

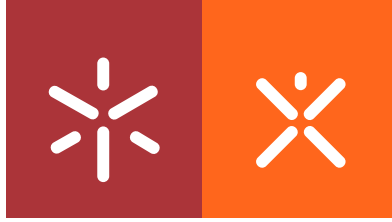


Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Ana Catarina Carvalho Cunha

**Promoção da emergência da linguagem  
escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º  
ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Ana Catarina Carvalho Cunha

**Promoção da emergência da linguagem  
escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º  
ano do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira**

outubro de 2023

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Este sonho de ser professora não nasceu comigo, mas de um percurso tão enriquecedor e marcante, onde me cruzei com profissionais de educação que me inspiraram a ser como eles e a deixar a mesma marca que deixaram em mim em tantas crianças que vou ter a sorte de conhecer. Assim, começo por agradecer a todos eles, especialmente à minha querida professora do 4.º ano, Professora Ricardina e à professora que me mostrou que ser professora é muito mais do que ensinar, à Professora Rosa Vale, que considero a minha maior inspiração na educação e a razão de, hoje, finalmente, ser educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É fundamental agradecer aos meus pais, que tanto esforço fizeram por poder estar onde estou, a concretizar um sonho e por serem o meu maior pilar, ouvindo todas as minhas frustrações ao longo destes cinco longos anos. Ao meu irmão, que mesmo sem se aperceber, me ajudou a continuar neste percurso cheio de altos e baixos, estando sempre comigo, mesmo a chatear-me com as coisas mais aleatórias, nos momentos menos oportunos. És o meu exemplo. Em tudo. Ao meu Ricardo, por todas as vezes que não me deixaste desistir, por estares sempre lá para me amparar e por todo o amor, carinho e paciência de que tanto preciso. Aos meus avós, que tanto me ensinaram e por todas as velinhas acesas nos dias de exames. A toda a minha família, aos “Cunhaças”, que são o que de mais importante tenho na vida. Às minhas queridas amigas, que sabem que não sou pessoa de demonstrar tanto afeto, mas que sempre celebraram as minhas conquistas como se fossem delas. Adoro-vos! Também às minhas amigas que a UM me deu: Mili e Francisca, conseguimos! Nunca duvidei de que fôssemos capazes!

Agradecer a todos os professores com quem me cruzei neste percurso académico e por todo o conhecimento que partilharam comigo. Obrigada, Professora Íris. Obrigada do fundo do coração por toda a motivação, por me dar na cabeça e por toda a ajuda preciosa nesta fase final, sem a professora não teria conseguido.

Um gigante obrigada à Marlene, por ter tornado a minha experiência no Pré-Escolar tão especial e por me fazer apaixonar por todo este mundo do Pré-Escolar, juntamente com os meus pequeninos, que levarei para a vida e espero ter um lugar muito especial nos vossos corações, tal como têm no meu. Obrigada por me fazerem querer ser educadora. Agradecer também à Professora Filomena, por me ter ensinado tanto e por me ter dado a oportunidade e o privilégio de ensinar ao seu lado. Também aos meus pequeninos mais crescidos, levo-vos a todos no coração.

**Muito obrigada a todos, de coração.**

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Promoção da emergência da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **RESUMO**

O presente relatório de estágio apresenta o Projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica que desenvolvi ao longo da Prática de Ensino Supervisionada referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com dois grupos distintos de crianças, dos dois diferentes contextos: Educação Pré-Escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após conhecer e observar ambos grupos de crianças e perceber quais os seus interesses e dificuldades, o meu foco foi na área da escrita, mais precisamente na promoção da emergência e a aprendizagem da linguagem escrita. Para isso, ao longo do Projeto de Intervenção Pedagógica nos dois contextos, foram desenvolvidas diversas atividades com intencionalidade e com o intuito de não só promover a linguagem escrita nas crianças, como fomentar o gosto pela mesma, promover a construção de conhecimento sobre aspetos gráficos da linguagem escrita, desenvolver a comunicação escrita, entre outros, tendo as crianças um papel ativo nessa aprendizagem. Estabeleci também um foco de investigação que passa por sustentar a minha prática da promoção da literacia emergente e da linguagem escrita em crianças em Educação Pré-Escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, construindo conhecimento profissional, contribuindo para o meu futuro enquanto profissional de educação.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Literacia Emergente, Linguagem Escrita, Aprendizagem da Escrita.

## **Promoting the emergence of written language in Pre-School Education and in the 1st grade of Primary School**

### **ABSTRACT**

This report presents the Intervention and Pedagogical Research Project that I developed throughout the Supervised Teaching Practice for the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with two different groups of children, from two different contexts: Pre-School Education and 1st year of the 1st Cycle of Basic Education. After getting to know and observing both groups of children and understanding their interests and difficulties, my focus was on the area of writing, more precisely on promoting the emergence of written language. For this, throughout the Pedagogical Intervention Project in both contexts, several activities were developed with intention and with the aim of not only promoting written language in children, but also fostering a taste for it, promoting the construction of knowledge about graphic aspects of written language, developing written communication, among others, with children having an active role in this learning. I also established a research focus that involves sustaining my practice on the promotion of emerging literacy and written language in children in Pre-School Education and 1st year of the 1st Cycle of Basic Education, building professional knowledge, contributing to my future as an education professional.

**Keywords:** 1st Cycle of Basic Education, Pre-School Education, Emergent Literacy, Written Language, Learning to Write.



# ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	II
AGRADECIMENTOS .....	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>3</b>
1.1 <b>CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. <i>Caracterização da Instituição do Pré-Escolar</i> .....	4
1.1.2. <i>Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	5
1.2 <b>CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS.....</b>	<b>5</b>
1.2.1 <i>Caracterização do grupo de Pré-Escolar</i> .....	5
1.2.2 <i>Caracterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	6
1.3 <b>JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DA SITUAÇÃO DESENCADEADORA .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>9</b>
2.1 <b>APRENDIZAGEM ATIVA .....</b>	<b>10</b>
2.2.1 <b>LITERACIA EMERGENTE .....</b>	<b>11</b>
2.2.2 <b>LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA.....</b>	<b>12</b>
2.2.3 <i>Consciência Linguística</i> .....	14
2.2.4 <b>O PAPEL DA ESCRITA À LUZ DAS OCEPE .....</b>	<b>16</b>
2.3 <b>A ESCRITA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>18</b>
2.3.1 <b>A IMPORTÂNCIA DA FOMENTAÇÃO DA ESCRITA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>18</b>
2.3.2 <b>APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>19</b>
2.3.3 <b>O CICLO DA ESCRITA TEXTUAL .....</b>	<b>22</b>
2.3.4 <b>A ESCRITA À LUZ DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO ...</b>	<b>26</b>
3.1 <b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>	<b>27</b>
3.2 <b>PLANO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
3.3.1 <i>Objetivos de Intervenção Pedagógica</i> .....	29
3.3.2 <i>Estratégias de Intervenção Pedagógica</i> .....	30
3.4 <b>ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
3.4.1 <i>Objetivos de Investigação</i> .....	31
3.4.2 <i>Métodos de Recolha de Dados</i> .....	31
3.4.3 <i>Atividades da Intervenção Pedagógica</i> .....	34
3.4.3.1 <i>Atividades do contexto de Educação Pré-Escolar</i> .....	34
3.4.3.2 <i>Atividades do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	35
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>37</b>
4.1 <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
4.1.1 <i>“A minha letra”</i> .....	38
4.1.2 <i>“A escrita na nossa casa/rua”</i> .....	41
4.2 <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>47</b>
4.2.1 <i>“As Estações do Ano”</i> .....	47
4.2.2 <i>“A Nossa Primeira Enciclopédia Animal”</i> .....	55
4.2.3 <i>“Roda e Escreve”</i> .....	59
4.3 <b>SÍNTESE REFLEXIVA .....</b>	<b>63</b>

<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ANEXOS E APÊNDICES .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>78</b>
<b>1. APÊNDICES .....</b>	<b>78</b>
<b><i>Apêndice 1 – Atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar.....</i></b>	<b>79</b>
<b><i>Apêndice 2 – Atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</i></b>	<b>93</b>
<b><i>Apêndice 3 – Exemplo de uma ficha da atividade “A minha letra” do contexto em EPE.....</i></b>	<b>122</b>
<b><i>Apêndice 4 – Template da tabela relativa à atividade “Estações do Ano” do contexto do 1.ºCEB e tabela preenchida.....</i></b>	<b>123</b>
<b><i>Apêndice 5 – Ficha da atividade “Estações do Ano” e Resultados da atividade “Estações do Ano”.....</i></b>	<b>125</b>
<b><i>Apêndice 6 – Ficha da atividade “A nossa primeira enciclopédia animal” e Resultados da atividade “A nossa primeira enciclopédia animal”.....</i></b>	<b>127</b>
<b><i>Apêndice 8 – Ficha da atividade “Roda e Escreve” e Resultados da atividade “Roda e Escreve” .....</i></b>	<b>132</b>
<b><i>Apêndice 9 – Cartazes e postais elaborados pelas crianças do contexto em EPE.....</i></b>	<b>133</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Idade e sexo dos alunos do 1.º ano .....	7
Tabela 2 - Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-escolar .....	35
Tabela 3 - Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	36
Tabela 4 - Planificação de atividades do contexto de Educação Pré-Escolar .....	92
Tabela 5 - Planificação de atividades do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	121

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Realização da atividade .....	39
Figura 2 - Nome escrito pela criança .....	40
Figura 3 - Apresentação dos trabalhos realizados no âmbito da atividade .....	41
Figura 4 - Medidor de Palavras com os nomes das crianças .....	44
Figura 5 - Cantinho da Escrita .....	45
Figura 6 - M. a utilizar a Caixa Sensorial .....	45
Figura 7 - Jogo Caça à Letra.....	46
Figura 8 - Cadernos da Escrita .....	47
Figura 9 - J. a preencher a tabela no quadro .....	49
Figura 10 - Tabela de dupla entrada preenchida.....	49
Figura 11 - Grupo a trabalhar nas frases da atividade "As Estações do Ano".....	50
Figura 12 - Texto sobre a primavera .....	52
Figura 13 - Texto sobre o inverno .....	53
Figura 14 - Texto sobre o outono .....	54
Figura 15 - Apresentação dos trabalhos sobre As Estações do Ano .....	55
Figura 16 - Comunicação na Classroom sobre a atividade da Enciclopédia dos Animais .....	56
Figura 17 - Texto escrito em grupo, recorrendo ao ciclo da escrita .....	57
Figura 18 - Texto sobre a chita elaborado por dois alunos.....	58
Figura 19 - Resultado final da enciclopédia dos animais .....	59
Figura 20 - Elaboração de frases no âmbito da atividade "Roda e Escreve".....	60
Figura 21 - Texto escrito pela A. ....	61
Figura 22 - Conclusão do texto escrito pela A. ....	62

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

1.ºCEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AE	Aprendizagens Essenciais
EPE	Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionado

## **INTRODUÇÃO**

Este relatório de estágio diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada realizada por mim no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta prática foi realizada no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2022/2023, com a duração de quinze semanas em ambos os contextos.

Este trabalho relata o Projeto de Intervenção e Investigação que desenvolvi durante a Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos de educação. O seu principal objetivo é o de apresentar, analisar e refletir acerca das atividades que desenvolvi com os dois grupos, fundamentando-me na promoção da linguagem escrita. Assim, através dos resultados obtidos e da análise dos mesmos posso avaliar o impacto de atividades como as do Projeto como promotoras da linguagem escrita em crianças de idade Pré-Escolar e alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico que iniciaram a aprendizagem formal da escrita.

O relatório está organizado em cinco capítulos, seguidos das referências bibliográficas e de uma série de anexos e apêndices referentes a conteúdos abordados ao longo do trabalho.

No primeiro capítulo apresento o contexto de intervenção e investigação, começando por caracterizar as instituições dos contextos de Educação Pré-Escolar e o do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como os respetivos grupos de crianças. Explico, ainda a justificação da problemática e da situação desencadeadora.

O segundo capítulo é onde aprofundo a teoria que suportou o desenvolvimento e a implementação do Projeto de Intervenção e Investigação, começando por abordar a aprendizagem ativa e o papel da criança como construtora do próprio conhecimento. Este capítulo está dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à teoria que concerne à Educação Pré-Escolar, desenvolvendo a temática da linguagem oral e da linguagem escrita e o papel da escrita à luz das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) (Silva et al., 2016). A segunda parte foca-se em teoria referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, começando por tratar a importância da fomentação da escrita no 1.º ano do 1.º CEB, seguindo-se pela aprendizagem inicial da leitura e da escrita, explicando, depois, o ciclo da escrita e terminando com a análise da aprendizagem da escrita nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018).

No terceiro capítulo, é abordada a metodologia de intervenção e de investigação, assim como o plano de intervenção. Retrato a metodologia de investigação-ação, estratégias e objetivos

de intervenção e investigação pedagógica, métodos de recolha de dados e as atividades de intervenção pedagógica na EPE e no 1.ºCEB.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados de intervenção pedagógica, com enfoque em seis atividades: três do contexto em EPE e outras três do contexto em 1.ºCEB, terminando com uma síntese reflexiva.

No quinto e último capítulo apresento as minhas considerações finais, mencionando as limitações que senti durante a realização do meu trabalho, as minhas perspetivas para o futuro e as aprendizagens profissionais contruídas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada.

# **CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresento uma caracterização das instituições onde desenvolvi as minhas Práticas de Ensino Supervisionadas, referentes ao contexto de Pré-Escolar e ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentarei, ainda, uma caracterização de ambos os grupos de crianças com quem realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, de modo a contextualizar a situação desencadeadora que deu origem ao Projeto de Intervenção e de Investigação que desenvolvi.

### **1.1 Caracterização das Instituições**

#### **1.1.1. Caracterização da Instituição do Pré-Escolar**

O Jardim de Infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada integrava uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na cidade de Braga, constituída por sete respostas sociais: creche, com três estruturas distintas; jardim de infância, composto por três salas; centro de atividades e tempos livres (CATL), com uma vertente de apoio a crianças em risco; centro de acolhimento temporário; uma área sénior que abrange as respostas de Centro de Dia, Centro de Convívio, Serviço de Apoio Domiciliário, Estrutura Residencial para Pessoas Idosas e Centro de Noite/Centro de Acompanhamento Temporário Ocupacional; uma área da família que abrange as respostas de Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (no âmbito da Medida do RSI), Cantina Social, Gabinete de Apoio Social de Emergência e Pavilhão Social; e, ainda, um Programa Ocupacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas.

