pares (...) eu distribuo uma folha de papel manteiga (...) São coisas que tem a ver com eles, e que eles memorizam muito melhor, eles no dia seguinte, ou nesse próprio dia, estão a ler o texto todo, porque foi uma vivência que se passou ao pé deles. (Patrícia, 30/7/2013)

Registrar o que a criança diz, as suas histórias, vivências e opiniões, é valorizar esses conteúdos e considerá-los úteis para as aprendizagens, convidando-a a também escrever assim que for capaz (Neves & Martins, 2000).

Assim, esse registo é muito importante, de fato, segundo Pereira e Azevedo (2005)

Tão importante como ver o adulto a ler é ver o adulto a escrever. É necessário que a criança possa observar o professor no acto de escrever com todas as dificuldades que este comporta. A criança poderá ditar ao adulto mensagens por ela formuladas (...), têm, assim, a possibilidade de planificar e textualizar em parte o texto sem necessidade de dominar a notação gráfica. Também podem intervir na revisão dos aspectos mais globais (p. 24)

Tal como referido atrás, os alunos, ao verem os diversos registos, começam a perceber que existem semelhanças entre eles, nomeadamente palavras iguais entre eles, começando assim a conhecer determinadas palavras. Segundo Sim-Sim (2007), o reconhecimento rápido e automático da palavra é importantíssimo para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo o resultado do conhecimento consciente dos sons da língua (consciência fonológica), da sua relação com os grafemas correspondentes e também da capacidade de identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado.

Para que a criança vá começando a identificar as palavras, e a reconhecer que letras as compõem, é importante realizar variadas atividades que permita identificar e aprender a escrever as palavras, tais como:

- Brincar com letras, por exemplo amovíveis, para irem construindo palavras, nas palavras da professora Sandra, "(...) letras moveis, em que eles depois quando já sabem mais (...) algumas letras vão construindo palavrinhas" (20/6/2013)

- descobrir novas palavras de acordo com determinado critério

(...) interessa-me "Olha aquela palavra tão engraçada, tem uma perninha por baixo do C, o que é aquilo? A cedilha. (...) Conhecem outras palavras que têm este som, do almoço", "conhecemos han, han, han". Pode começar aí já a aparecer qualquer coisa, listas de palavras, sons, palavras semelhantes (Catarina, 29/7/2013)

- recortar letras de revistas e jornais para formar palavras

(...) eles fazem também ao principio muito o recorte de letras, aquelas gordas, de jornais e de revistas, eles recortam as letras que já conhecem, e vão eles formando já palavrinhas, por exemplo o relógio, está todos os dias na sala, não é, e o quadro também, e eles olham para o

relógio, eles recortam o Rê, recortam o E, recortem o Lê, recortam o O, de jornais, de revistas, e eles próprios vão formando (Patrícia, 30/7/2013)

- jogar com as palavras, sendo que o professor baralha palavras presentes na sala, já conhecidas pelos alunos, e a criança tem de descobrir onde está determinada palavra.

(...) no relógio da sala, eu escrevo “relógio” em cima dele (...) e planta, onde está a planta, eu tenho lá “planta” escrito, estás a ver? Está tudo identificado, quadro, e eu tenho lá “quadro” (...) junto essas palavras todas (...) E então colo bostik nessas palavras, todas desordenadas, colo “Quadro”, colo “Relógio”, mas isto depois de eles visualizarem algum tempo todas estas palavrinhas lá no sítio respetivo. Eu, pronto faço muitas vezes este jogo, baralho as palavras todas, encho o quadro cheio destas palavras e depois chamo “J., vem ao quadro.”. Isto para eles é uma coisa, é uma motivação, quem descobre primeiro a palavra ganha pontos, porque depois há ao lado um quadro dos pontos. (...) É mesmo um jogo. “J., tira-me lá rapidamente a palavra quadro”, e ele vai à palavra quadro e retira-a, pronto, a palavra quadro é retirada (Patrícia, 30/7/2013)

- brincar com sílabas, para formar palavras diferentes

(...) tenho jogos de sílabas, tenho aqueles joguinhos que por exemplo ahh, está o LA, está o CA, e agora o quê que isso dá? Pode dar LACA, não é, juntam o SA, têm o PA e o TO, pode dar SAPATO, mas também SAPATO pode dar o quê? Pode dar PATO, podemos formar outra, pronto também tenho esses joguinhos de leitura (Patrícia, 30/7/2013)

- brincar com as palavras e os sons por ela formados, descobrindo sons semelhantes e diferentes entre elas

(...) jogos (...) de sons que são muito semelhantes, ou que sons que são iguais, ou que sons que têm uma palavra que se escrevem da mesma forma mas têm sons diferentes, todos esses jogos são muito importantes para o desencadear a leitura e a escrita. (Catarina, 29/7/2013)

Para promover a escrita nos alunos, é importante que a criança tenha consigo um caderno de escrita pessoal, onde pode escrever "*o que quiser, quando quiser e onde quiser*" (Reis, 2008, p. 57), sendo assim um "incentivo à produção textual por iniciativa própria, que sustente o desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 46)

Esse caderno pode ter como objetivo a escrita livre pela criança, mas também as tarefas realizadas por iniciativa do professor.

A professora Catarina considera esse caderno um material fundamental para o desencadear da leitura e da escrita, sendo o caderno da leitura e da escrita usado pelos alunos nos trabalhos realizados na aula.

(...) esse caderno é onde o material fundamental, que é um caderno de textos, e eles nesse caderno vão colando o texto da semana, o texto que estamos a trabalhar, vão marcando as palavras que nós consideramos, ou em turma, ou eu, ou eles, que será necessário trabalhar melhor, uma palavra que, pronto, que nós queremos aprender determinado som da palavra, ou uma coisa qualquer, e depois ao lado eles numa primeira fase fazem o desenho do texto, a sua interpretação gráfica do texto, ahh, depois mais tarde podem copiar o texto, mais tarde podem fazer uma lista de palavras consoante o que o texto também nós aproveitarmos, e portanto esse caderno é que vai ser a base, ou seja, vai ser o caderno da escrita e vai ser o caderno da leitura deles, (...) este é que vai ser aquele caderno de turma, que é igual para todos os meninos em termos de grande trabalho, recorte do texto, em termos de divisões silábicas, listas de palavras, o que for, mas é personalizado por eles, portanto cada um é igual, cada um é diferente dos outros, (...) e portanto este caderno é o grande desencadeador de montes de coisas (Catarina, 29/7/2013)

Para ajudar os alunos a sistematizar os conhecimentos que vão construindo acerca da linguagem escrita, é importante criar com os alunos alguns materiais e instrumentos de apoio à leitura e à escrita, tais como:

- Arquivo das palavras aprendidas, mediante um dossier ou ficheiros de cartão, em que "numa face é escrita a palavra e na outra é colocado um símbolo que a represente, por exemplo, um desenho, uma fotografia" (Sim-Sim, 2009, p. 60)

- Listas de palavras, são construídas com os alunos decorrendo do trabalho do dia-a-dia, do trabalho de texto, de uma visita de estudo ou de uma dificuldade encontrada. Têm como objetivos a aquisição e enriquecimento do vocabulário e apoiar os alunos na ortografia (Rosa & Soares, 1998)

- Dicionários ilustrados, que são coleções de palavras escritas, ilustradas pelos alunos com desenhos, pinturas ou recortes

(...) o dicionário ilustrado (...) tenho a página A, não é, que nós recortamos de revistas, de jornais, de... tudo o que seja possível rasgar (...), revistas e jornais (...), folhetos, e então há uma página para o A, que é o nosso dicionário ilustrado, achamos uma asa de uma borboleta, então a asa vai para onde?, para a página do A, palavras que comecem por A. (...) Imagens e depois escrevemos a palavra por baixo "Asa", "Árvore", (...) mesmo que não se encontre a imagem, muitas vezes eles desenharam (Patrícia, 30/7/2013)

- Cartazes de ortografia, são elaborados por sugestão do professor, destacando-se neles as palavras cuja dificuldade se pretende trabalhar com os alunos

- Mapas de ideias, pretendendo mobilizar conhecimentos prévios dos alunos (Reis, 2008).

O mais importante nesses materiais, de acordo com a professora Catarina, é os diversos materiais utilizados serem construídos pelos alunos, pois isso motiva-os e dão mais valor a esses materiais, motivando-os assim para a aprendizagem da leitura e da escrita.

(...) eu por acaso utilizo muito aquilo que eu acho que está mais próximo deles, é eles próprios construírem os seus materiais (...) nós podemos fazer dicionários de palavras, dicionários de sons, listas de palavras, que ficam também afixadas na sala de aula, (...) portanto, os materiais são muito vividos pela turma, são muito construídos por eles (...) isto não é nada de ter que comprar materiais xpto, ou ter que se andar à procura em montes de sítios (...) porque há muita coisa que se pode fazer com eles, e isso tudo é muito engraçado, e os materiais construídos por eles são os materiais que mais impacto às vezes têm e quanto muito não seja o impacto afetivo. Nós quando fazemos lotos de palavras ou dominós de palavras, para associar com um desenho, eles fazem-nos, quando nós construímos um quadro de tarefas (...) Porque se for tudo feito por eles, eles respeitam mais e eles depois dão valor a. (Catarina, 29/7/2013)

Para além disso, é importante partir de acontecimentos vividos pelas crianças, registados pelo professor (referido atrás), para transformá-los em textos e trabalhar a partir deles. Segundo Costa e Sousa (2010), tomando o texto oral e escrito como base, valoriza as descobertas e as verbalizações das crianças sobre as estratégias de abordagem do escrito, desenvolvendo assim a consciência linguística e textual.

O texto pode ser trabalhado de diversas formas, sendo que a professora Catarina vai desmontando o texto, partindo o texto em unidades de sentido, depois em palavras e por fim em sílabas, em letras, para as crianças irem tentar montar de novo, trabalhando assim sempre com os alunos a partir das tiras.

(...) desencadear-se todo, depois cortam-se os textos, misturam-se as palavras, monta-se o texto com as palavras misturadas, vamos ler, não faz sentido, porquê que não faz sentido?, porque também é obrigatório ter uma certa ordem, ter uma certa sequência lógica (...) primeiro escreve-se o texto, depois há uma fase em que se corta o texto em unidades de sentido, em tiras, depois baralhamos aquelas tiras, lemos com as tiras baralhadas, montamos aquilo tudo por ordem, construímos de cima para baixo, de baixo para cima, e lemos assim, e fazemos muito trabalho com essas tiras. Depois numa outra fase cortamos as palavras do texto, separamos as palavras uma a uma, baralhamos tudo, montamos, remontamos (...) depois ainda partimos mais, podemos partir as palavras, ou todas, ou uma palavra em especial, ou duas, ou três, conforme nós queiramos aproveitar ali trabalhar determinado conteúdo, em sílabas, e aí já vamos montar é a palavra, e portanto vamos descendo cada vez mais... (...) Começa com o formato grande, com o conteúdo grande do texto, e depois vai descendo, descendo, descendo, descendo, até chegar à tal sílaba, à letra (Catarina, 29/7/2013)

Trabalhando desta forma, segmentando frases em palavras, as crianças têm uma maior facilidade em aprender a ler e a escrever, sendo uma forma essencial de consciência fonológica que envolve uma grande capacidade de reflexão sobre a língua. De fato, nas palavras de Lopes (2010), citando Blachman,

(...) quando a criança adquire a noção de que o discurso pode ser segmentado em palavras e que estas podem ser segmentadas em sílabas, a relação sistemática som - símbolo requerida pela aprendizagem da leitura é mais fácil de entender e de utilizar (p. 41)

Assim, trabalhando a partir desses textos, a professora Patrícia explica que, depois de partir o texto em palavras, as crianças conseguem montá-lo de novo com bastante facilidade, porque tiveram oportunidade de o visualizar e de o memorizar, ajudando assim na aprendizagem da leitura e da escrita.