No que diz respeito ao Jardim de Infância, o mesmo era composto, como referi acima, por três salas homogéneas (uma para cada nível etário, sendo os grupos homogéneos), uma sala polivalente que estava equipada com meios audiovisuais e catres empilháveis para as sextas e um refeitório. Existiam, ainda, duas piscinas exteriores, um campo desportivo exterior com chão de cimento, uma zona exterior de refeições, uma zona exterior coberta e, no restante espaço exterior, existiam várias gaiolas com aves, um pequeno lago com peixes e tartarugas e uma grande área vazia, uma vez que o parque infantil exterior estava degradado e teve que ser retirado.

A sala de atividades onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada era ampla e bem iluminada e estava dividida por áreas de interesse, nomeadamente, área das construções, área da casa, área dos jogos, área da plástica, área da biblioteca e área da música. Existia também uma área destinada ao acolhimento e ao tempo em grande grupo e ainda uma área destinada às atividades em pequeno grupo, composta por três mesas de trabalho, onde também eram realizadas as atividades desenvolvidas na área da plástica e dos jogos. Estava equipada com material pedagógico variado, apropriado à faixa etária das crianças e ao alcance das mesmas.



Porém, não existia uma área dedicada à escrita ou material que pudessem explorar para descobrir a escrita. Existia, ainda, dentro da sala, um pequeno compartimento, com um computador, mais material pedagógico e onde a educadora guardava os seus pertences. Nas paredes da sala estavam afixados alguns instrumentos de pilotagem, assim como trabalhos realizados pelas crianças.

### **1.1.2. Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A escola onde realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada integra um Agrupamento de Escolas da cidade de Braga. O agrupamento é constituído por onze unidades orgânicas: três jardins de infância, duas escolas básicas do 1.º ciclo, quatro escolas básicas do 1.º ciclo com jardim de infância, uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito à Escola Básica onde estive, a mesma encontra-se em obras e, por essa razão, as atividades letivas têm lugar na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do mesmo agrupamento. A área direcionada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é composta por sete salas de aula, destinadas às turmas dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, três módulos destinados às turmas do 1.º ano de escolaridade, casas de banho, uma cantina, uma sala de apoio ao estudo, uma biblioteca partilhada com os alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e espaços exteriores comuns aos alunos do 1.º Ciclo, delimitados por grades. Existem três turmas do 1.º ano de escolaridade, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano de escolaridade.

A sala designada à turma do 1.º ano de escolaridade onde intervim situava-se num dos módulos referidos acima. Possuía um computador com ligação à internet, um projetor, um quadro branco, placards onde estavam expostos alguns trabalhos dos alunos e cartazes, um armário com material, uma estante onde estavam os manuais e livros de fichas dos alunos. Para além do placard, em todas as paredes existiam cartazes de apoio à aprendizagem que iam sendo adicionados à medida que a professora avançava nos conteúdos, como, por exemplo, as letras do alfabeto e os casos de leitura. Todos os materiais e objetos da sala estavam etiquetados com letra manuscrita e impressa, como a porta, as janelas, as cadeiras, o armário, o quadro, etc.

## **1.2 Caracterização dos grupos**

### **1.2.1 Caracterização do grupo de Pré-Escolar**

O grupo era constituído por 23 crianças – seis do sexo feminino e dezassete do sexo masculino – com cinco e seis anos de idade, tratando-se de um grupo homogéneo. Todas as

crianças já frequentavam a instituição, sendo que, com exceção de duas crianças, a maioria fazia parte deste grupo desde o berçário. É de salientar que, apesar de ser um grupo homogêneo, o nível de desenvolvimento das crianças era diferenciado, de um modo significativo em algumas, entre as quais se incluía uma criança com necessidades educativas especiais (síndrome de álcool fetal). Estas crianças apresentavam dificuldades em distintos aspetos, como no domínio da linguagem oral, na motricidade fina, especialmente no manuseio da tesoura, ainda que não apresentassem dificuldades na manipulação e preensão do lápis, sendo que utilizavam adaptadores para lápis. As dificuldades também eram notórias na autonomia na realização de atividades individuais e até na predisposição para a realização de algumas atividades.

Era um grupo complicado a nível comportamental. As brincadeiras que tinham no parque resumiam-se a lutas e brincadeiras de desenhos animados não apropriados para a sua faixa etária, resultando numa falta de comunicação para a resolução de conflitos, optando sempre pela violência ou pela dependência da educadora ou da auxiliar de ação educativa para resolver os mesmos.

Nos momentos em grande grupo, o grupo, em geral, mostrava interesse e era bastante participativo, demonstrando vontade de saber e fazer mais, apesar de ter dificuldades em respeitar e escutar o outro, revelando impaciência.

A educadora cooperante com quem realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada iniciou o seu percurso com este grupo no início do mês de outubro, em substituição de outra educadora, o que implicou uma fase de adaptação a novos elementos e de criação de vinculação afetiva. Assumia, ainda, a função de Coordenadora Pedagógica do Jardim de Infância.

### **1.2.2 Caracterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A turma com quem realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada encontrava-se no 1.º ano de escolaridade e era constituída por 24 alunos – 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino – com 6, 7 e 8 anos de idade, sendo que os mais velhos estavam a repetir o 1.º ano por terem mudado de país. Abaixo, apresento uma tabela com as idades e sexos das crianças.

	Idade			
Sexo		6 anos	7 anos	8 anos

Feminino	5	6	2
Masculino	3	8	—

Tabela 1 – Idade e sexo dos alunos do 1.º ano

No 3.º Período, a professora sinalizou dois alunos, um com suspeitas de autismo e outro com suspeitas de TDAH (défice de atenção).

Os alunos eram autónomos e demonstravam motivação e gosto por aprender e saber mais, sendo, no geral, participativos e interessados, ávidos por conhecimento, demonstrando uma notável capacidade de absorver informações e adquirir novas habilidades.

A nível comportamental, era uma turma calma e que raramente se envolvia em conflitos, tendo um comportamento responsável e mostravam-se dispostos a colaborar com os colegas, incentivando um ambiente de aprendizagem cooperativo.

Quando iniciei a minha prática neste contexto, todos os alunos já possuíam competências de leitura e escrita, apesar de se encontrarem em níveis diferentes. Considero relevante indicar que duas alunas que demonstravam bastantes dificuldades nas diferentes áreas de conteúdo frequentavam apoio ao estudo num centro de explicações.

### 1.3 Justificação da problemática e da situação desencadeadora

O Projeto de Intervenção e Investigação surgiu durante as primeiras semanas da minha Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos: a fase de observação.

Relativamente à Educação pré-Escolar, durante o período de observação, tomei especial atenção aos interesses e dificuldades do grupo, mas também ao espaço que os rodeava e cheguei à conclusão de que havia uma grande dificuldade na área da escrita. Quando lhes era pedido que identificassem os trabalhos, escrevendo o nome, muitos escreviam no meio da folha, da direita para a esquerda ou até de trás para a frente, não tendo adquirida a direcionalidade da escrita, sendo que é essencial ser trabalhada, ainda que de modo informal, como refere nas *Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016). Uma criança em particular escrevia todos os “A” com acento, tal como no seu nome, o que mostrava que ainda não tinha descoberto, ou não foi ajudado a descobrir, que existiam outras formas de escrever a letra e que estava presente em outras palavras. A partir do momento em que detetei estas dificuldades, o foco da minha atenção era, essencialmente, a escrita e fui notando um interesse mais amplo por este domínio por parte das crianças, uma vez que traziam de casa trabalhos realizados com a

ajuda dos pais, nos quais a escrita estava muito presente, tendo até algumas letras manuscritas, que as crianças decalcavam. Reparei, também, que começaram a utilizar a linguagem escrita nas brincadeiras, escrevendo, ainda que não de forma convencional, palavras nos seus desenhos. Também eram notórios o interesse e a atenção que davam à escrita quando identificavam letras que viam no quadro como uma letra presente no próprio nome.

Assim, tendo em conta estas dificuldades e interesses por parte do grupo e da importância e pertinência do trabalho da escrita, pretendi perceber as concepções que as crianças tinham acerca da funcionalidade e dos aspetos técnicos e conceituais da escrita, e estimulá-las para que pudessem ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico já com algumas concepções adquiridas e que percebessem que, por exemplo, não podem escrever de trás para a frente. Projetei construir a Área da Escrita com as crianças para que pudessem ter, na sala, uma área inteiramente dedicada à escrita com material pedagógico que pudessem explorar.

No que diz respeito ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerei interessante e vantajoso manter o meu projeto sobre a escrita, uma vez que fazia todo o sentido passar de um grupo de crianças finalistas na Educação Pré-Escolar para uma turma no 1.º ano do Ensino Básico que começou a aprender a escrita de um modo formal. Também por incentivo da professora titular de turma, que mencionou a necessidade de os alunos escreverem mais, de iniciarem as bases da expressão escrita textual e de, assim, desenvolverem o gosto pela escrita no 1.º ano, estando também compreendida nas AE de Português do 1.º ano. O que cimentou a continuação do projeto do contexto anterior foi uma proposta que recebi por parte da professora para realizar uma atividade de escrita para uma semana temática da escola.

Desta forma, tendo em atenção as diferentes particularidades de cada contexto educativo e os conhecimentos prévios que adquiri ao longo do meu percurso académico, especialmente na área da escrita, a minha intervenção focou-se no desenvolvimento da literacia emergente em crianças de Educação Pré-Escolar de modo a desenvolverem uma base sólida para a aprendizagem formal da escrita e fomentar o gosto, o interesse pela escrita e a competência de escrita textual em alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de atividades dinâmicas e intencionais.

Com base no projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, estabeleci um foco de investigação, com o objetivo de construir conhecimento profissional sobre a promoção da literacia emergente e a aprendizagem formal da escrita em crianças nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

# **CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo do presente relatório, aprofundarei a teoria que suportou o desenvolvimento e a implementação do Projeto de Intervenção e Investigação.

### **2.1 Aprendizagem Ativa**

Hohmann, Banet e Weikart (1984) definem aprendizagem ativa como “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»” (citado por Leite, 2014, p.16). Isto é, a criança constrói os próprios conhecimentos através de interações e relações com pessoas ou até mesmo experiências que vivencia, o que demonstra envolvimento por parte da mesma na sua aprendizagem e, naturalmente, mais interesse uma vez que é algo significativo na sua vida. O papel do adulto na aprendizagem ativa é de apoiar e encorajar a participação das crianças em experiências-chave, essenciais para o processo de aprendizagem. Hohmann e Weikart (1997) defendem que o adulto não deve dizer à criança o que deve e como deve fazer, mas dar-lhe espaço para que possa explorar e aprender por si mesma, apoiando-a nesse processo.

O Modelo Curricular High Scope tem a aprendizagem ativa como um dos principais objetivos do currículo, que conta com determinados elementos para que seja concretizada. Estes elementos passam pelas escolhas que a criança é capaz de realizar, pelos materiais disponíveis, a sua variedade e a forma de manuseio dos mesmos por parte das crianças e ainda o tipo de linguagem e de apoio utilizados durante a realização das atividades, no fundo, pelo tipo de tarefas realizadas. Assim, tendo em conta todos estes elementos, através da aprendizagem ativa, as crianças desenvolvem autoconfiança e conhecimentos, tomando decisões e resolvendo problemas de forma independente, ainda que apoiadas pelo professor/educador. Isto pode ser observado no Planear-Fazer-Rever, onde é a própria criança a planear e realizar as suas decisões e a refletir acerca das mesmas, mais uma vez, sempre com o apoio do professor (Lima, 2004).

Para Hohmann, Banet e Weikart, a aprendizagem ativa começa “de modo concreto, pela manipulação e o movimento de todo o corpo” (citado por Leite, 2014, p.17). Gradualmente, as crianças são capazes de identificar os objetos que manipulam em busca de significados acerca dos mesmos, através de meios como o desenho, da fala ou da audição mesmo não o vendo, evoluindo do conceito de concreto para abstrato. As ações simples das crianças evoluem para ações mais concretas, classificando, assim, segundo os autores supramencionados, a

aprendizagem através da ação, num “processo de intensificar a complexidade...” (citado por Leite, 2014, p.17).

## **2.2 ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Na primeira parte desta secção, abordarei o conceito de Literacia Emergente, essencial para o trabalho desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar e no que diz respeito à escrita neste mesmo contexto-

Posteriormente, analisarei as OCEPE no que diz respeito à importância da escrita e ao desenvolvimento da mesma.

### **2.2.1 Literacia Emergente**

O conceito de literacia emergente designa os conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita de forma informal, nomeadamente em contexto familiar e no jardim de infância, através dos vários contactos diários que a criança tem com a mesma (Mata, 2008). O papel do educador é o de facilitador (preparando situações de escrita que fazem parte do quotidiano ou situações lúdicas no ambiente educativo) e mediador, ou seja, deixar que a criança participe nessas situações de escrita de forma intencional, como escrever a lista das compras, uma vez que é essencial que estas vejam frequentemente pessoas próximas a ler e a escrever. Se as vivências de cada criança são diferentes, certamente os conhecimentos e concepções acerca da leitura e da escrita também o serão e, por isso, Baptista, Viana, & Barbeiro (2011, p. 10), afirmam que as crianças poderão ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico “com níveis muito diferentes de apropriação do sistema de escrita que os professores terão de compreender e aos quais terão de atender, para otimizar o processo de ensino”. Mata (2008) refere, ainda, que

A terminologia “literacia emergente” procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras (p.10).

A autora identifica, também, quatro grandes tipos de conhecimentos emergentes de literacia: associados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; a aspetos mais formais, como é o caso das convenções e associações entre linguagem oral e escrita; a estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e, finalmente, a atitudes perante a leitura e escrita (p.10).

Perceber para que serve a leitura e a escrita e a sua importância no dia-a-dia resulta como motivação para as crianças ganharem interesse e, efetivamente, quererem aprender a ler e a escrever, pelo que é fundamental que, desde cedo, entendam as funções da escrita e da leitura e que possam usufruir das mesmas de forma eficaz em momentos emocionalmente envolventes. Quanto mais prazerosas as experiências que as crianças têm e quanto mais emocionalmente envolvidas com a escrita estiverem, mais vão querer aprender a ler e a escrever. A esta vontade de querer aprender prende-se o projeto pessoal de leitor, que pode ou não existir e que se caracteriza “pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem...” (Mata, 2008, p.16). Dessa forma, as ideias que levam para o 1.º Ciclo serão também mais ricas, o que facilitará o processo de aprendizagem. Daí a extrema importância da literacia emergente e do Pré-Escolar.

Um outro aspeto fundamental da literacia emergente é o envolvimento num ambiente de aprendizagem promotor da compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, através da promoção de oportunidades para a exploração de diferentes suportes de escrita de forma a facilitar a identificação e apropriação das funções dos mesmos, assim como a existência de um modelo para as crianças, que utilize a escrita no dia a dia na sala (e fora dela), de forma natural e intencional e que faça com que as crianças entendam que há um propósito no que está a fazer, integrando, também, a escrita no seu quotidiano, através da etiquetagem dos materiais, cartazes para afixar, entre outros.

### **2.2.2 Linguagem Oral e Linguagem Escrita**

A linguagem é uma ferramenta essencial para a comunicação humana, permitindo que as pessoas expressem os seus pensamentos, sentimentos e ideias. Existem diferentes formas de linguagem, sendo as mais comuns a linguagem oral e a linguagem escrita. Ambas desempenham papéis distintos, mas complementares, no processo de comunicação. Baptista et al. (2011) afirmam que “apesar de todos sabermos que a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, (...) são duas realidades diferentes.” (p.12).

A linguagem oral é a forma de comunicação mais antiga e natural entre os seres humanos. É utilizada no dia a dia, em conversas informais, discussões, apresentações e em diversos contextos sociais e é caracterizada pela espontaneidade, pela fluidez e pela interação direta entre os falantes. Neste tipo de linguagem, o uso de gestos, entonação vocal, expressões faciais e pausas desempenham um papel importante na transmissão da mensagem. A aquisição e o



desenvolvimento da linguagem oral acontecem de forma espontânea e natural, através da comunicação e convivência com falantes da língua da comunidade em que se insere, como refere Sim-Sim (1998): “A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto” (p.19). À medida que as crianças desenvolvem habilidades de comunicação, também começam a tomar consciência da estrutura e organização da língua, ou seja, dos seus aspetos formais – consciência linguística. Nesse sentido, passam a refletir sobre a língua, percebendo gradualmente os diversos elementos que a compõem, as suas relações, convenções, regularidades e/ou irregularidades, bem como suas especificidades (Silva, et al., 2016, p. 61).

Já a linguagem escrita é uma forma de comunicação mais elaborada e estruturada. É utilizada em contextos formais, como documentos, livros, jornais, revistas, e-mails, mensagens de texto, cartas, entre outros. A linguagem escrita é caracterizada pela sua permanência e pela possibilidade de revisão e edição antes de ser partilhada com outras pessoas, recorrendo, para produção de textos, a estratégias como o ciclo da escrita, que abordarei mais à frente. Contrariamente à linguagem oral, a linguagem escrita requer maior atenção à gramática, pontuação, ortografia e organização das ideias. Por meio da escrita, é possível transmitir informações complexas e detalhadas, preservando-as ao longo do tempo.

“A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (Silva, et al., 2016, p.60). Embora a linguagem oral e a linguagem escrita sejam diferentes na sua forma de expressão, estas são interdependentes e complementam-se. A escrita representa a linguagem oral. A linguagem oral influencia a escrita, fornecendo um repertório de expressões e estruturas linguísticas que são usadas para construir textos escritos coerentes e compreensíveis. Da mesma forma, a linguagem escrita influencia a linguagem oral, proporcionando uma fonte de conhecimento e vocabulário que pode ser utilizado nas interações verbais (Sim-Sim, 2009). É importante ressaltar que a aquisição e o domínio da linguagem escrita requerem um processo de aprendizagem formal, enquanto a linguagem oral é adquirida naturalmente desde a infância, por meio da interação com outras pessoas e vivências de cada criança, como referem Baptista, et al. (2011): “A aprendizagem formal da escrita não seria, aliás, justificável para nenhum aluno se a escrita fosse apenas um meio alternativo à oralidade” (p. 12). No entanto, ambas as formas de linguagem são essenciais para a comunicação eficaz e

desempenham um papel fundamental na sociedade, na transmissão de conhecimento e na preservação da cultura.

### **2.2.3 Consciência Linguística**

Sim-Sim (1998) define consciência linguística como capacidades de refletir sobre a língua, compreender as suas estruturas, regras e convenções, bem como o julgamento da aceitabilidade dos enunciados e a capacidade para identificar unidades do discurso. Distingue este conceito do conceito de conhecimento metalinguístico ou conhecimento gramatical, que define como “(...) totalmente consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua e que é o resultado do desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes de instrução formal (...)” (pp. 220-221). Também Rios (2011) se refere a consciência linguística como um conhecimento “intuitivo e imediato das características e funções da linguagem” e à consciência metalinguística como um conhecimento “explícito e formal, que se manifesta através do controlo deliberado que o falante pode ter da sua língua”. (p.27). Então, as capacidades de consciência linguística acabam por evoluir para este conhecimento metalinguístico, dependendo das aprendizagens que os alunos vão adquirindo já no 1.º Ciclo do Ensino Básico e nos restantes anos de ensino formal.

As crianças quando adquirem uma língua, começam a perceber os diferentes sons que compõem as palavras, as regras de formação dos morfemas, a estrutura das frases e o significado das palavras e expressões. À medida que as crianças desenvolvem a consciência linguística, tornam-se capazes de analisar e refletir sobre a língua de maneira mais consciente e sistemática e passam a reconhecer padrões, regularidades e exceções na língua, bem como a utilizar estratégias de resolução de problemas linguísticos. Apenas quando desenvolvem conhecimento metalinguístico, ou seja, gramática, conhecem regras e desenvolvem habilidades metalinguísticas que são importantes para a aprendizagem da escrita textual. É importante, pois, proporcionar às crianças uma compreensão mais profunda da língua, permitindo-lhes utilizar a linguagem de maneira mais eficaz e expressiva, estando a consciência linguística diretamente relacionada ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que as habilidades metalinguísticas são essenciais para compreender e produzir textos escritos, já no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os educadores desempenham um papel crucial no desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que podem promover atividades que estimulem a reflexão sobre a língua, fornecer orientação e feedback adequados, e criar um ambiente linguístico rico e desafiador. Ao ajudar as crianças a desenvolver a sua consciência linguística, os educadores estão a fornecer-

lhes uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas ao longo da vida (Rios, 2011).

A consciência linguística abrange diferentes dimensões, sendo a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática algumas das mais importantes. Essas dimensões estão interligadas e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A consciência fonológica diz respeito à capacidade de perceber e manipular os sons da língua. Envolve a identificação e segmentação dos sons (fonemas) que compõem as palavras, a habilidade de reconhecer e criar rimas, além de manipular as unidades sonoras, como sílabas e fonemas. A consciência fonológica está relacionada à alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita, pois permite às crianças compreender a relação entre os sons e as letras. “Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos.” (Silva et al., 2016, p. 64). Então, o desenvolvimento da consciência fonológica pode acontecer ao longo da idade pré-escolar e, de modo a ter um impacto significativo em crianças com um déficit neste âmbito, o treino da consciência fonológica deve começar com a manipulação de segmentos fonológicos maiores, como palavras e sílabas e só mais tarde, após a criança demonstrar habilidade a esse nível é que se deve iniciar o treino com segmentos fonémicos (Rios, 2011).

A consciência da palavra refere-se à capacidade de identificar e segmentar as palavras numa frase. As crianças desenvolvem a habilidade de reconhecer onde uma palavra começa e onde termina, bem como de manipular e contar as palavras numa sequência. Nas fases iniciais do desenvolvimento linguístico, as crianças tendem a considerar como palavras apenas aquelas que têm um significado direto para elas, como nomes próprios e verbos. Apenas num estágio posterior, começam a reconhecer e incluir outros tipos de palavras, como artigos e preposições. Têm também dificuldade em distinguir a palavra em si do seu significado ou do objeto ao qual se refere. Por exemplo, uma palavra grande pode ser "cavalo" e uma pequena pode ser "formiga" ou "formiguinha" e, só após terem oportunidades de reflexão, começam a perceber a relação entre o tamanho da palavra e a expressão verbal correspondente. Freitas, Alves e Costa (2007), assim como Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2005) atribuem especial importância à consciência de palavra como capacidade fundamental para desenvolver a consciência fonológica e, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita (citado por Rios, 2011).

A consciência sintática envolve a sensibilidade às estruturas sintáticas e gramaticais da língua. Está relacionada com a habilidade de identificar as partes da frase, reconhecer as relações entre as palavras e entender a ordem e a organização das palavras numa frase. A consciência sintática permite às crianças

Estas dimensões da consciência linguística são desenvolvidas gradualmente ao longo da infância e podem ser estimuladas por meio de atividades específicas, sendo o jogo a principal estratégia pedagógica para educadores (e professores) promoverem intencionalmente o desenvolvimento destas habilidades. Jogos de rimas, atividades de segmentação de palavras em sílabas, exercícios de manipulação de sons e identificação de palavras em frases são algumas estratégias que promovem a consciência fonológica. Atividades de leitura e escrita, como reconstruir frases embaralhadas ou identificar elementos sintáticos num texto, contribuem para o desenvolvimento da consciência da palavra e da consciência sintática.

A importância da consciência linguística reside no facto de que fornece às crianças ferramentas essenciais para compreender e produzir a linguagem de uma maneira mais consciente. Ao desenvolver a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática, as crianças adquirem habilidades fundamentais para a alfabetização, o desenvolvimento da leitura e escrita, além de uma melhor compreensão e expressão oral.

#### **2.2.4 O papel da escrita à luz das OCEPE**

Na Educação Pré-Escolar, a escrita desempenha um papel fundamental ao proporcionar às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e familiarizar-se com a linguagem escrita de uma forma lúdica e significativa. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a escrita nessa fase é compreendida como um processo de descoberta e exploração, que visa desenvolver habilidades prévias e despertar o interesse das crianças pelo mundo da linguagem escrita. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (p.66)

Nesse contexto, a escrita é apresentada às crianças por meio de atividades prazerosas e envolventes, que estimulam a exploração e a familiarização com a linguagem escrita. As crianças são convidadas a manusear diferentes materiais escritos, como livros, revistas, rótulos de embalagens e cartazes, permitindo-lhes perceber que a escrita está presente no seu cotidiano.

A expressão e a comunicação escrita são aspectos valorizados pela escrita na Educação Pré-Escolar. As crianças são incentivadas a criar os seus próprios registos escritos, utilizando desenhos com marcas gráficas, símbolos e letras inventadas – garatujas, para representar as suas ideias, histórias e experiências. Dessa forma, a escrita torna-se numa forma de expressão pessoal e de comunicação com os outros, proporcionando um meio para as crianças compartilharem as suas vivências de uma maneira criativa e significativa. Além disso, a escrita contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina das crianças. Através de atividades como traçar linhas, contornar formas, desenhar letras e números, entre outras, aprimoram a sua habilidade de manipular e manusear o lápis, adquirindo maior controlo sobre os movimentos necessários para escrever.

Um outro aspeto importante é a exploração de diferentes suportes e materiais. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. Assim, para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças. (p. 67)

Essa diversidade estimula a criatividade das crianças, enquanto amplia as suas habilidades expressivas e o seu conhecimento emergente.

A escrita no Ensino Pré-Escolar também contribui para a conscientização fonológica. As crianças são estimuladas a explorar as rimas, as aliterações e a segmentação das palavras, o que auxilia na compreensão da relação entre os sons e as letras. No entanto, é importante ressaltar que, nessa fase, o foco principal não está na aquisição formal da escrita, mas sim no desenvolvimento das habilidades e competências prévias necessárias para a sua aquisição posterior. O objetivo é despertar o interesse das crianças pela linguagem escrita, promovendo uma relação afetiva e prazerosa com a escrita, sem pressões ou cobranças excessivas. Assim, através de atividades adequadas à faixa etária, procura-se desenvolver habilidades prévias, estimular a expressão e a comunicação, promover o desenvolvimento da coordenação motora e a conscientização fonológica, além de despertar o interesse pela leitura e escrita.

## **2.3 A ESCRITA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO**

### **2.3.1 A importância da fomentação da escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A fase inicial da educação é crucial para o desenvolvimento das habilidades de escrita nas crianças. O 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenha um papel fundamental na fomentação dessas habilidades. Através de atividades e práticas adequadas, é possível criar uma base sólida para o desenvolvimento da escrita, estabelecendo os alicerces para o futuro sucesso acadêmico e pessoal do aluno. A escrita é uma habilidade essencial para a comunicação, o pensamento crítico e a expressão pessoal. Ao aprender a escrever corretamente, uma criança adquire as ferramentas necessárias para se comunicar efetivamente, tanto no âmbito escolar como na sua vida cotidiana. Além disso, a escrita incentiva a organização das ideias, a criatividade e o desenvolvimento da imaginação.

No 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças estão numa fase crucial de aprendizagem e descoberta e é o momento em que começam a assimilar o sistema de escrita e a compreender a relação entre sons e letras. Nessa etapa, é importante fornecer atividades lúdicas e estimulantes que as incentivem a experimentar a escrita de forma prazerosa. Ao fomentar a escrita neste ano de escolaridade, é possível promover a aquisição de habilidades fundamentais, como a coordenação motora fina, o reconhecimento de letras e a formação correta das palavras. Essas habilidades são a base para o desenvolvimento posterior da escrita fluente e eficaz. Além disso, a fomentação da escrita desde cedo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão das crianças. Ao escrever, aprendem a organizar as suas ideias, a

argumentarem de forma coerente e a desenvolverem as suas capacidades de reflexão. Essas habilidades são essenciais para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e analisar o mundo ao seu redor.

É importante ressaltar que a fomentação da escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo Ensino Básico não deve ser restrita apenas às aulas de português, devendo ser integrada de forma transversal a outras disciplinas, permitindo que as crianças pratiquem a escrita em diferentes contextos e explorem diferentes temas. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pelo que devem criar um ambiente acolhedor e motivador, incentivando os alunos a expressarem-se por meio da escrita. Além disso, é importante oferecer atividades diversificadas que explorem diferentes formas de escrita.

### **2.3.2 Aprendizagem inicial da leitura e escrita**

A aprendizagem inicial da leitura e escrita é um marco importante no desenvolvimento de uma criança e está fortemente ligada à linguagem oral, ainda que, ao contrário daquela, a aprendizagem da leitura e da escrita necessite de um processo formal de aprendizagem. É nesse estágio que as crianças começam a decifrar o código da linguagem escrita e que este implica as unidades da linguagem oral. “Deste modo, o domínio da leitura e da escrita num código alfabético pressupõe a capacidade de analisar, explicitamente, a estrutura fonológica das palavras da linguagem oral” (Rios, 2011, p. 44). Durante esse processo, as crianças são expostas ao alfabeto, aprendem a associar os sons da fala às letras e descobrem como esses sons se combinam para formar palavras, assim como os símbolos – as letras – que representam os segmentos fonémicos. A iniciação à leitura e à escrita é uma jornada gradual, que começa com o reconhecimento de letras isoladas e avança para a compreensão de sílabas, palavras e frases completas, no caso da utilização do método ascendente. “Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 53).