(...) recortar esses mesmos textos, (...) nesses mesmos textos, recortar as palavras, (...) desmonto esse texto, e eles depois conseguem-no montar rapidamente. Todo. Porque visualizaram-no, memorizaram, (...) eu repito isto todos os dias, é tão fácil uma criança aprender a ler e a escrever (...) (Patrícia, 30/7/2013)

Para além disso, outra forma de abordagem desses textos, é aproveitá-los "como um preenchimento de lacunas" (Patrícia, 30/7/2013).

É importante, para além de todo esse trabalho com os textos de situações vividas pelos alunos, que haja na sala de aula momentos destinados à escrita dos alunos, nomeadamente histórias.

Não se baseando apenas em os alunos escrever histórias, é importante também que os professores leiam histórias às crianças, porque:

- cria nas crianças o gosto pelo texto escrito;
- ajuda ao desenvolvimento da oralidade;
- leva a criança a querer contactar ela própria com o texto que ouviu ler;
- nesse contacto ela visualiza palavras e frases que mais a tocaram na leitura;
- as crianças, vendo ler, aprendem os comportamentos do leitor e identificam-se com ele;
- familiarizam-se com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, o que lhes facilitará posteriormente a leitura;
- permite-lhes o contacto com obras a que, dada a sua extensão ou dificuldade, não poderiam ter acesso em determinadas fases etárias (Santana & Neves, p. 193)

É também importante que os alunos, antes da leitura, tentem antecipar os conteúdos do texto com base nas imagens e no título, e que, após a leitura, confronte as previsões feitas com o que se leu realmente (Sim-Sim, 2007). A professora Sandra é também dessa opinião.

(...) antes de ler, eles têm de, no primeiro ano é pela imagem, vê a imagem e diz o que achas que vai acontecer, no segundo e terceiro ano e no quarto é pelo título, o que é que este título te sugere, e eles vão dar a opinião, e depois confrontam com a leitura no fim, se tem alguma coisa a ver com aquilo que eles disseram no início. (Sandra, 20/6/2013)

Muitas destas histórias lidas pelo professor podem desencadear variadas atividades a realizar com os alunos, como por exemplo a dramatização.

Com as histórias há outras inúmeras atividades que se podem fazer com as crianças, como por exemplo escrever:

- histórias das quais se conhecem apenas as personagens ou o local da ação
- continuação de histórias das quais conhecem apenas uma parte
- transformação de histórias (Rosa & Soares, 1998).

(...) há livros que nós aproveitamos para esse trabalho todo desencadeador, há histórias em que contamos uma história e fica por ali, há histórias que são eles que contam, há histórias que nós contamos o princípio e eles completam, há histórias em que nós contamos o fim e eles imaginam o que é que esteve para trás, ou, ou contamos o princípio e o fim e então o meio o quê que aconteceu?, pronto há uma série de trabalhos onde o livro é um material importantíssimo (Catarina, 29/7/2013)

É também importante as crianças criarem histórias, desta forma, é importante motivá-las para isso. Um material muito importante que pode ajudar a motivá-las e ao mesmo tempo a desenvolver a criatividade dos alunos é a denominada fábrica de histórias. A professora Patrícia explica como isso se procede.

(...) aquele avental que está ali pendurado tem tudo a ver. Tudo a ver com essa motivação. (...) aquilo é um avental onde, onde...é onde é uma espécie de fábrica de histórias, onde há vários cartõezinhos, não é, que eu por acaso também tenho, não um avental mas uma arca, onde temos vários cartõezinhos, e então, temos várias possibilidades, de início de história, não é, ah, temos um cartõezinho com o início de história, temos um cartõezinho com os maus, temos um cartõezinho com as personagens, heróis, os maus podem ser os bruxos, os piratas, pronto, e então esta é uma das grandes motivações (Patrícia, 30/7/2013)

Para além de todas estas atividades, é importante arranjar meios de divulgação e de comunicação dos textos trabalhados pelos alunos, como forma de valorizar os seus

textos e difundi-los. Para isso, pode-se fazer, por exemplo um jornal escolar. Este é importante porque:

- os alunos participam em todas as fases da sua elaboração
- a elaboração e o intercâmbio de jornais desenvolvem a cooperação entre os alunos e promovem a socialização
- o conteúdo do jornal é o reflexo da vida da turma (textos dos alunos, notícias da turma, histórias, relatos de experiências
- motiva e dá sentido social às produções dos alunos (Niza & Soares, 1998).

(...) nós aqui na escola temos vários projetos, o projeto do jornal, em que cada turma realiza uma notícia, eles escolhem o tema, pode ser um tema de anedotas, o tema de receitas, algum acontecimento que eles fizeram, e depois criamos o jornal, fazemos a compilação e depois vendiamos o jornal (Sandra, 20/6/2013)

Pode-se também propor aos alunos uma forma diferente de construir uma história, em que todas as turmas da escola participam, como a que a professora Sandra explica: "Também já organizámos uma história, começava uma turma começava a escrever uma página e não acabava, e depois outra turma tinha que continuar, até chegar, até abranger todas as turmas e terminava a história" (20/6/2013).

Segundo Sim-Sim (2009), pode-se também criar com as crianças um quadro de mensagens para afixar lembretes, recados ou notas, idêntico ao correio, assim as crianças participam numa atividade que se aproxima da vida diária que requer o uso da linguagem escrita, apropriando-se da sua funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última fase do Relatório final da Prática de Ensino Supervisionada, é possível apresentar algumas conclusões, indicando por um lado as dificuldades encontradas ao longo desta investigação, assim como delineando linhas futuras de investigação.

Antes de recordar algumas das conclusões retiradas deste processo investigativo, que tinha como objetivo compreender como podem o educador e o professor mediar e potenciar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, considero importante relembrar que este estudo pretendia dar resposta a três grandes questões, nomeadamente:

1. quais as aprendizagens relacionadas com a escrita que as crianças devem desenvolver na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE;
2. quais as estratégias mais adequadas para a iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB;
3. como podem o educador e o professor favorecer e promover a aprendizagem da escrita pelas crianças/alunos.

Considero para além disso importante referir que estas conclusões se baseiam não só nos diversos autores estudados e referenciados, mas também nas notas de campo recolhidas durante a minha PES em educação pré-escolar e em seis entrevistas realizadas a três educadoras de infância e a três professoras do 1º ciclo do EB.

Pretendo assim em primeiro lugar sintetizar as principais respostas às grandes questões que nortearam todo este processo investigativo, tentando dar o meu ponto de vista como futura educadora de infância e professora do 1º CEB.

1 - Segundo as OCEPE, é importante ter em conta que a criança é um sujeito ativo na sua própria aprendizagem, como tal deve-se ter em consideração a sua individualidade, as suas características e os seus conhecimentos já adquiridos. No que diz respeito à linguagem escrita, esta deve ser trabalhada de forma articulada com as outras áreas de conteúdo. De forma a promover na criança a aprendizagem da linguagem escrita e a descoberta das suas diversas funções, é importante que esta tenha contato com diversos materiais de apoio à linguagem escrita, de diversos tipos e formas de escrita, tais como livros, revistas, jornais, cadernos, dicionários e enciclopédias.

Assim, é fundamental criar um ambiente rico e estimulante que permita uma exploração e diversas tentativas de escrita por parte das crianças. Também as educadoras entrevistadas e as práticas observadas ao longo dos estágios vão ao encontro destas orientações curriculares.

2 - No que diz respeito às estratégias de iniciação formal e desenvolvimento da escrita no 1º CEB, como se pode constatar pelo referido anteriormente, as crianças começam a aperceber-se da linguagem escrita mesmo antes de compreender o que ela representa e para que serve, mesmo em contextos informais, antes da educação pré-escolar. Em contato com materiais de leitura e de escrita, presentes no seu quotidiano, e junto dos familiares que a rodeiam, a criança começa gradualmente a adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita. Neste sentido, a aprendizagem está condicionada aos ambientes proporcionados à criança nos vários contextos por onde vai passando, tanto junto da sua família, como no jardim-de-infância e no 1º ciclo do EB.

Assim, todos os conhecimentos sobre a linguagem escrita condicionam fortemente na aprendizagem da leitura e da escrita à entrada do 1º CEB, sendo por isso importante que a criança tenha uma boa educação pré-escolar, onde beneficie de um grande contato e exploração da linguagem escrita. Tendo em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo e complexo, e que para aprender a ler e a escrever não basta uma simples exposição à linguagem escrita, é necessário que o professor encontre estratégias para motivar nos alunos o interesse em aprender estas duas competências, tão importantes para toda a vida futura de cada uma das crianças.

Para isso, existem diversos métodos de ensino à leitura e à escrita, tais como o método fónico, o método global, o método das 28 palavras e o método sociocultural praticado pelo MEM. Apesar da importância de cada um destes métodos, é fundamental, tal como pude constatar em todas as entrevistas realizadas às professoras do 1º CEB, que se faça uma mistura de métodos, tendo em conta as características, conhecimentos e dificuldades de cada uma das crianças.

No que a mim própria diz respeito, pretendo como futura professora do 1º ciclo do EB ter isso em conta, optando por um diversificado de métodos orientado pelas características das crianças, tal como pude aprender neste processo investigativo. Considero, de fato, estranho e intrigante que ainda predomine o método fónico, que faz uma correspondência entre o som e a letra, tal como me pude aperceber ao longo da

minha primeira entrevista a uma professora do 1ºCEB e por via de conversas informais com outras pessoas ligadas a este nível de ensino.

Para além disso, considero também fundamental que a aprendizagem da escrita se faça a partir de situações significativas para as próprias crianças, como momentos vividos mesmo por elas, pois assim têm um interesse maior em aprender a ler e a escrever e acredito que assim têm uma maior facilidade em o fazer, tal como pude constatar nas minhas pesquisas bibliográficas e nas diversas entrevistas realizadas.

3 - No que diz respeito às formas de favorecer e promover a aprendizagem da escrita pelas crianças, considero importante referir que o educador desempenha um papel fundamental em incentivar e motivar a criança para a aprendizagem da linguagem escrita, devendo por isso desenvolver atividades diversificadas, funcionais e significativas, para que esta se vá apercebendo das diversas funções da linguagem escrita, da orientação da escrita e dos seus variados "componentes", como letras, sílabas e palavras. Deve permitir assim que esta participe em situações de verdadeira interação com a linguagem escrita.

O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita, referidos por diversos autores e exemplificados nas diversas entrevistas realizadas, são três fatores determinantes na aprendizagem da leitura e da escrita, no 1º ano do 1º ciclo do EB.

Assim, o professor do 1º CEB deve também ele desenvolver diversas tarefas significativas, partindo dos interesses e necessidades dos seus alunos, motivando-os para quererem aprender a ler e a escrever e permitindo o contato com diversos materiais e instrumentos de apoio à leitura e à escrita, que deverão estar expostos na sala. Esses instrumentos poderão ser construídos pelos alunos, pois tudo o que é construído por eles, tal como pude constatar nas entrevistas realizadas, tem um maior valor para as crianças, incentivando-as a aprender a ler e a escrever. Considero assim que a motivação assume neste aspeto, um papel fundamental.