Ensinar a leitura sem abordar a escrita não traz resultados satisfatórios para todas as crianças, porém, concentrar-se exclusivamente na escrita antes da leitura pode levar a resultados indesejáveis: as crianças, a partir da oralidade, criam as suas próprias formas de escrita baseadas nos seus próprios códigos e, quando confrontadas com a escrita normativa (ortografia) das suas palavras faladas, não as reconhecem. Então, é necessário estabelecer uma nova relação entre leitura e escrita. A aprendizagem da leitura e da escrita está interconectada e influencia-se

mutuamente de várias maneiras, sendo que existe uma reciprocidade evidente entre essas duas habilidades. Quando uma criança aprende a ler, torna-se mais familiarizada com as palavras e as estruturas da língua escrita, o que, por sua vez, facilita a escrita. Da mesma forma, quando uma criança aprende a escrever, adquire uma compreensão mais profunda das letras, palavras e frases, o que melhora a capacidade de leitura. Isso demonstra como ambas as habilidades se complementam e se fortalecem mutuamente. Além disso, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a compreensão da relação entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) da língua. À medida que as crianças aprendem a ler, começam a associar letras a sons, desenvolvendo, assim, uma compreensão fônica que também é essencial para a escrita, uma vez que as crianças usam esse conhecimento para escrever palavras foneticamente corretas. Outro aspecto importante é a consciência textual, muito trabalhada durante a minha prática de ensino supervisionada, que se desenvolve através da leitura e ajuda as crianças a compreender as características dos diferentes tipos de texto, como narrativas, textos informativos, poesia, entre outros. Essa consciência textual contribui para que as crianças se tornem escritores mais competentes, entendendo melhor as convenções de diferentes tipos de texto.

À medida que as crianças adquirem habilidades de leitura, também melhoram as suas habilidades de revisão e edição de textos, sendo que a capacidade de ler e identificar erros gramaticais, de pontuação e de coesão textual nos seus próprios escritos é aprimorada através da prática da leitura.

A escrita desempenha um papel fundamental, mas não exclusivo, uma vez que a ideia é ensinar a escrever e a ler simultaneamente. No entanto, as atividades de leitura e escrita têm funções distintas. A leitura permite a construção de conhecimentos específicos da escrita, começando com aspectos ortográficos e, gradualmente, expandindo-se para conhecimentos lexicais e sintáticos. As crianças precisam de aprender a língua escrita, tendo em consideração as especificidades dos comportamentos relacionados com a leitura e escrita. A leitura é uma atividade de recepção que envolve principalmente atividades de identificação visual e a escrita, por outro lado, envolve a produção de informações. Ambas são atividades linguísticas e são casos particulares de situações de recepção e produção, mas saber ler não implica automaticamente saber escrever (Pereira & Azevedo, 2005).

Então, as crianças precisam de aprender a língua escrita como um processo, através de comportamentos, em diferentes níveis de complexidade cognitiva, que lhes permitirão usá-lo: leitura, escrita, cópia e outros. Os comportamentos mais simples, que exigem menos cognição,



são os primeiros a serem dominados durante a aprendizagem e, por outro lado, os comportamentos mais complexos, ou seja, os que exigem um alto nível de cognição, estão em níveis mais elevados na hierarquia. Dessa forma, o que diferencia a leitura e a escrita, é o seu nível nessa hierarquia cognitiva, ou seja, o seu grau de complexidade cognitiva. Pode-se considerar que a leitura exige menos cognição do que a escrita e, portanto, é adquirida mais cedo. (Pereira & Azevedo, 2005).

É importante ressaltar que cada criança progride ao seu próprio ritmo na aprendizagem da leitura e escrita. Alguns podem mostrar habilidades precoces, enquanto outros podem demorar mais tempo para dominar essas capacidades. O papel dos professores é fornecer um ambiente estimulante, recursos adequados e estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades individuais de cada criança.

Numa perspectiva socio-construtivista, Vygotsky propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como uma teoria central na sua abordagem sociocultural do desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (1978), "A wellknown and empirically established fact is that learning should be matched in some manner with the child's development level. (...) We must determine at least two development levels." (p. 85). Ao primeiro nível chamou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que se refere ao nível de desenvolvimento efetivo da criança, que lhe permite agir de forma independente, sem assistência externa. Essa zona é determinada pelas habilidades e conhecimentos que a criança já dominou. O segundo nível, ao qual se referiu como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o autor define como

the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (...) The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively (...) Thus, the zone of proximal development permits us to delineate the child's immediate future and his dynamic developmental state, allowing not only for what already has been achieved developmentally but also for what is in the course of maturing (Vygotsky, 1978, pp. 86 - 87).

A ZDP compreende as habilidades, tarefas ou conceitos que estão para além do alcance da criança quando age sozinha, mas que podem ser alcançados com o suporte de um adulto ou de um par mais capaz. Nessa perspetiva, o desenvolvimento não é visto apenas como um processo individual, mas como uma interação social mediada. A ZDP é crucial para entender como ocorre o desenvolvimento cognitivo e social e enfatiza a importância da interação social e do ensino orientado para promover o crescimento intelectual. Ao estabelecer uma ponte entre o que a criança já sabe e o que ainda pode aprender com o apoio dos outros, a ZDP cria oportunidades para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

A ZDP está relacionada com a ideia de *scaffolding* (andaime), que é o suporte fornecido pelo adulto ou pelo parceiro de aprendizagem para ajudar a criança a alcançar um nível mais alto de habilidade cognitiva. O adulto fornece orientação, oferece explicações, simplifica tarefas complexas e estimula o pensamento da criança, adaptando o seu suporte às necessidades individuais. Com o tempo, a criança internaliza essas interações e torna-se capaz de executar as tarefas de forma independente.

No que diz respeito à aprendizagem escrita, o foco do meu trabalho, o professor apoia e orienta o aluno, oferecendo atividades e orientações que o ajudem a avançar na escrita, o que pode incluir atividades de escrita mais desafiadoras, como escrever histórias completas em vez de frases simples, numa fase mais avançada, dependendo da Zona de Desenvolvimento Real do mesmo, que é referente às capacidades que o aluno já adquiriu. O professor pode também incentivar os alunos a trabalharem juntos em projetos de escrita, onde podem partilhar ideias, corrigir os trabalhos uns dos outros, fomentando, assim, a colaboração entre pares. Dar feedback específico e construtivo sobre a escrita, destacando os pontos fortes e fornecer sugestões para melhorias é um aspeto importante, uma vez que ajuda o aluno a perceber o que precisa fazer para progredir, assim se criando uma ZDP. O professor deverá ter sempre em mente que cada criança tem a sua própria ZDP e que o ensino deve ser personalizado para atender às necessidades individuais. Alguns alunos podem estar prontos para escrever textos mais longos, enquanto outros podem precisar de apoio extra para escrever as letras corretamente.

### **2.3.3 O Ciclo da Escrita Textual**

O ciclo da escrita é um processo composto por três etapas interligadas: planificação, textualização e revisão. Cada etapa desempenha um papel crucial na criação de um texto coerente, organizado e eficaz, permitindo que qualquer pessoa, neste caso concreto o aluno, comunique as

suas ideias de forma clara e impactante. O ciclo da escrita é um processo iterativo, ou seja, as etapas não são lineares e podem ser repetidas várias vezes. À medida que o aluno revê o texto, podem surgir novas ideias, exigindo ajustes na planificação e na textualização. Também a revisão pode ser realizada ao longo do processo de textualização. Este ciclo contínuo de planificar, textualizar e rever ajuda a aprimorar a qualidade do texto e a desenvolver habilidades de escrita ao longo do tempo (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação é a fase inicial do ciclo da escrita, na qual o aluno organiza as suas ideias e estrutura o conteúdo do texto. Nessa etapa, é importante definir o propósito da escrita, o público-alvo, os objetivos a serem alcançados e selecionar conteúdos. Barbeiro e Pereira (2007) consideram que “A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, (...) Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (p.18). O aluno planifica mentalmente ou utiliza técnicas como o esboço ou o mapa conceitual para mapear as ideias principais, argumentos ou tópicos que quer abordar. Durante a planificação, o aluno também considera a estrutura do texto, decidindo sobre a introdução, desenvolvimento e conclusão, e como interligar as partes de uma forma lógica e coesa. Além disso, é nesta fase que se selecionam as informações relevantes e que se organizam numa sequência lógica para apresentá-las de uma maneira clara e compreensível.

A textualização é a etapa em que o aluno transforma as suas ideias em palavras escritas. Aqui, é importante lembrar que a perfeição não deve ser o objetivo inicial. O foco principal é colocar as ideias no papel, de modo a permitir que o processo criativo flua. Para Barbeiro e Pereira (2007) escrever um texto implica dar resposta às exigências de: explicitação de conteúdo, nas quais o leitor deve ter acesso às ideias que foram registadas de forma genérica numa planificação inicial; formulação linguística, onde “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (p. 18); e, finalmente, articulação linguística, que se refere à coesão linguística coerência lógica do texto.

Desta forma, durante a textualização, o aluno escreve o texto seguindo a estrutura que planificou. É importante prestar atenção à clareza e à organização das frases e parágrafos, garantindo que a mensagem seja comunicada de maneira efetiva e coesa, como referi acima. Além disso, podem ser utilizadas técnicas de escrita, como a escolha adequada de palavras, o uso de figuras de linguagem e a atenção à gramática e à pontuação.

A revisão é a fase final do ciclo da escrita, na qual o aluno analisa e aprimora o texto produzido, através da leitura e, sobretudo, da reflexão. Nessa etapa, o foco é aperfeiçoar o

conteúdo, a estrutura, a coesão e a clareza do texto. O aluno revê o texto corrigindo eventuais erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, verificando, também, se as ideias estão bem desenvolvidas e interligadas, reformulando-as, se necessário. Como referi acima, este ciclo é iterativo e, por isso, a revisão pode atuar ao longo do processo de escrita, simultaneamente com a textualização, não descurando a revisão final, que é essencial. Esta encontra-se ligada à primeira etapa, a de planificação, comparando os objetivos e a organização inicialmente definidos, porém, esta ligação não é restritiva pelo facto de este ciclo ser de carácter transformador. Isto é, o texto pode ser alterado e o resultado final poderá não ir ao encontro do que foi planificado, mas, ainda assim, ser obtido um texto completo e coeso, alterando-se os objetivos com o desenrolar da escrita.

#### **2.3.4 A escrita à luz das Aprendizagens Essenciais**

A escrita é uma das competências fundamentais abordadas nas AE do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No contexto do 1º ano, o foco principal da escrita é o desenvolvimento das habilidades básicas relacionadas com a linguagem escrita e a iniciação à escrita. Vejamos algumas das principais áreas abordadas:

- Reconhecimento e escrita das letras: As AE enfatizam a importância de ensinar os alunos a reconhecer e escrever as letras do alfabeto de forma isolada e em diferentes contextos. Isso inclui aprender a identificar e escrever letras maiúsculas e minúsculas, bem como compreender a relação entre letras e sons;
- Formação de palavras e frases simples: No 1º ano, os alunos começam a formar palavras e frases simples. São incentivados a combinar as letras aprendidas para formar palavras, usando princípios básicos de correspondência entre letras e sons. Também são introduzidos à estrutura básica de uma frase, aprendendo sobre pontuação e uso adequado de maiúsculas e minúsculas;
- Desenvolvimento da escrita autónoma: À medida que os alunos avançam no 1º ano, o objetivo é promover a escrita autónoma, encorajando-os a escrever de forma independente. Isso envolve atividades de escrita livre, onde os alunos são incentivados a expressar as suas ideias e experiências por meio da escrita. A ênfase está na criatividade, no uso correto das letras e na progressão para a escrita de palavras e frases mais complexas;
- Leitura e escrita de textos simples: As AE destacam, também, a importância de desenvolver a capacidade de ler e escrever textos simples. Isso inclui a leitura de palavras

e frases curtas, bem como a escrita de pequenos textos narrativos ou descritivos. O objetivo é incentivar os alunos a compreenderem e produzirem textos básicos, desenvolvendo a sua competência comunicativa;

- Ortografia e correção: Apesar do foco principal ser a aquisição das habilidades básicas de escrita, as AE mencionam ainda a importância de abordar a ortografia e a correção. Isso envolve a exploração de padrões ortográficos básicos, o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas, a pontuação correta e a revisão dos próprios textos para fazer correções necessárias.

É importante ressaltar que as Aprendizagens Essenciais são orientações gerais e que os currículos e práticas pedagógicas podem variar. Os professores têm a flexibilidade de adaptar as atividades e estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma progressão gradual e adequada ao nível de desenvolvimento de cada um.

# **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO**

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo abordo a metodologia que utilizei no Projeto de Intervenção e de Investigação. Descrevo a Metodologia de Investigação-Ação, que foi a principal estratégia de intervenção e investigação que utilizei. Posteriormente, apresento as Estratégias de Intervenção Pedagógica, referindo os objetivos e as estratégias que utilizei na componente pedagógica. Apresento, ainda, as Estratégias de Investigação, tratando dos objetivos de investigação e os métodos de recolha de dados. Por fim, apresento um Plano de Intervenção, onde abordo os diferentes momentos da minha intervenção pedagógica, especificamente a observação participante, a intervenção e a reflexão sobre a prática pedagógica.

### **3.1 Metodologia de Investigação-Ação**

A Intervenção Pedagógica Supervisionada que realizei foi suportada por práticas reflexivas e conscientes acerca da ação desenvolvida no contexto educativo e que me ajudaram a construir conhecimento profissional a partir dessa reflexão sobre a prática. A metodologia de investigação-ação é uma abordagem de pesquisa que procura combinar a teoria com a prática de modo a promover mudanças significativas e sustentáveis em contextos específicos. De acordo com Kemmis (1984).

A I. A constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas. Trata-se de I.A quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que esta prática é desenvolvida através da Ação pelos membros dos grupos de intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real. (citado por Fonseca, 2012, p. 18).

Neste sentido, Latorre (2003) apresenta esta metodologia como “a metodologia do professor como investigador” (p. 20), ou seja, o professor tem um papel de investigador ativo que atua e reflete acerca do que desempenhou na prática com vista a compreender a mesma de um ponto de vista teórico, contribuindo para a construção do próprio conhecimento profissional.

A Metodologia de Investigação-Ação é situada, participativa e colaborativa, uma vez que os intervenientes trabalham em conjunto no sentido em que se preocupa “com o diagnóstico de um

problema, num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto” (Fonseca, 2012, p. 19). Esta abordagem visa superar as limitações das pesquisas tradicionais, que muitas vezes são realizadas de forma isolada e sem uma conexão direta com os problemas e necessidades reais enfrentados pelas pessoas envolvidas. O processo de investigação-ação começa, geralmente, pela identificação do problema ou desafio específico que precisa de ser tratado. Esse problema surge, muitas vezes, das preocupações e experiências dos participantes envolvidos no processo, tornando-o mais relevante e significativo. A partir do momento em que o problema é identificado, os pesquisadores e participantes colaboram para desenvolver um plano de ação detalhado, e é neste estágio que são definidas as estratégias e intervenções que serão implementadas para enfrentar o problema de forma eficaz seguindo-se a implementação das intervenções visando a construção das mudanças. Após a implementação, há uma fase de reflexão e avaliação crítica dos resultados obtidos na qual os pesquisadores e participantes analisam os dados que recolheram para entender melhor o impacto das ações realizadas e identificar pontos fortes e áreas que precisam de ajustes. É importante, ainda, referir que é uma metodologia cíclica, visto envolver um conjunto de fases descritas acima: “planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009, p. 366), onde a avaliação e reflexão de uma descoberta inicial darão lugar a uma nova planificação, iniciando um novo ciclo. Deste modo, é autoavaliativa, tendo em conta as sistemáticas avaliações e monitorizações de mudanças que ocorrem, com o propósito de produzir novos conhecimentos.

### **3.2 Plano de Intervenção e Investigação**

Como já foi referido no Capítulo I, o Projeto de Intervenção surgiu através da observação de ambos os grupos nas primeiras semanas nos diferentes contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido um dos maiores propósitos do projeto, dar resposta às dificuldades e interesses das crianças, centrando-me nas suas aprendizagens e no papel das crianças nas mesmas.

Após estar definida a temática do Projeto e ter refletido acerca das melhores estratégias a utilizar, que mencionei acima, foram pensadas e planeadas atividades que respondessem aos interesses e dificuldades das crianças, tendo em conta o contexto e com o cuidado de envolver diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016), no caso da EPE, e Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), no caso do 1.º CEB, sempre discutindo as ideias com a Educadora e Professora Cooperantes, assim como com a supervisora. Estas atividades surgiram e foram planeadas ao longo da intervenção, de modo a ir ao encontro das necessidades das



crianças, pelo que o plano foi flexível e não estava 100% definido desde o início. Desta forma, a fase de planeamento e de intervenção aconteceram simultaneamente, coexistindo com uma constante reflexão da prática pedagógica, através das reflexões supramencionadas, como também de um suporte teórico.

A avaliação da intervenção pedagógica também foi contínua, não existindo nenhum momento específico de avaliação formativa. Sendo contínua, fui observando e aferindo a evolução das aprendizagens que as crianças iam adquirindo no decorrer das atividades, refletindo sobre as mesmas. Através deste tipo de avaliação, pude refletir acerca do que não correu como o esperado de modo a trabalhar e melhorar nas intervenções seguintes.

O facto de ter sido um projeto realizado com a criança no centro da sua aprendizagem permitiu a implementação de atividades com intencionalidade, que proporcionaram, às crianças, a construção de aprendizagens significativas e diferenciadas, assim contribuindo para uma aprendizagem holística, globalizada e integrada.

### **3.3 Estratégia de Intervenção Pedagógica**

O maior objetivo a atingir durante a Intervenção Pedagógica, comum aos contextos educativos de Educação Pré-Escolar e de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi o de **promover a construção de aprendizagens relacionadas com a linguagem escrita nas crianças**. Para atingir este fim, estabeleci objetivos pedagógicos adequados ao nível educativo e desenhei e apliquei estratégias pedagógicas que, de seguida, apresento.

#### **3.3.1 Objetivos de Intervenção Pedagógica**

Os objetivos de intervenção pedagógica foram delineados por consequência da prática observada e com o intuito de guiar-me durante a minha prática pedagógica, tendo em mente os dois grupos de crianças dos diferentes contextos e as orientações curriculares para cada nível, com quem intervimos, para que pudesse promover a literacia emergente e a linguagem escrita. De seguida, apresento esses mesmos objetivos pedagógicos de intervenção para a EPE, cujo foco foi o de promover a literacia emergente, e para o 1.º CEB, que teve como objetivo principal promover a aprendizagem da escrita textual:

- **Educação Pré-Escolar:**

1. Promover a descoberta do sentido direcional da escrita;
2. Promover a construção de conhecimento sobre aspetos gráficos da linguagem escrita: distinguir as letras entre si e em diferentes formatos;

3. Ampliar o conhecimento de funções e suportes de escrita;
4. Fomentar o gosto pela escrita na aquisição de novas aprendizagens;
5. Promover o envolvimento da família e da comunidade no processo de aprendizagem das crianças;

- **1.º Ciclo do Ensino Básico:**

1. Ampliar o conhecimento de funções e suportes de escrita;
2. Fomentar o gosto pela escrita na aquisição de novas aprendizagens;
3. Desenvolver as habilidades de comunicação escrita textual;
4. Estimular a criatividade e a imaginação através da escrita;
5. Iniciar os alunos no Ciclo da Escrita.

É importante referir que os objetivos acima dizem respeito a ambos os contextos onde intervim.

### **3.3.2 Estratégias de Intervenção Pedagógica**

Para atingir estes objetivos, utilizei várias estratégias que criaram ambientes favoráveis para a construção de conhecimento em conjunto com as crianças. Isso permitiu aprofundar os seus interesses, enquanto desenvolvíamos as competências e capacidades previstas no currículo. Além disso, esses ambientes educacionais foram estruturados para serem espaços onde as crianças se sentissem motivadas e interessadas pela escrita, estimulando-as a avançar na construção do conhecimento com o apoio adequado. Enumero, de seguida, as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas para os diferentes contextos, sendo que algumas são comuns:

- **Educação Pré-Escolar:**

1. Partir dos interesses e dificuldades das crianças;
2. Trabalho em grande e pequeno grupo;
3. Envolvimento da família de modo a poderem partilhar a construção de conhecimento;
4. Partilha dos conhecimentos construídos com o resto do grupo e com a comunidade educativa através apresentações e murais;
5. Realização de projetos temáticos que envolvam a pesquisa e a produção de materiais escritos, como cartazes, convites e apresentações, aumentando a motivação para escrever.

- **1.º Ciclo do Ensino Básico:**

1. Partir dos interesses e dificuldades dos alunos;

2. Trabalho individual e em grupo;
3. Partilha dos conhecimentos construídos com a turma através de apresentações;
4. Utilização de jogos como forma de motivação para aprender a escrever;
5. Recurso à internet e livros para procura de informações para elaborar textos.

### **3.4 Estratégia de Investigação**

A investigação que realizei teve como intuito sustentar a minha prática acerca da promoção da literacia emergente e da linguagem escrita em crianças em Educação Pré-Escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, construindo conhecimento profissional. Deste modo, delineei objetivos investigativos que orientaram o Projeto de Investigação, assim como métodos de recolha de dados que, no próximo capítulo, analisarei.

É ainda importante ressaltar que, durante o processo de intervenção e investigação, essas duas atividades ocorreram simultaneamente e estiveram interligadas. Dessa forma, realço a forte relação entre a intervenção e a investigação, uma vez que a intervenção tem o propósito de promover a reflexão sobre a prática e, dessa forma, a aprendizagem profissional. Neste capítulo, também descrevo os métodos de recolha de dados que utilizei para analisar as práticas de promoção da linguagem escrita implementadas durante a intervenção.

#### **3.4.1 Objetivos de Investigação**

Os seguintes objetivos de investigação acompanharam a implementação do Projeto de Investigação-Ação:

1. Conhecer as concepções de escrita construídas pelas crianças na minha intervenção;
2. Compreender como as atividades de promoção da linguagem escrita implementadas no projeto influenciaram o progresso das crianças nas suas habilidades de escrita;
3. Sustentar a minha teoria prática sobre a promoção da emergência da linguagem escrita nas crianças em idade pré-escolar e a promoção da linguagem escrita em alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **3.4.2 Métodos de Recolha de Dados**

Ao longo do Projeto de Intervenção e Investigação, foram recolhidos diversos dados para avaliar o alcance dos objetivos pedagógicos e de pesquisa estabelecidos.

As estratégias de recolha de dados empregadas ao longo de todo o projeto foram as seguintes:

- Observação participante

A observação é uma estratégia de recolha de dados extremamente valiosa e versátil em projetos de intervenção e investigação. Ao permitir a captura de informações detalhadas e contextualizadas sobre o comportamento, ações e interações das crianças, desempenha um papel crucial na obtenção de *insights* significativos (Correia, 2009). Uma das principais vantagens da observação é a sua capacidade de obter dados não verbais. Além disso, a observação ocorre no próprio ambiente onde as atividades acontecem, o que proporciona uma compreensão mais profunda dos comportamentos e ações. Os fatores situacionais e contextuais são levados em conta, permitindo uma análise mais abrangente e realista dos dados recolhidos. Outra vantagem importante da observação é a obtenção de dados em tempo real, o que significa que as informações são recolhidas no momento em que os eventos acontecem, ou seja, a observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Isso torna os dados mais precisos e confiáveis, uma vez que não estão sujeitos a distorções ou falhas de memória. A observação também oferece a possibilidade de identificar comportamentos não planeados ou espontâneos e essas ocorrências, muitas vezes, revelam aspetos importantes das atitudes e interesses das crianças.

É importante ressaltar que a observação complementa outras técnicas de recolha de dados. Quando utilizada em conjunto com interações ou registos reflexivos, por exemplo, fornece uma visão holística e multifacetada do fenómeno em estudo. Por fim, os dados obtidos por meio da observação são frequentemente utilizados em análises qualitativas, neste caso, simples. Isso permite identificar padrões, temas e tendências relevantes, o que proporciona uma base sólida para a interpretação dos resultados.

Foi através da observação que defini o foco do meu projeto de intervenção, descobrindo os interesses e dificuldades das crianças, o que me levou à área da escrita e ao desenho do projeto, incluindo os objetivos de intervenção e de investigação.

- Registos reflexivos

Aliados à observação, os registos reflexivos foram um método de recolha de dados crucial na minha intervenção. Máximo-Esteves (2008) refere as notas de campo e/ou diários, como forma de registo, sendo que as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), das suas ações e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” e “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras ” (p. 88).

Recorri, no meu Projeto, às notas de campo para registar, diariamente, ocorrências que considere pertinentes para a temática do mesmo, algumas com pequenas anotações reflexivas sobre o que senti no momento, refletindo sobre isso mesmo. Foi também a estratégia que utilizei para transcrever diálogos das crianças, entre elas, sozinhas ou entre crianças e adultos. No final de cada semana de intervenção e investigação, recorria a estas notas de campo para construir reflexões mais pormenorizadas e fundamentadas acerca da minha observação e prática pedagógica de cada semana. Nessas reflexões semanais também registei estratégias de ensino e aprendizagem que certamente me irão ser úteis no futuro profissional, tendo evidências da mais-valia das mesmas. Pude refletir acerca da minha prática numa perspetiva diferente da que tinha em tempo real e, dessa forma, melhorar a mesma e a pensar no que poderia mudar ou manter na semana seguinte.

Para além das reflexões semanais, elaborei também dois portefólios reflexivos, um para cada intervenção nos diferentes contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais descrevi, interpretei e refleti sobre a minha prática pedagógica, assemelhando-se aos diários, que é um outro instrumento de recolha de dados (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

- Fotografias

A fotografia é uma técnica altamente valorizada na Investigação-Ação, uma vez que se transforma em documentos que comprovam de forma retrospectiva e altamente confiável a conduta humana. Esses registos fotográficos proporcionam um elevado grau de credibilidade para a pesquisa (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Através da fotografia, é possível documentar e capturar visualmente informações, contextos e comportamentos que se tornam numa valiosa fonte de dados. Uma das grandes vantagens das fotografias é a capacidade de fornecer evidências visuais concretas sobre eventos, situações e interações, oferecendo uma perspetiva objetiva e imparcial dos acontecimentos. Tudo isso reforça a validação dos resultados da investigação e aumenta a credibilidade dos dados recolhidos. Também o facto de possuírem características retrospectivas, registando momentos passados, o que permite visitar certas situações que podem ser analisadas em detalhe posteriormente e até capturar detalhes e elementos visuais que podem ser difíceis de descrever verbalmente, enriquecendo a análise de dados.

Através da recolha de fotografias em momentos distintos, é possível documentar e analisar mudanças e progressos ao longo do tempo e sendo um dos meus objetivos de investigação comparar o nível de linguagem escrita em que as crianças se encontravam no início e no final da

minha intervenção, esta abordagem é de extrema importância. Assim, este foi o instrumento que mais utilizei para a recolha de dados no que concerne às atividades realizadas no âmbito do Projeto. Fotografei o decorrer das atividades, assim como os resultados, tendo esses registos sido de elevada importância nas reflexões semanais, como também para a elaboração deste relatório, para analisar e interpretar os dados obtidos durante o projeto de intervenção e investigação, promovendo análises mais profundas e interpretações significativas dos acontecimentos.

### **3.4.3 Atividades da Intervenção Pedagógica**

Apresento, de seguida, uma tabela para cada um dos contextos, com as atividades realizadas no decorrer do Projeto de Intervenção e Investigação. Através da implementação destas atividades e dos resultados das mesmas, que abordarei em detalhe no capítulo seguinte, pode observar-se a evolução do conhecimento das crianças na temática em questão.

#### 3.4.3.1 Atividades do contexto de Educação Pré-Escolar

As atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar apresentadas serviram de base para a análise dos processos de investigação deste relatório.

Ao longo da minha intervenção pedagógica no contexto de EPE, foram implementadas várias atividades com o intuito de promover a literacia emergente, fomentando o gosto pela escrita e a promoção da construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, tal como aspetos gráficos da mesma, o sentido direcional da escrita e a descoberta de diferentes suportes de escrita. Todas as atividades eram lúdicas e, apesar de serem propícias à construção de conhecimento, mantinham-se afastadas da escolarização. Planifiquei as atividades de modo a que envolvessem diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (Silva et al., 2016), contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica, tendo sempre a escrita presente e consciencializando as crianças de que a escrita está presente no nosso quotidiano.

Apresento, na Tabela 2, todas as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica, no contexto de EPE, referindo o nome de cada atividade e o número de cada intervenção, das quais destaco três, que analisarei mais detalhadamente no próximo capítulo. Em apêndice (Apêndice 1), pode consultar-se, no presente relatório, uma tabela detalhada planificações de todas as atividades realizadas.