Todas as minhas pesquisas bibliográficas, notas de campo e entrevistas, permitiram-me concluir que, de fato, o educador e o professor desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente educativo rico e estimulante, que proporcione o contato com variados materiais de apoio à linguagem escrita, e no desenvolvimento de atividades significativas. Desta forma, possibilita às crianças aperceberem-se da

funcionalidade da linguagem escrita e desperta-lhes o interesse em aprender a ler e a escrever.

Como futura educadora de infância e professora do 1º ciclo do EB, considero realmente fundamental todos estes aspetos, sendo que pretendo promover junto dos meus alunos uma forte exploração da linguagem escrita, onde esta esteja presente nas diversas áreas curriculares, proporcionando o contato com diferentes materiais de apoio à aprendizagem da linguagem escrita, construídos mesmo pelos alunos, de forma a que estes possam manuseá-los e usá-los, assim como implementar variadas tarefas que possibilitem às crianças aperceberem-se das suas múltiplas funções. Julgo também ser importante etiquetar os materiais que se podem encontrar na sala, na medida em que assim as crianças vão visualizando as várias palavras e rapidamente as reconhecem globalmente, podendo para além disso descobrir certas semelhanças e diferenças entre elas.

Na realização deste estudo, confrontei-me com fatores que dificultaram a sua elaboração. Em primeiro lugar, considero, visto este ser um estudo qualitativo, ser difícil generalizar as conclusões e "deixar" a subjetividade de lado, tendo em conta que este processo emergiu de um contexto natural, participando nas rotinas e atividades das crianças de forma direta.

Para além disso, considero que um fator limitante é o número de notas de campo recolhidas nesse contexto direto. Na verdade, penso que teria sido mais benéfico para este processo investigativo ter tido a possibilidade de recolher mais notas de campo, variando nas diversas situações de recolha, onde esta temática estivesse também presente.

No entanto, considero que estas limitações podem, na verdade, ser positivas, na medida em que podem servir de ponto de partida para novas investigações.

Acrescento ainda que, em termos de continuidade desta investigação, penso que seria relevante investigar de que forma os instrumentos de apoio à leitura e à escrita e as atividades desenvolvidas são diferentes consoante os diversos modelos curriculares.

No que à minha própria formação e desenvolvimento diz respeito, considero que este estudo assume uma importância inegável. De fato, penso poder afirmar que, dado que durante o meu curso sempre tive dúvidas de como ensinar uma criança a ler e a escrever, esta investigação ajudou-me a aprofundar conhecimentos no âmbito da escrita

e da leitura. Simultaneamente, ajudou-me a compreender o papel que o educador de infância e o professor do 1º ciclo do EB têm neste processo e as diversas atividades que podem desenvolver para motivar as crianças na aprendizagem da linguagem escrita.

Posso afirmar que tais conhecimentos irão certamente contribuir positivamente no meu futuro como profissional, tanto como educadora de infância como professora do 1º ciclo do EB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. , Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Costa, C. B., Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In *Desenvolver competências em língua – Percursos didácticos* (pp. 73-94). Lisboa: Edições Colibri
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Dyson, A. H., Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 8-11
- Ferreira, M. S., Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial: Da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu: Psicossoma

- Machado, L.S. (2008). Formação e contributos: A linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores
- Martins, M. A., Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mason, J.M., Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vigotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In *Manual de Investigação em educação de infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar
- Neves, M.C., Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora
- Niza, I., Martins, M. A. (1998). Entrar no mundo da escrita. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores* (pp. 21-74). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

- Niza, I., Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores* (pp. 75-169). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica
- Pereira, L., A., Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores
- Projeto Curricular de Turma.(2011/2012). 2º ano. EB1 Joaquim Matias.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Reis., C. (coord) (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Rosa, C., Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores* (pp. 251-356). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Santana, I., Neves, M. C. (1998). Cultivar o gosto pela leitura. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores* (pp. 171-249). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Santos, C., Liquito, C., Veiga, R. (2011). *Caixinha de palavras: Aplicação do método das 28 palavras*. Porto: Porto Editora
- Schiller, P., Rossano, J. (1990). *Guia curricular: 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sepúlveda, A., Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: O procedimento de reescrita. In *Desenvolver competências em língua – Percursos didácticos* (pp. 95-110). Lisboa: Edições Colibri
- Silva, M. E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In *Desenvolver competências em língua – Percursos didácticos* (pp. 33-72). Lisboa: Edições Colibri
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, O. C. (2010). Do trabalho de texto à reflexão linguística. In *Desenvolver competências em língua – Percursos didácticos* (pp. 111-143). Lisboa: Edições Colibri
- Teberosky, A., Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed
- Teberosky, A., Gallart, M. S. (2004). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores
- Walsh, D., Tobin, J., Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. In *Manual de Investigação em educação de infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Referências eletrónicas

- Duarte, K., Rossi, K., Rodrigues, F. (2008). O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. *Revista científica eletrônica de pedagogia*. Consultado em 10/4/2013, disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf
- Parré, R. (2012). Psicogênese da língua escrita segundo Maria Emilia Ferreiro. Consultado em 10/4/2013, disponível em <http://pt.slideshare.net/RoseParre/psicognese-da-lngua-escrita-segundo-maria-emilia-ferreiro>
- Leandro, M. E. (2008). Movimento da Escola Moderna. Consultado em 8/3/2013, disponível em apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf

Moniz, M. M. T. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada. Consultado em 20/3/2013, disponível em repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Luís de Freitas Branco (2011/2014). Consultado em 8/3/2013 e 11/4/2013, disponível em <http://www.aepa.pt/pt/projeto-educativo>

Legislação consultada

Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

ANEXOS

ANEXOS

Anexo II - Guião das entrevistas às educadoras

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que durante a educação pré-escolar é também relevante uma abordagem à linguagem escrita.

1- Como realiza essa abordagem?

(promover contato com material escrito)

2- Que estratégias usa para promover um ambiente rico em literacia durante a educação pré-escolar?

3- Em que consiste a iniciação à escrita nesta fase? Qual a sua relação com a “leitura”?

(As crianças discriminam diferentes tipos de escrita? Qual a sua relação com a leitura?)

Anexo IV - Análise categorial das entrevistas às educadoras

Categoria	Subcategoria	Indicadores		Unidades de registo
Abordagem à linguagem escrita na educação pré-escolar	Estratégias	Contato com materiais do quotidiano, de leitura e escrita	Os materiais em si (curiosidade)	<p>... na sala tenho sempre muitos materiais à disposição que acho que são muito importantes para favorecerem esse aspeto, é o caso dos livros, dos posters, das revistas, dos jornais, fotografias, desenhos, etc. (Paula)</p> <p>... muitas letras feitas numa caixa. Letras recortadas em letras maiúsculas, de todas as cores, e á medida que vou precisando para decorar a sala vou buscá-las. (Paula)</p> <p>A sala tem sempre sempre sempre sempre muitos de...letras espalhadas pelas paredes, placards, portas! (Paula)</p> <p>Eu trabalho muito com eles também com panfletos dos supermercados, aqueles que se põem habitualmente nas caixas do correio (Paula)</p> <p>Esta aprendizagem é feita de vários tipos, por exemplo a nível das histórias, portanto se eles estão com um livro, veem as imagens, mas também estão a ver as letras e a ver os números, e também fazem essa aquisição. (...)</p>

			<p>vários mapas, portanto o mapa das presenças, ali estão a pôr um P, (...) temos o mapa dos comportamentos, que tem, que associam por exemplo a cor da bolinha com o que tem depois a escrita, não é, portou-se bem, mais ou menos ou mal (Sara)</p> <p>... histórias que estão sempre ao acesso deles, e tenho as minhas histórias num armário mais abaixo, mas eles conseguem ir lá buscar, têm é que pedir sempre autorização, e depois têm as histórias deles na biblioteca, que estão sempre ao acesso deles, e eles vão lá quando querem (...), é a nossa área da biblioteca das histórias, e tem sempre lá as canções que nós aprendemos, lengalengas. (Sara)</p> <p>... a abordagem é feita desde o início do ano, começando primeiro com o contacto que eles têm com os livros, primeiro, ahh, os livros estão presentes na biblioteca, e os livros que também trazem de casa, que nós também damos imensa importância, depois ao longo do ano vamos sempre tendo contacto com outros materiais escritos, nomeadamente jornais, revistas, panfletos de supermercado, ahh, vários tipos de outros, para que eles percebam a importância da escrita e a importância de aprenderem a ler e a escrever (Rita)</p>
--	--	--	---

				<p>... a curiosidade deles, (...) quando eles estão curiosos para saber algo, então vamos procurar. Vamos procurar onde? Nos livros, por exemplo, na Internet, também é uma outra forma de chegar à literacia, ah, jornais, enciclopédias, vamos procurando desta forma, mantendo este contato próximo sempre com o material escrito, e com a leitura, como é óbvio, vamos sempre associando a leitura da escrita, como é óbvio.</p> <p>... tudo o que nós temos na sala, nomeadamente alguns instrumentos de trabalho, ah, o mapa do tempo, o mapa das presenças, são tudo instrumentos de leitura, não inicialmente de leituras, ou melhor, não é uma escrita formal, mas são mapas, ações, documentos de trabalho, que lhes vão permitir ganhar competências e que lhes facilita depois a aquisição da leitura e da escrita (Rita)</p> <p>... Aquilo que é mais importante é mesmo essa, esse despertar, é despertar o interesse e a curiosidade pela escrita e pela leitura, fazendo-os entender, ganhar gosto por, e perceberem que conseguem desta forma comunicar e perceber o que está, ah, num placard da rua, num sinal, no supermercado, ah, isto às vezes, nestas idades isto é o que funciona melhor, quando eles</p>
--	--	--	--	--

				<p>têm muito interesse em saberem o que está escrito é aproveitarmos (Rita)</p> <p>... os livros, que eles também gostam imenso de ver, ou os que estão na sala, ou que vêm de casa, as revistas, os jornais, pô-los em contato com diferentes meios com diferentes formas de escrita (Rita)</p>
			<p>Conteúdo apelativo</p>	<p>... à medida que mostram interesse que eles começam a demonstrar pela linguagem escrita, nós vamos promovendo outro tipo de contato, o contato com, podemos chamar assim um bocadinho mais formal, ou escolarizado, se assim podemos dizer, nomeadamente com o alfabeto, as letras, (...) e através de fichas de trabalho, é uma outra forma, ahh, histórias, lengalengas, trava-línguas, todas as formas de comunicação que possam fazê-los chegar e perceber a intenção da linguagem escrita. (Rita)</p> <p>... as histórias foi sempre o vínculo mais privilegiado, (...) através das histórias nós conseguimos alcançar outros objetivos (Rita)</p>
		<p>Atividades</p>	<p>Identificação de letras</p>	<p>... o painel das vogais. Com cinco cartolinas com as vogais, todas elas em letra maiúscula e em que as crianças começam por procurar imagens e mesmo palavras escritas que comecem por essas iniciais, pelas vogais. (Paula)</p>