<b>Intervenções</b>	<b>Atividade</b>
<b>1.<sup>a</sup> Intervenção</b>	<b>“A minha letra”</b>

2. <sup>a</sup> Intervenção	“A Lenda de S. Martinho”
3. <sup>a</sup> Intervenção	“Caixa Sensorial”
4. <sup>a</sup> Intervenção	“Quadro Mágico”
<b>5.<sup>a</sup> Intervenção</b>	<b>“A Escrita na Nossa Casa/Rua”</b>
6. <sup>a</sup> Intervenção	“Caça à letra”
<b>7.<sup>a</sup> Intervenção</b>	<b>“Medidor de Palavras”</b>
8. <sup>a</sup> Intervenção	“As Vogais da Sala 2”
9. <sup>a</sup> Intervenção	“Letras Flutuantes”
10. <sup>a</sup> Intervenção	“Mural da Escrita”

*Tabela 2 - Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-escolar*

Para além destas atividades, realizei outras atividades que envolveram a escrita com as crianças, como a elaboração de cartazes, convites ou postais.

#### 3.4.3.2 Atividades do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Também as atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentadas de seguida servem de base para a análise dos processos de investigação do presente relatório.

Apesar de ser um grupo diferente do grupo de EPE, o ano de escolaridade em que este se encontrava (1.º ano) foi muito interessante para o projeto de investigação, visto ser uma continuação do trabalho desenvolvido no contexto anterior. As atividades no contexto de 1.ºCEB (Tabela 3) procuraram promover a linguagem escrita nestas crianças, ainda que tenha tido em conta a ludicidade das mesmas. Ou seja, neste contexto, tinha a intenção de ensinar os alunos a escrever textos e apoiá-los na aprendizagem da escrita, ao contrário da EPE, cujo foco era fomentar a literacia emergente, afastando-me da escolarização, mas criando um gosto pelas letras e pela escrita não convencional.

Neste sentido, com estas atividades, entre outros objetivos, pretendia desenvolver as habilidades de comunicação escrita e iniciar os alunos no Ciclo de Escrita. Tendo em comum com a EPE a fomentação do gosto pela escrita na aquisição de novas aprendizagens. Também neste contexto envolvi várias componentes do currículo nas atividades desenvolvidas, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), tornando-as mais ricas e lúdicas, mostrando às crianças que, apesar de estarem a trabalhar conteúdos de matemática, por exemplo, o português e a escrita estão sempre presentes.

Na Tabela 3, estão indicadas todas as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica, no contexto de 1.º CEB, referindo o nome de cada atividade e o número de cada intervenção, das quais destaco três, que analisarei mais detalhadamente no próximo capítulo, tal como no contexto de EPE. Em apêndice (Apêndice 2), pode consultar-se uma tabela detalhada com planificações de todas as atividades realizadas.

<b>Intervenções</b>	<b>Atividade</b>
1.ª Intervenção	“As nossas lengalengas”
2.ª Intervenção	“Vamos aprender o Ç”
<b>3.ª Intervenção</b>	<b>“As Estações do Ano”</b>
<b>4.ª Intervenção</b>	<b>“A Nossa Primeira Enciclopédia Animal”</b>
5.ª Intervenção	“Problemas Matemáticos”
<b>6.ª Intervenção</b>	<b>“Roda e Escreve”</b>
7.ª Intervenção	“Receita: As nossas bolachas”

*Tabela 3 - Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



# **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### **4.1 Apresentação e análise das atividades da Educação Pré-Escolar**

#### **4.1.1 “A minha letra”**

A primeira atividade realizada no âmbito do projeto consistiu na apresentação de uma lengalenga com letras maiúsculas e minúsculas intercaladas e, no topo da folha, ao centro, estava uma letra – a inicial do nome de cada criança – em maiúsculo e minúsculo (Apêndice 3).

Iniciei a atividade em grande grupo, de modo a introduzir as letras minúsculas. O foco nas letras minúsculas surgiu da curiosidade das crianças ao verem letras minúsculas no quadro das mensagens e começaram a imitar, trazendo até de casa alguns trabalhos com as mesmas e, assim, decidi explorá-las de forma lúdica. Escrevi um “A” maiúsculo no quadro e perguntei o que era, ao que responderam que era “a letra A”, então, ao lado, escrevi um “A” minúsculo e perguntei novamente o que era. Algumas crianças responderam que também era um “A”, mas só uma disse que era minúsculo. A partir daí, fui escrevendo outras letras minúsculas no quadro para que descobrissem que letra era e escrevessem a maiúscula à frente. Fui intercalando e o T., que se mostrou muito interessado, disse que sabia fazer “a letra dele” (a inicial do nome dele) minúscula. Pedi-lhe para fazer e ele garatujou no quadro. Então, desafiei-o, uma vez que a letra “T” maiúscula e minúscula são parecidas, a descobrir, das 3 letras minúsculas que escrevi (m, n, t), qual era o “T” minúsculo e ele descobriu. Depois de repetir o processo com algumas crianças, pedi a algumas que fossem rodear uma letra minúscula no quadro, de maneira a ser mais fácil perceberem como fazer individualmente.

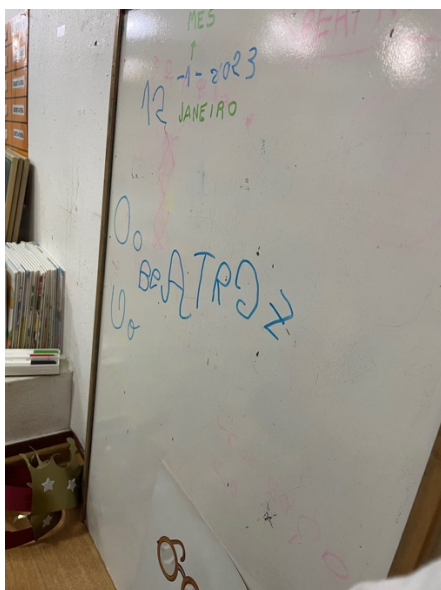
De seguida, mostrei-lhes a atividade e expliquei que iam rodear as letras maiúsculas e minúsculas que fossem a inicial dos seus nomes. Fui lendo os textos que preparei, que eram lengalengas e trava-línguas, uma vez que “são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.” (Silva et al., 2016, p. 64) e fui distribuindo as folhas para que fossem realizar a atividade de forma individual (Figura 1). Em alguns textos, antes de perguntar quem tinha o nome começado por alguma letra, pedia que ouvissem bem qual era o som que mais se repetia (por exemplo, o texto do P. que repetia muitas vezes o som /p/), chamando “a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 66), o que promove a consciência fonológica. Cada texto tinha, no cimo da folha, a letra inicial

do nome da criança em maiúsculo e em minúsculo para facilitar o processo da escrita, visto que ainda não estão familiarizados com as letras minúsculas. Utilizei, também, as iniciais dos nomes de cada um para ser mais fácil identificarem as letras no texto.



*Figura 1 - Realização da atividade*

A maior dificuldade que notei por parte do grupo, nomeadamente no momento de trabalho individual, foi na distinção da letra “B” e “D” minúsculas, o que é normal, pois são muito parecidas. Nesse sentido, ajudei algumas crianças, nomeadamente o D., que estava a sentir essa dificuldade. Sugerí-lhe que começasse a ver o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo, tendo em mente um dos objetivos que defini: promover a descoberta do sentido direcional da escrita. Sempre que não encontrava a letra, fazia o olhar com mais atenção para aquela linha e, se ainda assim não descobrisse, apontava mais para a zona onde estava o “D” minúsculo. Quando rodeava um “B” minúsculo, chamava a atenção dele para o “D” que estava no topo da folha e perguntava-lhe se era igual. Para facilitar, escrevi um “B” e um “D” minúsculos lado a lado para que pudesse comparar. Com o “D” maiúsculo não teve qualquer tipo de dificuldade, tendo feito tudo sozinho. No final, contaram quantas letras tinham rodeado e escreveram na folha, que colaram no caderno, envolvendo um pouco dos números e da matemática. Referi que os nomes próprios começam com a letra maiúscula e as restantes letras são minúsculas, enquanto ajudava as crianças a realizar a atividade. Desse modo, a diferença na utilização da letra maiúscula e minúscula nos nomes próprios não ficou bem esclarecida, tendo como exemplos alguns trabalhos realizados algumas semanas após a realização desta atividade, em que as crianças identificavam os trabalhos com letras minúsculas, maiúsculas, manuscritas e impressas da forma que queriam, misturando as mesmas, como podemos ver na figura 2.



*Figura 2 - Nome escrito pela criança*

A minha maior dificuldade foi gerir o grupo quando se encontravam em grande grupo. A partir de um certo momento, uma vez que não conseguia atender às expectativas e questões de todos e não podiam estar todos no quadro ao mesmo tempo, começaram a ficar impacientes.

Preparei esta atividade com o intuito de familiarizar as crianças com as letras minúsculas e para que entendam que as letras se repetem e aparecem várias vezes ao longo dos textos e, às vezes, de palavras. Nas OCEPE, refere que

o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (Silva et al., 2016, p. 66).

Os objetivos que delinee para esta atividade foram cumpridos e posso afirmar que a atividade correu dentro do esperado e todas as crianças utilizaram conhecimentos prévios acerca das letras e da consciência linguística, adquirindo também novos conhecimentos, como conhecer e distinguir letras minúsculas e maiúsculas, ainda que de forma informal e conhecer novas letras. Relativamente ao primeiro momento, no qual li as lengalengas, desenvolveram também a linguagem oral e a consciência fonémica, abordadas no segundo capítulo, repetindo e enfatizando os sons e palavras que mais se destacavam, assim como o aumento do vocabulário, sendo que ouviram muitas palavras novas.

#### 4.1.2 “A escrita na nossa casa/rua”

A atividade “A escrita na nossa casa/rua” tinha o intuito de envolver as famílias das crianças no projeto e para que descobrissem que a escrita está presente no nosso quotidiano de diversas maneiras diferentes e tem várias funcionalidades, “pois, sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (Silva et al., 2016, p. 67). Então, levaram para casa instruções para realizarem a atividade junto com a família, que consistia em procurar a escrita em casa ou na rua e tirar fotos para depois apresentarem aos colegas.

Trouxeram rótulos, caixas de alimentos, palavras que os próprios escreveram na folha que copiaram do sítio onde viram, como de eletrodomésticos ou quadros (Figura 3). Trouxeram ainda fotografias deles à procura de letras e palavras por toda a casa e relatos escritos pela família. Apresentaram os trabalhos em grande grupo e, juntos, conversámos sobre o papel da escrita nas nossas vidas. Cumprindo os objetivos, concluíram que a escrita e as letras estão em todas as divisões das nossas casas em diversos objetos e uma das funções da escrita é a de identificar objetos.



Figura 3 - Apresentação dos trabalhos realizados no âmbito da atividade

Com esta atividade, trabalhamos diferentes áreas de conteúdo, tendo sempre como foco a temática da escrita e da promoção da literacia emergente. A apresentação das evidências foi também de extrema importância, como forma de promover a comunicação oral ao incentivar “cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 63).

Foi uma atividade onde senti muito entusiasmo por parte das crianças e percebi que as atividades que viemos a desenvolver tiveram impacto nas mesmas, por notar que já estavam muito atentas à escrita, a encontravam sem procurar e, efetivamente, mostraram interesse em saber sempre mais, passando a integrar a escrita nas suas brincadeiras diárias.

De salientar o envolvimento das famílias nas atividades das crianças, especialmente nas atividades de escrita, pois desempenham um papel vital no seu desenvolvimento educacional e no estímulo à literacia emergente. Constatei que a colaboração entre a escola e a família cria uma parceria poderosa que beneficia significativamente o processo de aprendizagem da criança, sentindo-se apoiada e incentivada em sua jornada de descoberta da linguagem escrita. Quando os pais dedicam tempo para realizar atividades de escrita com as crianças em casa, isso promove a prática regular e consistente da habilidade, o que é essencial para a consolidação do conhecimento e a melhoria das competências de escrita e complementa o conhecimento construído na EPE.

Esta foi uma atividade em que já não senti tanta dificuldade em gerir o grupo e, com o apoio da educadora cooperante, consegui provocar uma conversa interessante com as crianças guiada por questões acerca da funcionalidade da escrita, onde todos participaram e me surpreenderam com as respostas que deram depois de uma série de atividades sobre a temática e estarem a ser constantemente estimulados e provocados com questões acerca da mesma. Os resultados foram, então, muito positivos, e sinto que promovi, de facto, a literacia emergente nestas crianças que, numa primeira atividade onde a maioria apenas identificava a letra inicial do próprio nome, nesta já conseguiam identificar todas ou quase todas as letras que encontraram, em diferentes fontes.

#### **4.1.3 Medidor de Palavras**

Uma outra atividade a que dou destaque é o “Medidor de Palavras”, que precedeu a atividade “As Vogais da Sala 2”. De modo a agregar o domínio da matemática ao domínio da abordagem escrita e a ajudar as crianças a perceber que o tamanho dos objetos não tem nada a ver com o tamanho da palavra (consciência de palavra), decidi criar um medidor de palavras.

Começamos em grande grupo e, atrás de mim, havia três cartões: um pequeno, um médio e um grande. Perguntei-lhes qual era a diferença entre os três cartões e responderam que era o tamanho. A partir daí, expliquei que iríamos conversar sobre o tamanho das palavras, procurando compreender as noções prévias das crianças. Comecei por perguntar às crianças se a palavra “formiguinha” é grande ou pequena. Obtive respostas diferentes, mas a maioria respondeu que

era uma palavra pequena. Quando lhes perguntei porquê, disseram que a formiguinha é pequenina, por isso a palavra também era. Outras crianças começaram a dividir a palavra em sílabas e a concluir que, se tinha muitas sílabas, não poderia ser uma palavra pequena. Isto mostra a evolução do conhecimento das crianças desde o início da minha intervenção pedagógica. No início, nenhuma criança associaria que quantas mais sílabas tem, maior é uma palavra, e essa dedução veio de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, através das atividades realizadas com intencionalidade e com foco no interesse legítimo das crianças.

A seguir, pedi a algumas crianças que fossem ao quadro escrever “formiguinha” e, o M. surpreendeu ao aproximar-se da forma correta da palavra escrita. Outras crianças escreveram algumas letras, sendo que algumas escreveram letras que a palavra escrita contém, associando a letra ao som. Posteriormente, desenhei uma régua no quadro, utilizando a letra como unidade de medição da palavra, escrevi “formiguinha” e numerei por baixo. Assim, responderam que era uma palavra grande e que a teríamos que colocar no cartão grande. De seguida fiz o mesmo com a palavra “mar”, “casa” e “pai”. As crianças começaram a dividir silabicamente as palavras antes de me dizerem se era pequena, grande ou média, mas continuavam a associar o tamanho da palavra ao tamanho do objeto. Dividiram silabicamente num momento de oralidade, uma vez que ainda não conseguem dividir uma palavra por letras/soletrar, e o objetivo, neste momento, era fazê-las pensar na palavra e no objeto e perceber que não há uma relação entre o tamanho de ambos.