				<p>... em folhas simples, A4, portanto fazer com que...o alfabeto, pôr a letra A e pesquisarmos também elementos que comecem pela letra A, pela letra B. Basicamente as imagens, ficheiros. (Paula)</p> <p>... portfólio onde tem lá as aprendizagens feitas ao longo do ano. No portfólio tinha a aquisição da linguagem escrita, por exemplo nos mais velhinhos, nós fazíamos o grafismo do A e eles continuavam a fazer o A, depois temos o A manuscrito, temos o A em letra de imprensa. (Sara)</p> <p>...temos diversos jogos, tenho um jogo que tem várias letras, todas elas estão repetidas, há cinco A, cinco B, por aí fora, por exemplo, um jogo pode ser espalhar as letras pela sala, num cantinho, e eles têm que encontrar por exemplo a letra A, começamos pelas vogais, letra A, E, I, O, U. (Sara)</p> <p>... recortamos muitas vezes letras em revistas, e formamos palavras, principalmente para os cinco anos, os pequeninos é mais “vamos procurar a letra A”, e com a minha ajuda eles vão lá, recortamos e vamos colar numa folha, o A, o E, o I, o O e o U. Isso aos três anos, que são só as vogais, depois aos quatro cinco é que já vão procurar, por exemplo, a letra do</p>
--	--	--	--	---

				<p>nome, onde é que estão as letras do nome. (Sara)</p> <p>... às vezes brincamos com as letras e fazemos tipos de atividades mais plásticas, por exemplo um desenho das vogais, fizemos um comboio das vogais (A, E, I, O, U), utilizámos materiais de desperdício para completar o A, o E, o I, o O e o U, portanto de uma forma lúdica eles aprenderam (Sara)</p> <p>... fazemos muitos jogos, por exemplo, de associação, neste caso o alfabeto, por exemplo, o alfabeto deste lado em ordem contrária assim eles têm de fazer a associação, a correspondência do A com o A, por exemplo está aqui o A e eles têm de procurar onde é que está o outro A. (Sara)</p> <p>... começamos sempre com os nomes deles, as vogais, tudo em letra de imprensa, depois nós fazemos e eles passam por cima, devagarinho (Sara)</p> <p>... nós tentamos introduzir as letras, eles perguntavam “que letra é esta?”, e nós íamos dizendo sem, sem ser uma atividade muito orientada. (Rita)</p>
			<p>Identificação da letra inicial do</p>	<p>...as letras iniciais dos nomes de cada um deles. Recorto em cartolina e que depois ao longo de todo o ano eles vão procurando desenhos cujas letras</p>

			nome próprio e do dos colegas	comecem por, cujos desenhos comecem por essas letras. (Paula)
			Identificação de sílabas	<p>... painel multifunções, só com uma ou duas sílabas. (...) monta-se um computador feito em feltro, e tem os quadrados em baixo, plástico, onde eles vão pondo as letras. No final é posto um desenho com uma ou duas sílabas de início e eles depois vão pondo dentro das bolsinhas as várias letras até conseguirem formar a palavra. (...) O teclado funciona com as bolsinhas. (Paula)</p> <p>... fizemos alguns jogos de juntar uma consoante com uma vogal (...) primeiro juntámos só uma consoante com uma vogal, para formar a sílaba, eles verem, e o som dado, e por exemplo um P e um A PA, “então diz-me lá uma palavra que comece por PA” (Sara)</p>
			Diversos tipos de texto	<p>... ainda este ano no Natal, estive sempre escrita lá uma canção de Natal que eles comigo, escrevemos sempre com essas letras. Eu transcrevi e eles depois iam montando e fizeram então em grande. A sala estava toda decorada com a palavra, com a música que eles lá escreveram do Natal. Mas isso é válido para tudo. (Paula)</p> <p>... atividades que englobem as histórias, as canções, as lengalengas, os</p>

				<p>provérbios, os poemas, as adivinhas. (Paula)</p> <p>... eles inventam histórias, e eu escrevo as histórias à medida que eles as vão inventando. E depois destaco certas palavras-chaves, e quando eles, estou a ler a história, eles vão à procura desses desenhos que estão destacados e colam lá. (Paula)</p> <p>... fizemos vários projetos com as histórias, (...) uma vez iniciei uma história, (...) então cada um contou um bocadinho da história, continuou a história, e depois fizemos um livro e mandámos para casa. Eu depois passei para uma folha a frase que cada um disse e eles ilustraram, e no final toda a gente leu o livro, depois imprimi e foi para casa. E em casa depois foram eles que foram contar aos pais a história, porque conseguiam ler as imagens. (Sara)</p> <p>... fizemos um projeto com os livros, que eu trouxe um livro muito engraçado, e o livro passava por todas as famílias, e depois eles tinham um caderno, as famílias tinham de fazer um resumo da história que leram. O que é engraçado é que cada família fez um relato da história de forma diferente. No final, comparámos todas as histórias e realmente cada pai</p>
--	--	--	--	---

				<p>escreveu à sua maneira a história que leu ao filho. (Sara)</p> <p>... fizemos também um livro, em que eu iniciei uma história com o nome do filho, (...) depois os pais tinham de continuar a história, com a ajuda dos filhos (...). Eles ditavam e os pais escreviam. Depois fiz uma compilação de todas as histórias, depois imprimimos, ah, passei tudo a computador, fizemos um pequeno livrinho e depois foi para casa. Cada menino ficou com a sua história e com a história das famílias todas. E então os pais depois leram as histórias aos filhos, ficaram histórias muito engraçadas, e a história foi relacionada com uma coisa que os miúdos gostam (Sara)</p>
			<p>Identificação de palavras</p>	<p>... temos aqueles jogos de encaixe em madeira, tem um avião e a palavra “avião”, eles têm que encaixar as letras. (Sara)</p> <p>... temos a correspondência da letra com uma palavra, por exemplo A, têm por exemplo o avião, o B, o barco, o C o cavalo. (...) de vez em quando estamos na área do tapete e fazemos esse tipo de jogos. (Sara)</p> <p>... na mercearia, já houve um projeto, que nós identificámos por exemplo os objetos que existem na mercearia, (...) para ficar identificado, tal como</p>

				<p>nós vemos no supermercado (Rita)</p> <p>... juntar algumas letras e fazer pequenas leituras, fazer pequenas palavras (Rita)</p> <p>... para eles conseguirem identificar o nome dos colegas, os colegas, muitas palavras, as palavras do quotidiano deles, do dia-a-dia, ahh, nós vamos escrevendo, e sobretudo o vocabulário de casa, de casa, da loja, dos brinquedos. (Rita)</p>
			<p>Registo escrito e gráfico</p>	<p>Temos também em placards na sala, imprimo, tudo em letra manuscrita para todos, fazemos por exemplo pictogramas, fazendo a associação da imagem à palavra, também fica lá exposto na sala. (Sara)</p> <p>... também temos as regras da sala, que também estão expostas, e depois de cada frase, (...) eles ilustraram, (...) portanto associado a cada frase está um desenho. Eles ditaram as regras, eu escrevi e depois eles ilustraram. Eles é que decidiram quais eram as regras da sala (Sara)</p> <p>... nós não colocamos nada, nenhum tipo de registo que não tenha a escrita sempre em conjunto, ahh, para eles irem associando, eles percebem, através</p>

				<p>do registo gráfico, há sempre um registo escrito (Rita)</p> <p>... fazemos estas caixas de dicionários e aproveitamos depois também para trabalhar as sílabas, depois o vocabulário, todas as palavras novas, todos os trabalhos e projetos que nós vamos desenvolvendo, há sempre um vocabulário novo, e esse vocabulário novo nós fazemos o registo gráfico e o registo escrito, e é como se fosse um pequeno dicionário que eles têm na sala que podem ir ver, (...) a escrita e a leitura estão sempre em conjunto, (...) a escrita está lá para eles conseguirem ler, e a leitura é uma forma de eles perceberem o que está escrito (Rita)</p>
			<p>Tentativa de escrita</p>	<p>... utilizamos muito a escrita para fazer os nossos projetos (...) escrevemos num papel (...) em letra de imprensa, e depois eles passaram (...) muitos deles com a letra à espelho, o E ao contrário, o P ao contrário (...) depois é que copiam todo o grafismo da...da frase. (Sara)</p> <p>... nós fazemos um cantinho da leitura e da escrita, onde eles têm um caderno, é sempre uma boa opção para desenvolver, eles têm um caderno, onde vão desenvolvendo de uma forma livre ou de uma forma orientada esta escrita, (...) é uma forma de eles escreverem livremente da forma como entendem, como acham que é, e é uma forma de nós também os</p>

				orientarmos (Rita)
				... incentivando os registos escritos, inicialmente por nós e posteriormente por eles, ahh, inicialmente por nós esse registo escrito, e posteriormente por eles, e depois quando passam a ter gosto já não querem que nós próprios façam este registo, os registos finais já são feitos por eles, nós escrevemos e eles fazem essa cópia, (...) é sempre seguindo o interesse e a curiosidade deles (Rita)
			Identificação do nome próprio e do dos colegas	... temos por exemplo o nome deles em cartão, é um cartaz para aprenderem a escrever o nome, têm um mapa em que tem as fotografias de cada um e à frente tem o nome em letra de imprensa. Eles aos três anos não sabem escrever o nome, e então vão buscar o cartão que está à frente da fotografia, já sabem que aquele é o nome dele, tiram o cartão e depois vão para a mesa e escrevem, copiam, tentam copiar o nome (Sara)
				... tudo o que está em sala é identificado com o que é deles, ahh, o caso dos cabides e dos cacifos está identificado com o nome deles, eles escrevem, em todos os trabalhos são eles que escrevem o nome, e com este hábito, eles foram-se apercebendo do nome dos colegas (Rita)
		Ambiente	Trabalhos	...os trabalhos nas portas, também estão sempre decorados. (Paula)

		educativo	expostos	<p>E outra coisa que eu tento, é que as coisas não estejam muito tempo. (...) de uma maneira geral tiro, mas só depois de ter para substituir, mas nunca deixo estar assim meses. (Paula)</p> <p>Faço sempre através dos jogos com as letrinhas, exponho o máximo ao nível da sala. (Sara)</p> <p>... as canções estão escritas em letra de imprensa, e estão expostas neste cantinho, temos lengalengas, tudo escrito e exposto. As lengalengas que eles vão aprendendo vão sendo expostas na sala. Depois claro que de vez em quando temos de tirar tudo e pôr novas (Sara)</p>
			Placards	<p>...outro placard é “os nossos trabalhos”. (Paula)</p> <p>... o painel também com comentários. Está sempre sempre tudo escrito. Há sempre imensa informação escrita na sala. (Paula)</p>
			Organização por cantinhos	<p>... os cantinhos estão todos divididos, é o dos jogos...estão todos identificados e divididos, com títulos, cantinho dos jogos, cantinho das bonecas, biblioteca, cantinho da garagem (Paula)</p>

			<p>... eu tenho lá, “área da biblioteca”, está mesmo identificado, tenho tudo escrito, as áreas estão todas identificadas (Sara)</p> <p>Temos também a área das canções, por exemplo (Sara)</p> <p>Nós temos uma área que é a área da...área livre, têm lá vários manuais, já antigos, e fichas para pintar, eles próprios vão lá ver uma fichinha, dizem “quero fazer uma ficha”, vão lá e tiram e fazem! (Sara)</p> <p>... na sala, nós dividimos, nós temos uma divisão da nossa sala por áreas, pelas áreas das Orientações Curriculares. (...) nomeadamente a área da leitura e da escrita é uma área que tem muito ênfase numa sala de cinco anos, até porque estamos a prepará-los para a entrada do primeiro ciclo, e eles sabem que é no primeiro ciclo que depois lá vão aprender efetivamente a ler e a escrever, e então nós começamos a prepará-los essas capacidades desde cedo, desde os três anos, mas aos cinco anos é de uma forma mais relevante (Rita)</p>
		Diferentes formas de dinamização	<p>... Eu acho que é, tem que se chegar lá através dos jogos, nada imposto, de uma forma lúdica estão a aprender. (Sara)</p>