A partir daí, comecei a escrever as palavras escritas e pedi que dissessem se o objeto em si, fazendo-os pensar e chegar à conclusão de que o tamanho das palavras escritas nada tem que ver com o tamanho do objeto. De seguida, desafiei as crianças a medir os seus nomes próprios para depois os distribuímos nos cartões afixados na parede, consoante o número de letras. Trabalhar com o nome próprio das crianças na EPE é muito importante e “tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva et al., 2016, p. 70). Dessa forma, também poderiam comparar os seus tamanhos com os tamanhos dos próprios nomes.

Então, em pequeno grupo, cada um tinha uma régua que construí, tal como a que desenhei no quadro, para escreverem o próprio nome e contarem as letras. De seguida, medimos os nomes de cada um para colocarmos no respetivo cartão. Para isso, desenhei um quadrado pequeno no quadro, coloquei o número três à frente e perguntei o que seria aquilo e o que significava. Ajudei-

os a perceber que o número dizia respeito ao número de letras, então, quem tivesse um nome com três letras, colocá-lo-ia no cartão pequeno. Depois, desenhei um quadrado médio e à frente, à vez, os números quatro, cinco e seis e quem tinha o nome com esses números de letras, colocou-o no cartão médio. Finalmente, fiz um quadrado maior e coloquei os números sete, oito e nove e o processo foi o mesmo. Para identificar os cartões, escrevemos “pequeno”, “médio” e “grande” nos respectivos tamanhos e colocamos por cima dos respectivos cartões (Figura 4).

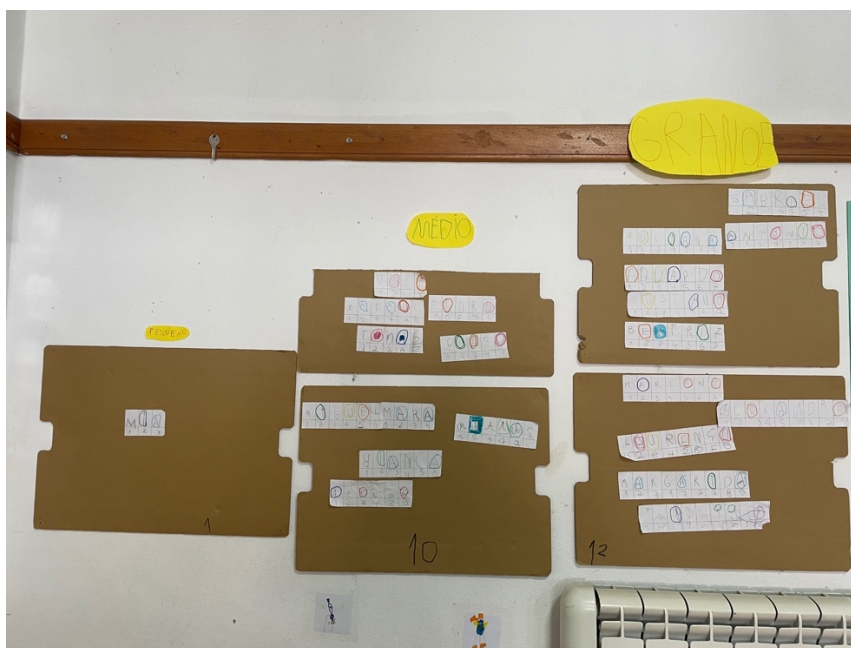


Figura 4 - Medidor de Palavras com os nomes das crianças

Na realização desta atividade, onde senti mais dificuldade foi na gestão do tempo, uma vez que foi uma atividade na qual a conversa acerca das noções prévias das crianças ocupou mais tempo do que o que eu tinha suposto. Acabou por ser ainda mais interessante perceber quais são as suas concepções e, mais uma vez, poder ver toda a bagagem de linguagem escrita que já carregavam e que cada vez juntavam mais, de forma lúdica e muito rica em aprendizagens.

#### 4.1.4 Cantinho da Escrita

As atividades que fui realizando ao longo da minha PES com o grupo de EPE despertaram nas crianças um gosto pela escrita que se refletiu na exploração da mesma no tempo de escolha livre, utilizando a área da plástica não só para desenhar como também para escrever em folhas e no quadro. Dessa forma e para responder às necessidades do grupo, criámos, juntos, o Cantinho da Escrita (Figura 5). Nesse cantinho colocámos jogos didáticos que já existiam na sala e que explorei com as crianças quando mostravam interesse, colocamos um quadro de ardósia e giz, material de escrita e jogos e materiais didáticos que criei e desenvolvi com as crianças e que



fizeram parte das atividades que implementei, como a Caixa Sensorial (Figura 6), o jogo Caça à Letra (Figura 7) e o jogo da atividade que referi anteriormente, “A minha letra”.



*Figura 5 - Cantinho da Escrita*



*Figura 6 - M. a utilizar a Caixa Sensorial*

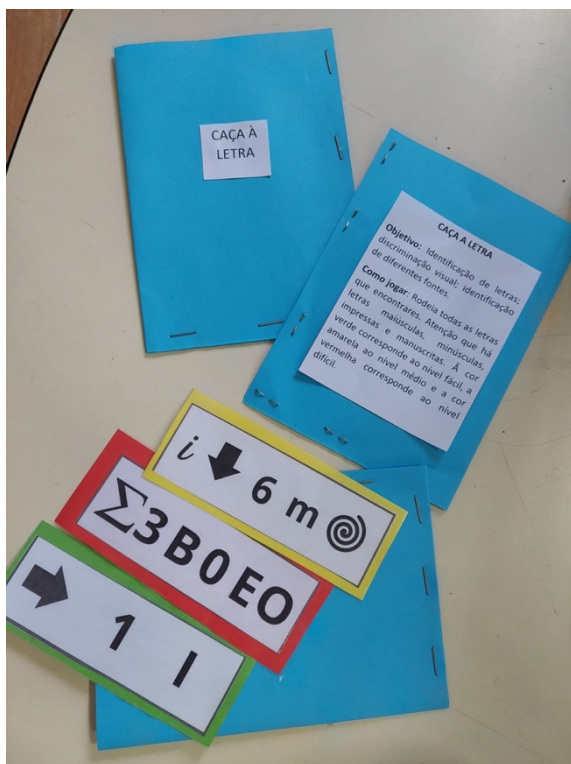


Figura 7 - Jogo Caça à Letra

Foi uma área muito requisitada pelas crianças e colocada estrategicamente junto à área da biblioteca, uma vez que “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (Silva et al., 2016).

Apesar de este ter sido um dos meus objetivos desde o início, a criação do Cantinho da Escrita foi algo que aconteceu com muita naturalidade e que fomos complementando gradualmente com novos materiais, alguns dos quais sugeridos pelas próprias crianças, como foi o caso dos cadernos de escrita de cada criança, que utilizavam para escrever o que quisessem (Figura 8). Considero que foi um sucesso e que respondeu, efetivamente, às necessidades do grupo, que tirou muito proveito da nova área, mesmo depois de terminada a minha PES, como me relatou a Educadora cooperante.

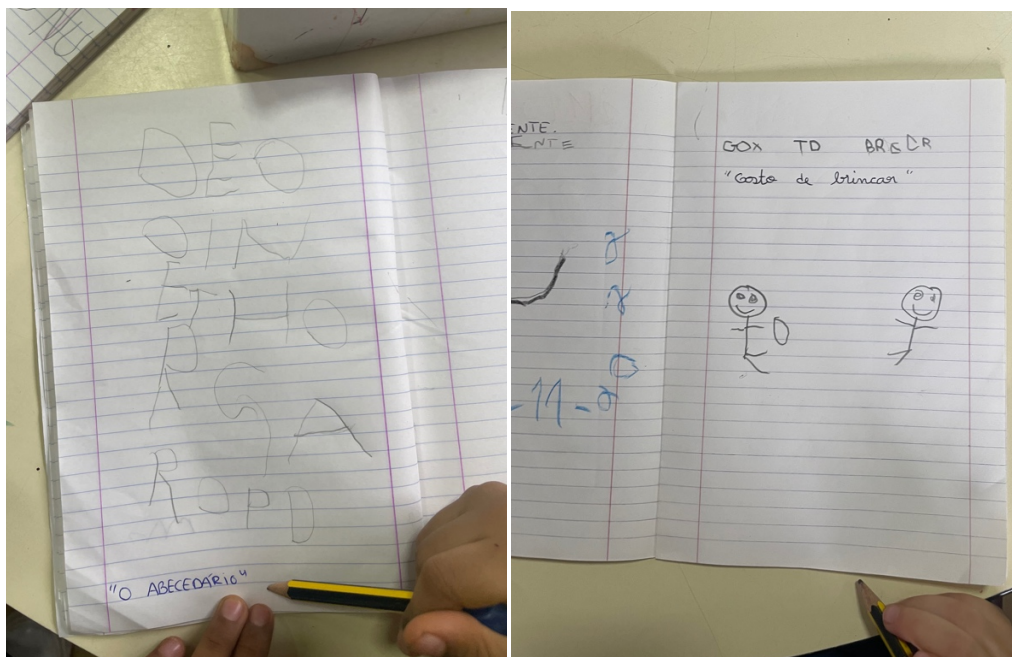


Figura 8 - Cadernos da Escrita

## 4.2 Apresentação e análise das atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 4.2.1 “As Estações do Ano”

Esta atividade consistiu na pesquisa e escrita de frases sobre as estações do ano, que depois foram apresentadas num programa de televisão fictício, na sala de aula.

Começaram por escrever, no caderno, algumas frases sobre o tempo e as árvores nas diferentes estações do ano. Dividiram uma folha do caderno em quatro e atribuíram um espaço a cada estação, ilustrando as respetivas frases. Decidi fazê-lo em grande grupo, criando um exemplo no quadro e todos sugeriam uma frase ou ideias para formar frases sobre cada estação do ano, uma vez que a atividade seria semelhante e realizada em pequenos grupos. Desta forma, já estariam ambientados com o que deveriam fazer, podendo até recorrer a este exemplo caso surgissem dúvidas. Desafiei-os a pensar em como estão as árvores em cada estação do ano, que tipo de roupa vestem e que atividades gostam de fazer de modo a terem conteúdo para as frases. No final do dia, ainda para a atividade, pedi aos alunos que pesquisassem, em casa e com a ajuda da família, quais os frutos típicos de cada estação do ano e que escrevessem as informações obtidas no caderno de casa.

No dia seguinte, muitos alunos trouxeram as informações que recolheram junto das suas famílias e através de pesquisas na internet e apresentaram-nas à turma. Logo a seguir, para registarem esses dados, começaram a preencher uma tabela (Apêndice 4) onde recorreram não só a essas informações, mas a outras obtidas no manual de estudo do meio e no exercício que

fizeram no caderno no dia anterior. Expliquei-lhes como se lia aquela tabela de dupla entrada, explicando o que são linhas e o que são colunas e o sentido horizontal e vertical, envolvendo a matemática. Um aluno foi ao quadro e todos preencheram a tabela ao mesmo tempo, com as minhas instruções (Figura 9). Decidimos responder às questões de cada tópico da tabela (Figura 10) por coluna, por isso, pedi que lessem a primeira pergunta da tabela que remetia aos tópicos que delinee e respondemos à mesma sobre todas as estações e só depois passamos à pergunta seguinte, procedendo da mesma forma. Esta foi a estratégia encontrada mais eficaz, a de preencher a tabela por coluna, mostrando às crianças que a procura e utilização de estratégias para resolver qualquer exercício é muito importante para que sigam uma certa ordem de modo a organizarem melhor o trabalho e o pensamento.

A importância de os alunos procurarem estratégias para resolver exercícios é algo fundamental no processo educativo das crianças. Essa prática não se trata apenas de encontrar respostas corretas, mas engloba uma série de benefícios cruciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desenvolvem e fortalecem o pensamento lógico, aprendendo a analisar questões, a identificar padrões e a aplicar métodos para encontrarem soluções, que são competências valiosas ao longo da vida. Além disso, promove a autonomia e a autoconfiança dos alunos, que se tornam mais determinados e dispostos a explorar novos conceitos. Um aspeto essencial é a compreensão dos conteúdos. Não se trata apenas de encontrar uma resposta correta, mas de entender o processo por trás da mesma, o que contribui para uma aprendizagem mais sólida e duradoura. O processo de procura de estratégias também estimula a metacognição, ou seja, o pensamento sobre o próprio pensamento. Os alunos começam a refletir sobre as suas estratégias, a identificar o que funciona melhor e ajustar as suas abordagens. A capacidade de procurar estratégias é valiosa não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana, como refere Mesquita (2013): “as exigências, na atualidade, direcionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao aluno, para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autónomo” (p.31).