			<p>... nós trabalhamos, de diferentes formas, com histórias, contar o fim-de-semana e registar, ahh, isto dos cadernos que nós fazemos, nós temos umas fichas, ahh, umas fichas de dicionário, ahh, e nós sempre que trabalhamos qualquer tema nós temos por hábito colocar os títulos, as legendas, escrever junto deles, ahh, falar com eles e pedir-lhes para eles nos dizerem o que querem que nós escrevemos, mas sempre à frente deles (...) mesmo às vezes até nós escrevemos e depois eles copiam (Rita)</p> <p>... não que se tenha feito essa aprendizagem de uma forma muito formal, tal como acontece no primeiro ciclo, mas este brincar com as letras, faz despoletar este interesse, esta área da leitura e da escrita está sempre a ser dinamizada de diferentes formas, (...) de acordo com o projeto que está a ser desenvolvido, é sempre um bocadinho pelo mesmo, são os registos, os registos feitos pelos adultos, e depois copiados ou não pela criança (Rita)</p>
		<p>Recurso ao computador</p>	<p>... também usamos como estratégia para abordagem da escrita é o computador, temos vários jogos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita (Sara)</p> <p>... nós aqui na sala temos acesso à internet, através da internet, liga o computador, o escrever, procurar, acaba por ser uma forma muito natural</p>

			de aprendizagem da leitura e da escrita (Rita)
		Comunicação entre educadora e professora do 1º ciclo	<p>O colégio tem jardim-de-infância e primeiro ciclo, e portanto sempre houve essa comunicação. Nas reuniões mensais havia sempre uma avaliação sobre o desempenho dessas crianças que iriam transitar para o primeiro ciclo, onde as duas professoras existentes no colégio estavam sempre presentes. Desse modo a que iria recebê-los no ano seguinte já estava a par de tudo o que se estava a passar. Além disso nas partes da tarde até final de Setembro eu ia assistir às aulas deles com a professora do primeiro ciclo. Depois esse tempo ia espaçando até Novembro ou Dezembro. Qualquer novidade que acontecesse na sua sala eu era sempre chamada para participar. Também via sempre as suas provas mensais. Quando começavam a ler, eu ia à sala deles ouvi-los ler e mais tarde eles iam ler histórias à minha sala. Através das reuniões mensais eu também ia sabendo da sua evolução. Mesmo nos anos seguintes o vínculo continuava. (Paula)</p> <p>Infelizmente não. Cada uma das crianças tem uma avaliação de competências e sugerimos aos pais que o entreguem à professora do 1º ciclo. (Sara)</p>
		Contato com texto impresso e	Letra de imprensa
			Faço tudo isso sempre com letra maiúscula e letra de máquina, uma das coisas que eu já constatei é que eles não identificam quase quase nenhuma

		<p>manuscrito nos diferentes formatos</p>	<p>letra minúscula. É tudo com letras maiúsculas, (...) as letras são sempre as mesmas, é sempre aquele formato, (...) é sempre o mesmo tamanho, sempre o mesmo modelo de letra. (...) só as cores é que mudam, mas de resto o alfabeto é sempre maiúsculo, sempre igual. (Paula)</p> <p>...nos três quatro anos é apenas a letra de imprensa (Sara)</p> <p>Temos por exemplo o alfabeto completo em letra de imprensa (Sara)</p> <p>... em todos os trabalhos eles colocam o nome, isto é praticamente desde os quatro anos, começaram por fazer a letra de imprensa, porque é a aquela que é de mais fácil acesso e mais fácil também para eles (Rita)</p>
		<p>Letra manuscrita</p>	<p>... só aos cinco anos é que vamos passar para a letra manuscrita. (...) Numa primeira fase, perto dos 5 anos, as crianças têm o primeiro contacto com a letra manuscrita cursiva. Aprendem a escrever o nome e as vogais. Quando entram na fase pré-escolar avançamos para o alfabeto cursivo. (Sara)</p> <p>... depois aos cinco anos já aprendem a escrever o nome em letra manuscrita (...). Nos cartões a letra é de imprensa, só para os mais velhinhos, cinco anos, é que passam para a letra manuscrita. (Sara)</p>

				<p>... Com o mesmo tipo de letra, os pequeninos, os mais crescidos já não, já entram em letra manuscrita maiúscula e minúscula (Sara)</p> <p>... o interesse é tão grande que depois já experimentámos que eles já fizessem única e exclusivamente só o nome, em manuscrito, (...) alguns optam pela forma mais fácil, que é em letra de imprensa, que é a que já estão mais habituados, mas já estão, demos-lhe o contato com essa forma de escrita, e não os obrigando a escrever dessa forma, há uns que escrevem dessa forma e outros que continuam a preferir a letra de imprensa. (Rita)</p>
		<p>Conhecimento explícito de algumas regras do código da escrita</p>	<p>Da esquerda para a direita</p>	<p>... fazer os grafismos das letras, ahh, primeiro começamos a nível das histórias, (...) primeiro, antes de tudo (...) a orientação da linguagem escrita, da esquerda para a direita, muitas das crianças ainda fazem por exemplo a letra à espelho, que é fazer da direita para a esquerda. A nível dos cinco anos temos essa noção que eles têm que aprender que é da esquerda para a direita (Sara)</p>

Anexo V - Guião das entrevistas às professoras

- 1- À entrada do primeiro ciclo, as crianças são portadoras de alguma sensibilidade à linguagem escrita?
- 2- Como é que no 1º ano do 1º ciclo é feita essa motivação e iniciação? (organização da sala, dos materiais, saídas, outras?)
- 3- Na sua opinião, como pode o professor promover o contato da criança com material escrito?
- 4- Na sua opinião, como pode o professor promover um ambiente rico em literacia durante o 1º ciclo do Ensino Básico? Qual a importância?
- 5- Que metodologia utiliza na sua prática docente para a iniciação à leitura e à escrita na sala de aula? Por qual delas começa?
- 6- Que atividades e estratégias desenvolve com os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?
- 7- Que uso faz da letra script e cursivo?

Anexo VII - Análise categorial das entrevistas às professoras

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Apropriação da linguagem escrita no 1º ciclo do Ensino Básico	Iniciação e desenvolvimento da escrita	Sensibilidade à linguagem escrita à entrada do 1º ciclo	<p>... as que têm jardim-de-infância já vêm preparados, já sabem escrever com o lápis (...) já sabem manusear o lápis, já sabem passar nos grafismos (...) antigamente, no primeiro ano, perdíamos para aí dois três meses com os grafismos, e agora não. Normalmente damos uma folha de grafismo e damos a letra, a letra a seguir. (Sandra)</p> <p>... a maior parte das crianças traz essa sensibilidade, alguns até já sabem escrever algumas palavras, o nome por exemplo, que vem um bocado do jardim-de-infância, ah, o pai, a mãe, essas palavras assim mais relacionadas com a família, outros, ah, inventam escrita, portanto, utilizam um conteúdo de letras para associar a um determinado objeto, ou um animal, ou...por aí fora, e alguns até já têm uma associação muito constante, (...) associam já um conjunto de letras a uma determinada imagem, esteja ou não ela correta (Catarina)</p> <p>... há miúdos que vêm com uma apetência muito grande para a aprendizagem e há miúdos que não estão nem aí, há miúdos que querem brincar e, pronto precisam do seu tempo, de amadurecer, de perceber para</p>

			<p>que é que aquilo serve e perceber porquê que andam na escola, o quê que estão aqui a fazer, porque às vezes nós, ah às vezes trabalhamos com os dois extremos: temos famílias muito ansiosas, em que vão crianças muito ansiosas e crianças que querem açambarcar tudo, viver tudo, e aproveitar isto a, a 200% e constantemente, e depois há aquelas crianças que nem sequer percebem o quê que estão ali a fazer, naquela sala, sentados, aquele número de horas, porque, quer dizer, há crianças que fizeram jardim-de-infância e que nem sequer passaram por lá, em termos de estar, de comportamento, de atitude. Pronto isto aqui tem muito a ver com atitude, porque aprender a ler e a escrever é das coisas mais difíceis que existe, e isto tudo está relacionado com uma calma interior que se tem que ter, uma predisposição que se tem que ter, ah, uma abertura para, e há miúdos que não conseguem isso ainda, ainda estão fechados (Catarina)</p> <p>É claro que aquelas crianças, essas que vêm com uma predisposição muito grande e há crianças que muitas vezes chegam, entram sem saber ler e escrever, e chegam ao mês de Outubro Novembro e já o sabem fazer, porque apanharam logo o, a mecânica, essas crianças muitas vezes também são o motor para o puxar dos outros. (...) São tipo o, a carruagem que vai à frente e que puxa o comboio, portanto esses também são muito importantes</p>
--	--	--	--

			<p>e também são muito desafiantes (Catarina)</p> <p>... então eu tenho que favorecer muito as aprendizagens dos mais acelerados, continuar a trabalhar com eles, para eles continuarem a desenvolver e não se desmotivarem, porque isso também é muito frequente, os alunos que vêm que sabem ler e que sabem escrever, ou crianças que aprendem muito facilmente, de repente desmotivam, porque já sabem (Catarina)</p> <p>Toda! Eu acho que elas são portadoras porque elas querem é descobrir cada vez mais. (...) elas querem é descobrir algo novo, querem é crescer (Patrícia)</p> <p>... É algo que elas até já sabem, como por exemplo o nome, mas muitas coitadinhas não sabem ainda ler histórias, e o que elas querem é descobrir coisas novas. Portanto claro que sim, querem pegar num livro e lê-los todos, e, eles querem é devorar muitos (...), se a criança está bem emocionalmente, a criança abre um livro e tenta devorá-lo logo (...) Agora se a criança não está bem emocionalmente, isso conta muito, (...) como não estão bem interiormente não têm essa disposição nem essa disponibilidade</p>
--	--	--	---

			<p>para, e aí a estimulação tem que ser muito maior. (Patrícia)</p> <p>... os melhorzinhos, que infelizmente a gente tem sempre, o grupo dos melhorzinhos e infelizmente por não serem estimulados, por haver perturbações, (...) não estão tão predispostos para essa aquisição, essa disponibilidade interior não existe, porque existe ali uma perturbação emocional grande, não é, problemas familiares, (...) relacionais, (...) mas graças a Deus temos aquele grupinho que vive interiormente bem, e aí são muito mais sensíveis,(...) eles quase até já vêm todos da pré a conhecer as letras, muitos já conhecem as letras (Patrícia)</p>
		<p>Metodologia utilizada</p>	<p>... experimentamos de tudo, até porque depois as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo, e então depois temos que experimentar vários métodos, às vezes baralhamos aquilo tudo, às vezes começamos com frases, outras vezes começamos só mesmo pela letra (Sandra)</p> <p>... não há uma metodologia pura, portanto não se pode dizer que aplico o método A, B ou C, no fundo o método parte de uma situação muito global, que é um texto, e depois vai especificando cada vez mais, até ao sítio em que, nós professores, entendemos que para aquela sessão chega. (...) E o que está por trás deste método é um grande trabalho, um grande esforço,</p>

			<p>uma grandíssima concentração do professor (...) os miúdos têm uma noção de liberdade de poder fazer e poder experimentar muito grande, mas aquilo tudo tem uma disciplina muito grande também inculcada (Catarina)</p> <p>... esta maneira de, eu não considero isto bem, é uma encruzilhada de métodos, ah, esta maneira de trabalhar, muito participativa, muito colaborativa, (...) tudo serve para aprender, tudo serve para explorar, e portanto é o agarrar destas oportunidades, e às vezes quantas nos passam e que nós “não tive tempo” para as agarrar, não é. Mas é o agarrar destas oportunidades que depois se vai refletir sempre em aprendizagens (Catarina)</p> <p>... eu não utilizo só um método, eu faço uma mistura de métodos, e eu acho que isso também é um dos meus segredos, é muito importante, e faço ali a mistura, e exploro consoante a aptidão que eu acho que eles têm, não é, e a capacidade que eles têm (Patrícia)</p> <p>... nós muitas vezes temos que descer à sílaba, não é, temos, há casos que temos que descer. Eu por norma não gosto, gosto de fazer essa mistura toda que te disse, não é, textos e...mas há crianças que nós temos que descer</p>
--	--	--	--

			<p>mesmo à letra, e à sílaba, e juntá-las, tem mesmo que ser, e... e até há outras que até temos que recorrer ao das 28 palavras, que são algumas palavras-chaves (Patrícia)</p>
		<p>Tipo de letra usada</p>	<p>Da letra de impressa para a manuscrita normalmente fazem logo no primeiro ano, quando começam a ler frasesitas, até normalmente pelas palavras, eles vêm as palavras manuscritas e depois têm que tentar transcrevê-las. Isso é logo feito no primeiro ano, normalmente começo quando eles começam a ler as palavritas e depois têm de transcrevê-las, passam logo do impresso para o manuscrito. Aliás nem é pela palavra, começa-se pela letra, porque eles têm por exemplo o I impressa têm que identificar logo qual é o manuscrito (...). Os grafismos até é para que se habituem à letra manuscrita. (Sandra)</p> <p>... eu tenho utilizado nesta maneira de trabalhar com eles sempre o script, porquê? Porque é uma escrita muito mais segmentada, em que se nota a individualidade de cada letra, e para os meninos do primeiro ano é muito importante perceber onde é que eu posso fazer a fronteira, dentro da palavra, entre as sílabas, na cursivo isso é mais difícil visualmente de perceber. Acontece que (...) parece que a letra cursivo entrou mesmo em programa, obrigatoriedade de saber escrever e ler aquele tipo de letra, (...)</p>

			<p>É importante que eles saibam associar uma à outra, que saibam utilizar as duas, (...) mas isso eu penso que é transversal às pessoas todas que lecionam no primeiro ano, que há muito esse interesse de fazer logo, às vezes até chamam “a família das letras”, o M manuscrito, maiúsculo, minúsculo, depois os seus correspondentes e por aí fora, e geralmente está afixado nas salas e pronto. (Catarina)</p> <p>... aí a partir do segundo, ahh, meio do segundo ano para a frente, quando eles já começam a ter muita velocidade, alguns às vezes também por pressão da família, que acham que a letra, que aquela letra cursiva é bonita, e então eles começam (...) mas de início eu utilizava o script (Catarina)</p> <p>... na experiência que eu tenho, com a utilização do script, todos os textos eram feitos nessa fonte, e todos os textos passados para eles também só se usava essa, mas íamos sempre chamando a atenção para o outro tipo de letra, que se fosse explorado esporadicamente, ia-se escrevendo alguma coisa, e depois por exemplo terem cursivo e eles copiarem em script, ou ao contrário. Pronto. Até porque os livros vêm todos escritos em script, e nós ao computador a letra é script. (Catarina)</p>
--	--	--	---

			<p>... ao principio dou-me ao trabalho, nos primeiros anos, de lhes colar textinhos em imprensa nos caderninhos e dou-me ao trabalho de levar os caderninhos para casa, porque na escola não tenho tempo, e passar a manuscrito por baixo, que é para eles irem aprendendo, (...) colar textinhos que passo no computador, textinhos pequeninos, tipo relacionados com o dia-a-dia, (...) Eu passo no computador vivências, colo no caderninho e depois dou-me ao trabalho de copiar a manuscrito, para eles irem aprendendo. Depois também tenho cartões, também te posso mostrar, tenho cartões que faço, que de um lado está em imprensa, colo o abecedário todo em imprensa, e do outro lado tenho por exemplo o nome a manuscrito (Patrícia)</p> <p>Muitos começam em imprensa, não é, muitos já vêm da pré a saber o nome por exemplo de imprensa,(...) aí eu já tenho um cartãozinho com o nome a manuscrito (Patrícia)</p> <p>... em paralelo com isso eu faço sempre os textinhos de coisas do dia-a-dia, passo a computador, tiro fotocópia, colo nos caderninhos e depois passo a manuscrito, e ao fim de um tempo, ao fim de um mês, já não é preciso ter este trabalho, porque eles já sabem (Patrícia)</p>
--	--	--	--

			<p>E mesmo por exemplo eles leem historinhas, não é, e vêem que é imprensa, vêem que a letra é diferente, (...) eu no quadro escrevo a manuscrito, logo, e eu faço isto logo nos caderninhos,(...) eles fazem essa transição, essa transição, ah, é uma continuidade para eles (...) Porque eles ao verem todos os dias no quadro a manuscrito e ao verem todos os dias no manual, não é, em imprensa, rapidamente eles fazem essa associação, porque eles estão sempre a ver isso, como estão sempre a ver, nos manuais é imprensa, eu escrevo a manuscrito, eu colo os textinhos em imprensa e escrevo, (...) eles automaticamente associam logo, fazem logo esta associação, fazem logo esta transição sem problemas nenhum, é uma continuidade (Patrícia)</p>
		<p>Desencadeador da leitura e da escrita</p>	<p>... tudo o que acontece, seja na sala de aula ou fora da sala de aula, é pretexto para desencadear o interesse pela leitura ou pela escrita ou pela leitura e escrita. Portanto, tudo aquilo que faz parte das vivências das crianças, seja uma coisa que aconteceu com eles, um problema deles, ou um acontecimento em casa deles, seja uma coisa que aconteceu na sala ou na escola, tudo é um desencadeador de propostas de trabalho, para o chamar a atenção que nós podemos transformar aquele acontecimento numa outra apresentação, sem ser a apresentação oral, para quê que serve a escrita, o quê que a gente faz com isso, porquê que isto é importante, (...)</p>

			<p>todos esses sinais começam a ser muito trabalhados desde o início, para os incentivar e para os motivar a escrever, para eles perceberem porquê que é importante escrever, porquê que é importante ler. (Catarina)</p> <p>... este sistema de aprendizagem, em que as coisas partem deles, acabam por motivar tanto os que já sabem como os que ainda não sabem, porque os que ainda não sabem estão sempre naquela hipótese, naquela perspetiva, aí é o meu texto então...pronto, e se calhar vêm os outros encorajados e acabam por se encorajar, os que já sabem, têm sempre mais qualquer coisa para aprender (...) isto é muito desafiante, ah, ensinar a ler e a escrever, ou todas essas aprendizagens do primeiro ciclo, são todas muito desafiantes (Catarina)</p> <p>... as coisas complementam-se umas às outras, o que depois acontece, que eles vão descobrir (...) é que afinal não é só na escola que há escrita, a escrita está em todo o lado, e é muito engraçado, eles depois chegam ao pé da professora e dizem, ah eu ontem fui ao supermercado e consegui ler esta marca, e escrevem no quadro as letras que a marca tinha, ah eu fui não sei aonde e o, sei lá, o Tó de tomate, estava num sinal de stop. (...) Eles acabam por fazer estas associações, não é, de bocados de palavras, restos</p>
--	--	--	--

			<p>da palavras inteiras, ah, há alturas em que também fazem muito o jogo da matrícula, no carro com os pais, e fazem com os pais a primeira letra, uma palavra começada por aquela letra (...) o mais engraçado é eles conseguirem perceber que afinal não precisam de vir à escola para darem de caras com a escrita (Catarina)</p> <p>Eles questionam e nós aproveitamos logo o momento, nem sequer ficamos à espera “porque coitados logo na primeira semana aprenderem o que é uma vírgula ou um ponto final!”. Não, nós...é aproveitar! Todos os interesses têm que ser aproveitados. Todos! E por muito que...às vezes são explicações muito difíceis, às vezes eles não estão preparados para se deparar com aquele tipo de explicação, mas faz-se uma explicação mais acessível, mais simples, não se deixa sem resposta, pronto. Mais tarde a gente vai pegar naquilo, e alguns até se vão lembrar (Catarina)</p> <p>... tanta coisa. Há um mundo, há um mundo para explorar, há um mundo para criar (Patrícia)</p> <p>... ele tem ali uma perturbação tão grande e não está, não tem aquela disponibilidade interior para esse prazer, (...) e então eu tenho que</p>
--	--	--	---

			<p>aproveitar o melhor dele, (...) qual é a minha estratégia neste caso? É tentar agarrar o que de melhor ele tem, e tentar explorar,(...) eu tenho que arranjar estratégias para motivar esta criança, (...) e então eu tentei agarrar, estimular essa parte que ele tem de melhor, e ele sente-se um herói ao pé dos colegas, (...) Agarrei o melhor dele, e depois agarrei ali partes que ele memoriza muito bem, agarrei ali trava-línguas, (...) coisas que ele memoriza muito bem, e o F. atualmente está a saber ler, (...) há sempre assim um ou dois, e o J. já sabia ler tudo e eu comecei a vê-lo desinteressado, (...) comecei a vê-lo desinteressado e tive que arranjar ali um método e uma estratégia (...) E comecei a fazer deles meus parceiros, ao ajudar todos os outros, e eles sentem-se uns heróis. (...) eu acho que nós temos que explorar isso, e eles sentiram todo o ano um prazer enorme, o que podia ter sido uma desmotivação, não é, tornou-se gratificante, porque ajudaram imenso. (Patrícia)</p> <p>Estão sempre interligadas (...) Depois há estratégias que têm que ser individualizadas, não é, devido às problemáticas que eles têm, porque há mesmo meninos com desenvolvimento, com perturbação no desenvolvimento psíquico, e aí, pronto, e aí, são meninos que têm NEEs, que já têm intervenção, programas educativos, pronto, aí o ensino tem</p>
--	--	--	---

			<p>mesmo de ser individualizado, mas lá está depende de cada criança. (Patrícia)</p> <p>... tudo flui naturalmente, eu acho que é tão simples, porque tudo flui assim, com esta naturalidade. (...) São coisas que fluem tão naturalmente, que para mim é a coisa mais simples, é ensiná-los a ler e a escrever! (...) É um mundo tão, tão vasto, tão grande que podes explorar tanto (Patrícia)</p>
		<p>Os livros como desencadeador da aprendizagem da leitura e da escrita</p>	<p>... começam a aparecer os livros, não é, os livros são altamente, são dos materiais mais importantes que há no planeta, não é, são os livros que transportam conhecimento, que transportam riqueza, e eles vão captando isso tudo, e nós fazemos na sala troca de livros (catarina)</p> <p>... livros! Qual é uma primeira reação de uma criança? É esta. A primeira reação de uma criança é esta, é pegar, tocar nele, olhar, se tivesse aqui um chocolate ele até cheirava, cheirava, porque era a primeira reação de uma criança, e qual vai ser a primeira reação da criança? É abri-lo. “Professora o quê que está aqui escrito?”. É a descoberta, (...) isto flui naturalmente, uma coisa simples. (...) eles adoram saber o quê que está escrito dentro dos balões, portanto, eles gostam tanto, que é tu só explorares este potencial que já é deles, que é inato, é interior, é só explorarmos isto tudo, eles</p>

			adoram isto, eles devoram. (Patrícia)
		Funcionalidade do texto	... é importante também compreender e saber pôr no papel essa mensagem, quando se lê, saber-se ler para se passar a mensagem, e saber-se compreender e retirar a informação de tudo aquilo que se está a ler, e daquilo que se está a experimentar, isto é tudo muito, entra um bocado umas coisas nas outras, e isto tudo vai sendo desenvolvido ao longo dos quatro anos, em que, eles têm que perceber a beleza da escrita, e a criatividade que pode estar associada a ela, seja nas coisas mais esquisitas, pode ser um texto poético, pode ser um texto instrutivo (Catarina)
		Construção de texto	... o meu texto eu não o sei fazer, e portanto esse treino todo é quatro anos, não é, é ao longo de quatro anos que se vai adquirindo, mas estes meninos, nestes modos de trabalho, eles têm facilidade depois em escrever, pode, podem continuar com os problemas que os outros meninos têm, que aprenderam por outros métodos, de ortografia, de... coisas do género, mas as ideias, o conteúdo, é sem dúvida superior, mas isso é inegável, mas isso é inegável, porque todo este trabalho de misturar coisas, de abrir os olhos para muita coisa diferente, é feito, e, e às vezes não interessa o tamanho, interessa o conteúdo (Catarina)

	Estratégias	Atividades	Histórias	<p>Começamos normalmente é sempre por historitas, lemos uma história, depois temos uma fichinha de interpretação. Por exemplo no primeiro ano é por desenhos. (...) no primeiro ano é sempre assim nos primeiros tempos por pintura. Ou então podemos dramatizar a história, eles contam por eles próprios o que ouvirem, pronto. (Sandra)</p> <p>... histórias ouvidas, nada de imagens, principalmente no segundo ano, a partir do segundo ano eles ouvem a história e depois é que têm de fazer interpretação por escrito, e antes de ler, eles têm de, no primeiro ano é pela imagem, vê a imagem e diz o que achas que vai acontecer, no segundo e terceiro ano e no quarto é pelo título, o que é que este título te sugere, e eles vão dar a opinião, e depois confrontam com a leitura no fim, se tem alguma coisa a ver com aquilo que eles disseram no início. (Sandra)</p> <p>... no primeiro ano há o cuidado de ler histórias contadas pelo professor oralmente quase todos os dias, algumas servirão como o desencadeador de uma série de tarefas (Catarina)</p> <p>... há livros que nós aproveitamos para esse trabalho todo desencadeador, há histórias em que contamos uma história e fica por ali, há histórias que</p>
--	--------------------	-------------------	------------------	--

			<p>são eles que contam, há histórias que nós contamos o princípio e eles completam, há histórias em que nós contamos o fim e eles imaginam o que é que esteve para trás, ou, ou contamos o princípio e o fim e então o meio o quê que aconteceu?, pronto há uma série de trabalhos onde o livro é um material importantíssimo (Catarina)</p> <p>... outra abordagem que nós trabalhamos muito é como se começa um texto, e isto é logo no primeiro ano, “todos os textos começam por «Era uma vez?»”, “todas as histórias começam por «Era uma vez?»”, “vamos lá ver os livros se é assim, vamos lá procurar”, e a mostrar o livro e lá está o fomentar a leitura, a fomentar a escrita (Catarina)</p> <p>... aquele avental que está ali pendurado tem tudo a ver. Tudo a ver com essa motivação. (...) aquilo é um avental onde, onde...é onde é uma espécie de fábrica de histórias, onde há vários cartõezinhos, não é, que eu por acaso também tenho, não um avental mas uma arca, onde temos vários cartõezinhos, e então, temos várias possibilidades, de início de história, não é, ahh, temos um cartõezinho com o início de história, temos um cartõezinho com os maus, temos um cartõezinho com as personagens, heróis, os maus podem ser os bruxos, os piratas, pronto, e então esta é uma</p>
--	--	--	--

			<p>das grandes motivações, outra será ouvir histórias, não é, criar personagens, dramatizá-las, eu por exemplo na minha sala de aula também tenho uma arcazinha com montes de fantoches (Patrícia)</p> <p>Dramatização que eu já te falei das personagens, audição, eles ouvirem, eu muitas vezes ponho um CD, ponho no leitor de CDs, ponho o CD, eles ouvem a história e depois personalizam algumas personagens com os fantoches. (Patrícia)</p>
			<p>Associação letra/história</p> <p>... podemos contar uma história associada à letra que vamos dar. (Sandra)</p>
			<p>Letras</p> <p>... estamos a trabalhar a letra I. Eles têm que procurar a letra I na história e circundar. (Sandra)</p> <p>... têm um desenho, pinta só a letra I, eles têm que pintar, descobrir qual era o desenho que estava ali (Sandra)</p>
			<p>Escrita de palavras</p> <p>... letras moveis, em que eles depois quando já sabem mais algumas, algumas letras vão construindo palavrinhas, ou pedimos por exemplo eles próprios, outra maneira de dizerem eles uma frase. (Sandra)</p> <p>... interessa-me por exemplo, não sei se de logo no início, mas interessa-me</p>

			<p>“Olha aquela palavra tão engraçada, tem uma perninha por baixo do C, o que é aquilo? A cedilha. (...) Conhecem outras palavras que têm este som, do almoço”, “conhecemos han, han, han”. Pode começar aí já a aparecer qualquer coisa, listas de palavras, sons, palavras semelhantes (Catarina)</p> <p>... os jornais, (...) eles fazem também ao principio muito o recorte de letras, aquelas gordas, de jornais e de revistas, eles recortam as letras que já conhecem, e vão eles formando já palavrinhas, por exemplo o relógio, está todos os dias na sala, não é, e o quadro também, e eles olham para o relógio, eles recortam o Rê, recortam o E, recortem o Lê, recortam o O, de jornais, de revistas, e eles próprios vão formando (Patrícia)</p>
			<p>Criação de jornal de escola</p> <p>... nós aqui na escola temos vários projetos, o projeto do jornal, em que cada turma realiza uma notícia, eles escolhem o tema, pode ser um tema de anedotas, o tema de receitas, algum acontecimento que eles fizeram, e depois criamos o jornal, fazemos a compilação e depois vendíamos o jornal (Sandra)</p>
			<p>Intercâmbio de histórias</p> <p>Também já organizámos uma história, começava uma turma começava a escrever uma página e não acabava, e depois outra turma tinha que continuar, até chegar, até abranger todas as turmas e terminava a história. (Sandra)</p>

			<p>Receitas</p> <p>... criou-se outra que era de receitas, criámos um que era de receitas, em que traziam a receita de casa, pediam à avó, ou à mãe, a quem quisessem e o professor se quisesse realizava na sala aquela receita. Depois normalmente quem está envolvido nos projetos depois faz um pequeno texto. (Sandra)</p>
			<p>Jogos</p> <p>... jogos faço normalmente é no fim, a sopa de letras, descobre esta palavra, pronto, porque no fim eles também já estão mais cansados (Sandra)</p> <p>... há jogos engraçados que se podem fazer, ah, tipo alguns jogos tem um conceito de que por exemplo a palavra boi deve ser uma palavra muito grande, a palavra formiga deve ser uma palavra muito pequena, pelo tamanho do animal em si, e depois descobrem que não, e isso tudo são jogos que se podem fazer, jogos de musicalidade, de rima, de sons que são muito semelhantes, ou que sons que são iguais, ou que sons que têm uma palavra que se escrevem da mesma forma mas têm sons diferentes, todos esses jogos são muito importantes para o desencadear a leitura e a escrita. Ahh, às vezes dá a sensação que a escrita, ah, que é um resultado da leitura, não é, como se lê, então já podemos escrever, mas às vezes a escrita aparece primeiro do que a leitura, como registo daquilo que se falou, e daquilo que ficaram registado (Catarina)</p>

				<p>... distribuir os cartões com os nomes, fazer uns jogos com os cartões, para eles aprenderem os nomes uns dos outros, trabalharmos muito os nomes das famílias (Catarina)</p> <p>... tenho jogos de sílabas, tenho aqueles joguinhos que por exemplo ahh, está o LA, está o CA, e agora o quê que isso dá? Pode dar LACA, não é, juntam o SA, têm o PA e o TO, pode dar SAPATO, mas também SAPATO pode dar o quê? Pode dar PATO, podemos formar outra, pronto também tenho esses joguinhos de leitura (Patrícia)</p> <p>... eu muitas vezes faço esse jogo, aproveito e faço o quente e o frio. Por exemplo se ele está demasiado perto da palavra que eu digo, (...) também jogo muito com os nomes deles, (...) e então quando está perto eu aproveito para fazer o jogo do quente e do frio, quando eles estão perto da palavra, “quente quente quentíssimo, está a esquentar”, não é, se estão afastados, “frio, está gelado”. (Patrícia)</p>
			Escrita pessoal - situações do cotidiano	<p>... passa muito pelo registo escrito, para eles começarem a perceber que aquele acontecimento pode ficar ali durante muito tempo e não se perder com o tempo, ahh, depois eles vão começar a ler esses registros, depois vão</p>

			<p>começar a comparar vários registos e a ver que há coisas semelhantes entre eles, há palavras semelhantes entre eles (Catarina)</p> <p>... muito, muitas vezes aproveito vivências de fim-de-semana, faço textinhos, (...) tenho lá na sala um livro de acontecimentos só deles, é assim, é uma folha de papel manteiga, eles fazem a pares, portanto o trabalho é a pares, os que estão ao lado um do outro, os que fazem par com par, eu distribuo uma folha de papel manteiga (...) São coisas que tem a ver com eles, e que eles memorizam muito melhor, eles no dia seguinte, ou nesse próprio dia, estão a ler o texto todo, porque foi uma vivência que se passou ao pé deles. (Patrícia)</p>
		<p>Construção/ reconstrução de textos</p>	<p>... desencadear-se todo, depois cortam-se os textos, misturam-se as palavras, monta-se o texto com as palavras misturadas, vamos ler, não faz sentido, porquê que não faz sentido?, porque também é obrigatório ter uma certa ordem, ter uma certa sequência lógica (Catarina)</p> <p>... primeiro escreve-se o texto, depois há uma fase em que se corta o texto em unidades de sentido, em tiras, depois baralhamos aquelas tiras, lemos com as tiras baralhadas, montamos aquilo tudo por ordem, construímos de cima para baixo, de baixo para cima, e lemos assim, e fazemos muito</p>

			<p>trabalho com essas tiras. Depois numa outra fase cortamos as palavras do texto, separamos as palavras uma a uma, baralhamos tudo, montamos, remontamos (Catarina)</p> <p>... depois ainda partimos mais, podemos partir as palavras, ou todas, ou uma palavra em especial, ou duas, ou três, conforme nós queiramos aproveitar ali trabalhar determinado conteúdo, em sílabas, e aí já vamos montar é a palavra, e portanto vamos descendo cada vez mais... (...) Começa com o formato grande, com o conteúdo grande do texto, e depois vai descendo, descendo, descendo, descendo, até chegar à tal sílaba, à letra (Catarina)</p> <p>... recortar...recortar esses mesmos textos, estás a ver, nesses mesmos textos, recortar as palavras, (...) desmonto esse texto, e eles depois conseguem-no montar rapidamente. Todo. Porque visualizaram-no, memorizaram, (...) eu repito isto todos os dias, é tão fácil uma criança aprender a ler e a escrever (...) É a coisa mais fácil é pôr uma criança a ler e a escrever, e eu digo-lhes isso todos os dias (Patrícia)</p> <p>... recorto, aproveito aquela desmontagem que eu faço dos textos e que eles</p>
--	--	--	---

				tornam a montar, não é, isso também pode ser aproveitado como um preenchimento de lacunas (Patrícia)
			<p>Materiais de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita</p>	<p>... há de fato uma série de materiais vendidos que podem ajudar, e eu por acaso utilizo muito aquilo que eu acho que está mais próximo deles, é eles próprios construírem os seus materiais (Catarina)</p> <p>... há outros materiais que nós podemos fazer, nós podemos fazer dicionários de palavras, dicionários de sons, listas de palavras, que ficam também afixadas na sala de aula, os textos também ficam afixados na sala de aula, os desenhos que ilustram o texto, ou o acontecimento do texto, ficam agregados ao texto em sala de aula, poder-se-á construir um caderninho disto, caderninhos daquilo, portanto, os materiais são muito vividos pela turma, são muito construídos por eles (Catarina)</p> <p>... isto não é nada de ter que comprar materiais xpto, ou ter que se andar à procura em montes de sítios, ou fazer encomendas, ou coisas, porque há muita coisa que se pode fazer com eles, e isso tudo é muito engraçado, e os materiais construídos por eles são os materiais que mais impacto às vezes têm e quanto muito não seja o impacto afetivo. Nós quando fazemos lotos de palavras ou dominós de palavras, para associar com um desenho, eles</p>

				<p>fazem-nos, quando nós construímos um quadro de tarefas (...) Porque se for tudo feito por eles, eles respeitam mais e eles depois dão valor a. (Catarina)</p> <p>... há o dicionário ilustrado (...) tenho a página A, não é, que nós recortamos de revistas, de jornais, de... tudo o que seja possível rasgar, não é, não estragar livros, mas pronto, revistas e jornais, coisas que já não, folhetos, e então há uma página para o A, que é o nosso dicionário ilustrado, achamos uma asa de uma borboleta, então a asa vai para onde?, para a página do A, palavras que comecem por A. (...) Imagens e depois escrevemos a palavra por baixo “Asa”, “Árvore”, (...) mesmo que não se encontre a imagem, muitas vezes eles desenharam (Patrícia)</p>
			<p>Caderno de escrita pessoal</p>	<p>... eles têm um caderno, que esse caderno é onde o material fundamental, que é um caderno de textos, e eles nesse caderno vão colando o texto da semana, o texto que estamos a trabalhar, vão marcando as palavras que nós consideramos, ou em turma, ou eu, ou eles, que será necessário trabalhar melhor, uma palavra que, pronto, que nós queremos aprender determinado som da palavra, ou uma coisa qualquer, e depois ao lado eles numa primeira fase fazem o desenho do texto, a sua interpretação gráfica do texto, ah, depois mais tarde podem copiar o texto, mais tarde podem fazer uma lista de palavras consoante o que o texto também nós aproveitarmos, e</p>

			portanto esse caderno é que vai ser a base, ou seja, vai ser o caderno da escrita e vai ser o caderno da leitura deles, (...) este é que vai ser aquele caderno de turma, que é igual para todos os meninos em termos de grande trabalho, recorte do texto, em termos de divisões silábicas, listas de palavras, o que for, mas é personalizado por eles, portanto cada um é igual, cada um é diferente dos outros, (...) e portanto este caderno é o grande desencadeador de montes de coisas (Catarina)
			Trabalho de pesquisa ... há muitas coisas que se pode fazer de pesquisas, de visitas de estudo, com trabalhos que depois deixamos registado, com recurso a fotografias, o computador já é um bocado mais difícil porque as escolas estão um bocado desfalcadas nesse aspeto (Catarina)
			Associação da palavra ao objeto ... tenho montes de dossiers, com montes de palavras, que tem a ver com eles, com o dia-a-dia, por exemplo leite, (...) eu tenho a palavra leite e ponho um pacote de leite por exemplo, no relógio da sala, eu escrevo “relógio” em cima dele (...) e planta, onde está a planta, eu tenho lá “planta” escrito, estás a ver? Está tudo identificado, quadro, e eu tenho lá “quadro” (Patrícia)
			Reconhecimento e identificação da palavra ... junto essas palavras todas (...) E então colo bostik nessas palavras, todas desordenadas, colo “Quadro”, colo “Relógio”, mas isto depois de eles visualizarem algum tempo todas estas palavrinhas lá no sítio respetivo. Eu,

			<p>pronto faço muitas vezes este jogo, baralho as palavras todas, encho o quadro cheio destas palavras e depois chamo “J., vem ao quadro.”. Isto para eles é uma coisa, é uma motivação, quem descobre primeiro a palavra ganha pontos, porque depois há ao lado um quadro dos pontos. (...) É mesmo um jogo. “J., tira-me lá rapidamente a palavra quadro”, e ele vai à palavra quadro e retira-a, pronto, a palavra quadro é retirada (Patrícia)</p>
		<p>Ambiente educativo</p>	<p>Espaços de leitura</p> <p>... É através dos livros, por exemplo, normalmente, cada professor tem na sua sala uma biblioteca com livritos que eles, alguns são eles próprios que trazem de casa, que já leram, que já não querem, e então põem lá na biblioteca e...desde o primeiro ano claro que não sabem ler mas vão ver as imagens, e é engraçado que alguns até começam a criar a história através das imagens. Outras vezes é o professor que traz o livro (...) É uma motivação para que eles depois também comecem a trazer (Sandra)</p> <p>Não é só livros, pode ser revistas. Também podemos usar imagens, para eles organizarem historitas. (Sandra)</p> <p>... costumo ter uma bibliotecazinha de sala de aula, no primeiro ano faço mesmo um cantinho da leitura, faço, por norma faço sempre um cantinho da leitura, tipo, tipo como em casa, com almofadinhas, e eles, o maior</p>

			<p>prazer que eles têm é ir para ali para o cantinho da leitura e abrir os livros, e muitas vezes até os leem ao contrário, até os viram ao contrário, mas eles na imaginação deles, eles estão a ler a história toda por completo, porque eles olham para as imagens e eles estão a ler a história (Patrícia)</p> <p>... essa biblioteca de sala de aula, porque nós temos biblioteca de escola, mas eu faço questão de ter biblioteca de sala de aula, e esse cantinho da leitura, eu acho fundamental no primeiro ano, onde tenho dividido as histórias, onde tenho dividido lengalengas, onde tenho dividido poesias, onde tenho dividido (...) adivinhas, anedotas. Está tudo na nossa biblioteca de sala de aula, e eles podem ir lá, é assim quando acabam as tarefas, normalmente para onde é que eles vão? Para o sítio onde eles gostam mais, que é o cantinho da leitura, e então eles acabam as tarefas rapidamente, e perfeitas, porque senão não vão para o melhor sítio que eles gostam mais, que é o cantinho da leitura (Patrícia)</p>
			<p>Cantinho dos jogos ... jogos, há jogos que também são importantes, aqueles jogos silábicos, e normalmente eles também trazem. Criamos o cantinho dos jogos (Sandra)</p>
			<p>Novas tecnologias ... também se usa muito o computador, o powerpoint, as historitas em powerpoint, o quadro interativo que não é em todas as salas (Sandra)</p>

			<p>Diferentes formas de dinamização</p>	<p>... começa sempre pela leitura, pela introdução, para que eles consigam ter aquela destreza, começamos sempre pelos grafismos, e depois para os motivar é pela historita, começamos por uma historita, também podemos começar por canções. Mas normalmente é sempre por histórias (Sandra)</p> <p>... o trabalho passa muito pelo professor, o professor é que regista, o professor é que corta, o professor é que cola, o professor, mas depois eles vão vendo que há, acho que também é importante nesse trabalho, é que ele é muito diversificado mas há uma base que é muito ritual, há uma base que se mantém sempre. Portanto, há um procedimento que é muito comum, com o tempo é muito comum, embora o trabalho seja diversificado (Catarina)</p> <p>... um dos motores deste processo deste, que é os alunos trabalharem a partir de um certo momento é autorregulação, ou seja, os alunos têm uma altura do dia em que eles escolhem as atividades que vão fazer, têm que as registar, têm um leque de materiais onde vão buscar o que querem fazer, registam o que fizeram e é sempre monitorizado pelo professor, mas eles é que têm essa opção, eles é que têm de me mostrar o que fizeram, o que escolheram, porque escolheram, e se completaram e se fizeram. (Catarina)</p>
--	--	--	--	--

			<p>Todos os dias! E quando têm dificuldades podem pedir ajuda ao professor, podem pedir ajuda a um colega, que eles sintam que o pode ajudar, podem resolver sozinhos, e podem fazer como quiserem, e depois têm que registar tudo o que fizeram (...) quando aquilo tudo está pronto ele tem que mostrar o trabalho, não está pronto eu não desmancho (...) quem diz o colar diz ficha de aplicação, diz um trabalho plástico, de palavras, texto, leitura, o que for, mas ele tem que mostrar, tem que registar o que fez e tem que mostrar, e é avaliado por isso, mas isto dá-lhe autonomia, e dá-lhe capacidade de fazer outras coisas cada vez mais, mais eruptivas, mais difíceis (Catarina)</p>
		<p>Biblioteca de escola</p>	<p>... há uma biblioteca na escola, onde eles requisitam, mesmo não sabendo ler, requisitam, aliás vão às vezes ao jardim-de-infância, requisitam quinzenalmente um livro, que levam para casa, que os pais podem ler, que nós podemos ler na sala (Catarina)</p>
		<p>Assembleia de turma</p>	<p>... o professor nunca sabe qual é o próximo texto, porque os textos aparecem geralmente no momento que nós temos de reunião com a turma, no início da semana, de preferência, onde nós contamos o que aconteceu no fim-de-semana, e por aí fora, e partilhamos as coisas, e se calhar aí nesses momentos é que nós agarramos numa informação e a transformamos num</p>

				<p>texto (...) eu ao domingo, posso ter o esqueleto da semana do quê que me interessava trabalhar em conteúdos, mas não tenho ali palpável o texto que vai sair, isso é uma coisa que eu vou ter que fazer à posteriori (Catarina)</p> <p>... as assembleias de turma. No final da semana, à sexta-feira, há um momento do dia em que o grupo todo se concentra, reúne e onde nós vamos resolver desde problemas de cidadania a problemas de aprendizagem, a coisas que aconteceram na vida deles durante a semana, pronto, e eles têm um quadro onde vão escrevendo o que gostaram, o que não gostaram, o que querem trabalhar, (...) num primeiro ano, numa primeira abordagem, nos primeiros meses isto é feito com a ajuda do professor, eles chamam o professor para ele registar no quadro o seu registo, e eles escrevem o nome, que disseram aquilo, depois eles começam a perceber que há meninos que já sabem escrever, e começam a chamar esses meninos, e isso é bom para esses meninos, é bom para eles também, depois vem, depois começam eles a escrever, depois não sabem escrever uma palavra, vêm-me perguntar, às vezes nós somos um bocadinho assim também pouco facilitadores, e dizemos “eu digo como se escreve uma parte, fazes o resto”, pronto, porque há sempre, obriga-los a, e portanto esses registos escritos que eles têm que fazer vão ser cada vez mais ao</p>
--	--	--	--	--

				<p>longo da semana, obriga-os a “meu deus, eu tenho que aprender isto, senão não faço aqui nada!”. E portanto depois a assembleia também tem uma ata, também tem um registo, numa primeira fase é feito pelo professor, depois é feita a quatro mãos e depois é feita duas mãos, por eles. (Catarina)</p>
		Organização textual		<p>... porquê que aquela letra tem maiúscula, porque é a que inicia o texto, onde fica o ponto final, ou aonde fica a pontuação, portanto trabalhamos muito nisso, o nome do autor do texto, a data em que o texto foi escrito, “a data vem no principio do texto?”, “não, a data vem no fim do texto”, “o autor, vem no principio?”, “não, vem no fim”, “então se metermos no meio”, portanto fazemos todo este tipo de jogos (Catarina)</p>