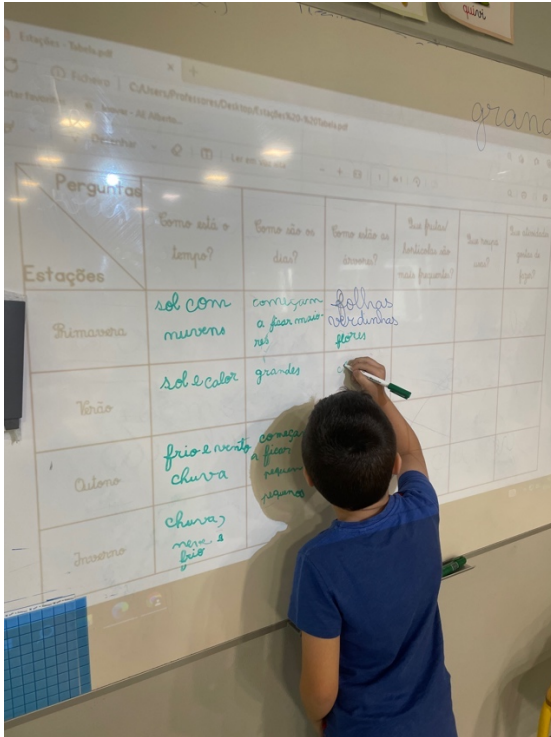


Figura 9 - J. a preencher a tabela no quadro

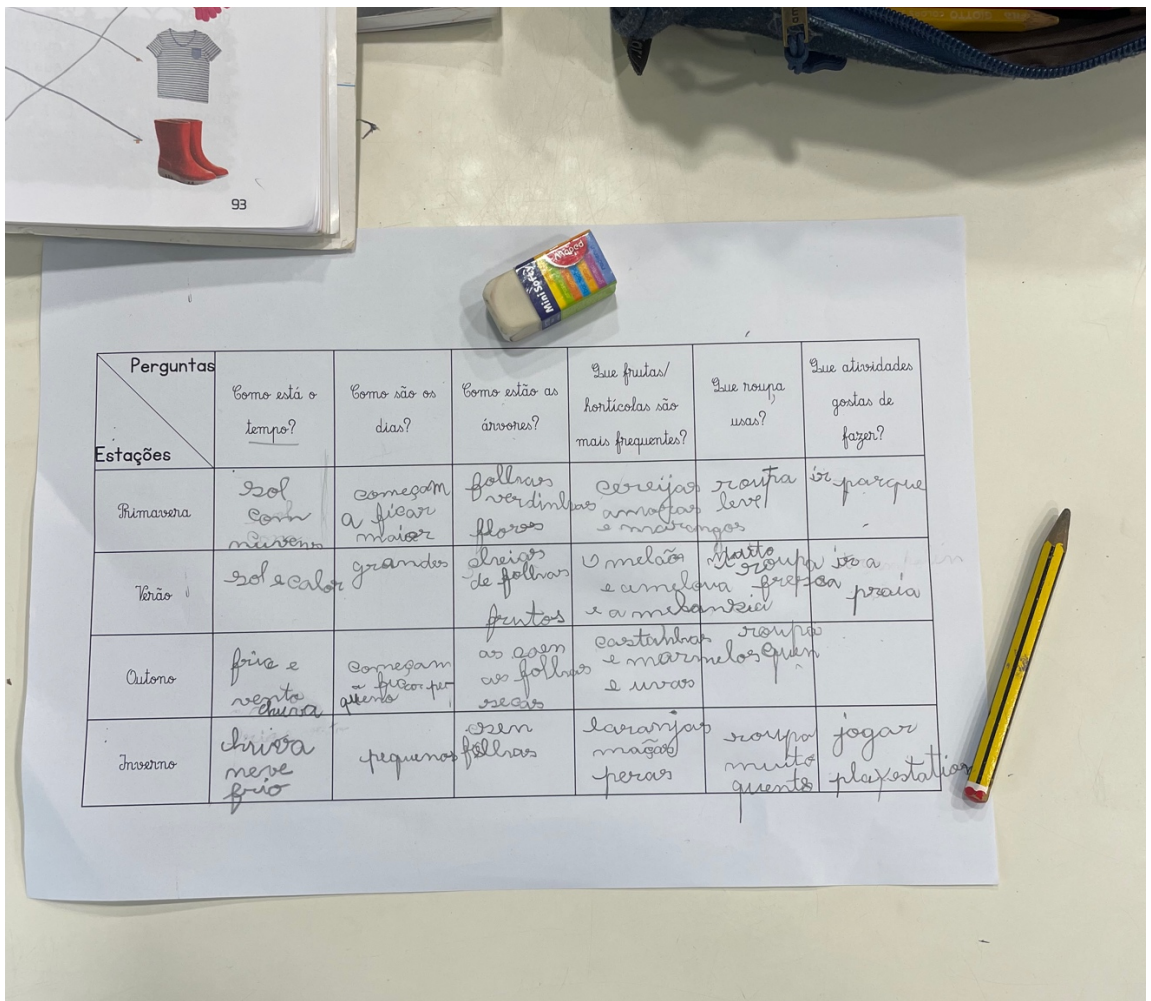


Figura 10 - Tabela de dupla entrada preenchida

Numa outra fase da atividade, as crianças, de modo a tornar a atividade mais dinâmica e realista, construíram uma televisão de cartão que, na fase das apresentações, utilizaram como adereço.

De seguida, dividi a turma em grupos de 3 e 4 elementos e distribuí, aleatoriamente, uma folha por cada grupo (Figura 11), com uma estação do ano, dois espaços para desenhar a estação atribuída e linhas para as frases que iriam elaborar sobre a estação do ano em questão (Apêndice 5). Sugerir que pintassem, na tabela, a estação que lhes foi atribuída de forma a encontrarem as informações mais facilmente, tratando-se de uma outra estratégia que facilitou a organização do trabalho.

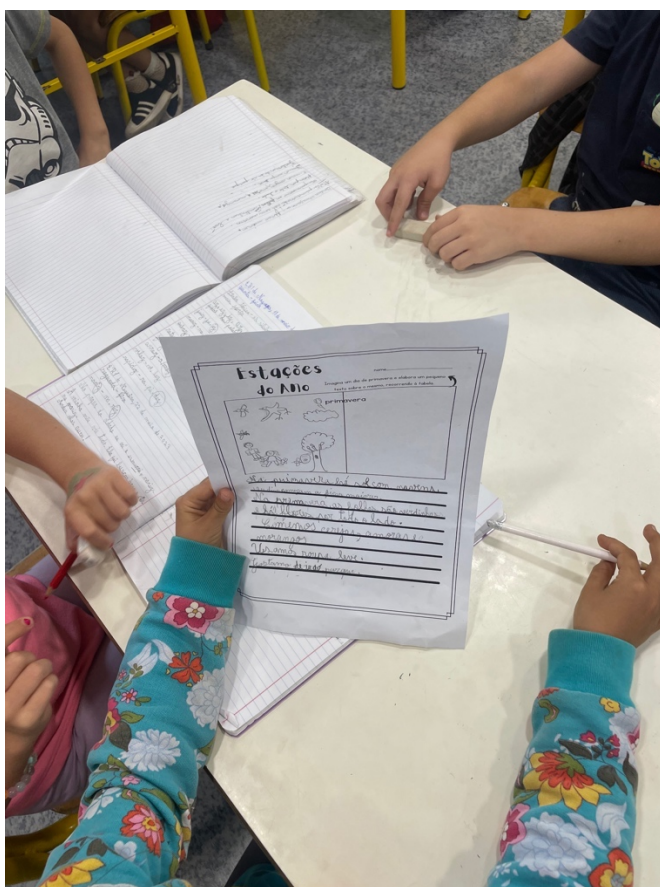


Figura 11 - Grupo a trabalhar nas frases da atividade "As Estações do Ano"

Observei diferentes estratégias para elaborarem as frases:

- um grupo decidiu que cada um escrevia, no caderno, uma frase para cada categoria, liam em voz alta a frase e, em grupo, decidiam qual a que gostavam mais, sendo essa a selecionada. Escreveram no papel a frase mais votada e passaram para a próxima categoria, como, por exemplo, as roupas que usam nessa estação;

- outro grupo discutiu a frase em voz alta, sendo que todos contribuíam com sugestões e, à medida que iam conversando, a frase ficava mais completa. Quando estava ao agrado de todos, escreveram no caderno e, quando estavam as frases todas construídas, um de cada vez escreveu uma frase na folha da atividade, contribuindo todos da mesma forma;
- outro grupo respondeu às questões da tabela de forma completa, formando assim frases que escreveram na folha de atividades, como podemos ver na figura 12;
- outro escreveu todas as frases que formavam sobre a estação do ano, adicionando informações que não estavam na tabela, como podemos observar na figura 13. No caderno, antes de passarem para a folha da atividade, numeravam as frases pela ordem que surgia a categoria na tabela, sendo que a frase sobre o tempo seria a primeira e a frase sobre as atividades seria a última, tornando o texto coeso.



Alguns grupos, como já mencionei, colocaram apenas as informações da tabela em forma de frase, enquanto outros adicionavam informações que já sabiam, tornando as frases mais ricas. Esta procura de estratégias e utilização das mesmas para construção de conhecimento faz parte de uma aprendizagem ativa, na qual a criança se torna mais autônoma e independente na sua aprendizagem, sendo capaz de aplicar as suas habilidades e conhecimentos para enfrentar desafios.

Foi a primeira vez que a turma elaborou um texto e os resultados obtidos foram muito bons (Figura 12, Figura 13 e Figura 14), tendo isso em conta. Fui corrigindo os textos à medida que ia ajudando os grupos a organizar a informação nas frases ou a dar ideias, certificando-me que todo o grupo prestava atenção à correção, fazendo, dessa forma, a revisão. Todo este processo do ciclo da escrita foi muito andaimado e implícito, apenas praticado e não explicitado.

# Estações do Ano

nome \_\_\_\_\_

Imagina um dia de primavera e elabora um pequeno texto sobre o mesmo, recorrendo à tabela.

 <p style="text-align: center;">primavera</p>	
--	--

Na primavera há sol com nuvens.  
 Os dias começam a ficar maiores.  
 Na primavera as folhas são verdes e há flores por todo o lado.  
 Comemos cerejas, amoras e morangos.  
 Usamos roupa leve.  
 Gostamos de ir ao parque.

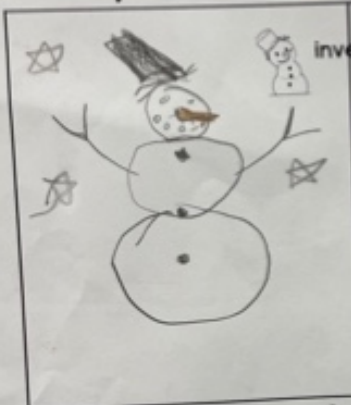
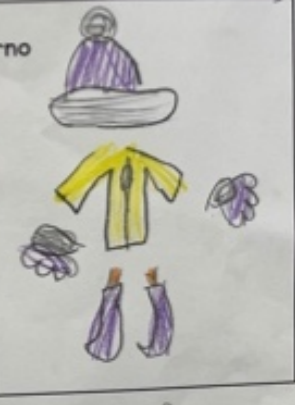
Figura 12 - Texto sobre a primavera



# Estações do Ano

nome: \_\_\_\_\_

Imagina um dia de inverno e elabora um pequeno texto sobre o mesmo, recorrendo à tabela.

 <p style="text-align: center;">inverno</p>	
--	--

No inverno há muita chuva e vento.  
 Muitas vezes cai neve em cima das casas.  
 Os dias ficam mais pequenos e  
 quando saímos de escola já é de  
 noite. Há pouca luz e as árvores estão  
 sem folhas. A temperatura é baixa  
 e os frutos mais gostosos em  
 Portugal. Usamos roupas muito  
 quentes. gostamos de ficar em casa  
 porque faz muito frio.

Figura 13 - Texto sobre o inverno

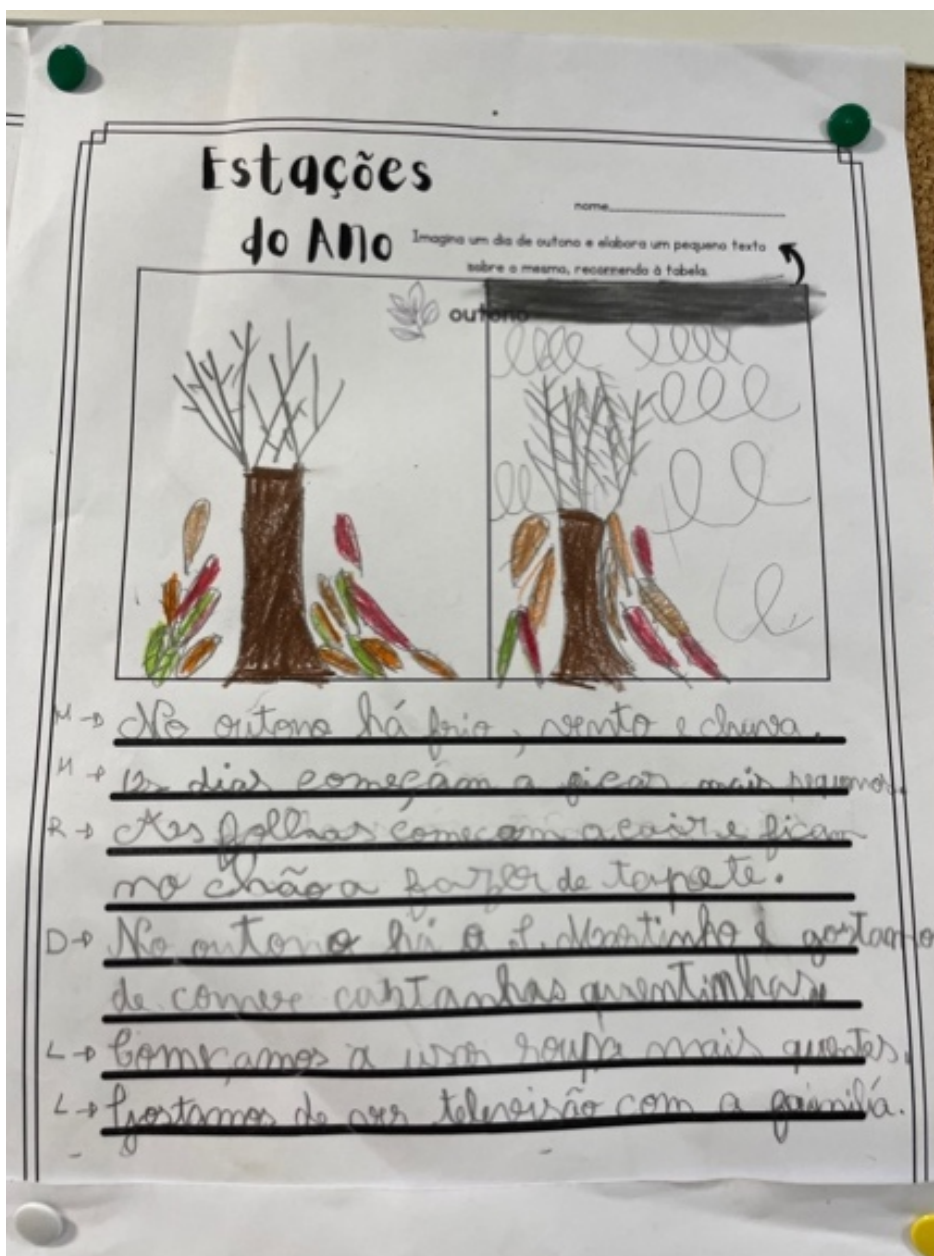


Figura 14 - Texto sobre o outono

A última fase da atividade passou pela apresentação das frases, como se estivessem num programa de televisão (Figura 15), estimulando a criatividade e promovendo, também, a comunicação oral, que é fundamental para uma aprendizagem integrada e significativa, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, onde “a promoção da oracia é, portanto, particularmente importante, dado que todas os saberes linguísticos (...) (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático” (Pereira & Viana, 2003, p. 3).



Figura 15 - Apresentação dos trabalhos sobre As Estações do Ano

A atividade correu bem, sendo que, como referi anteriormente, foi a primeira vez que as crianças elaboraram frases mais completas de forma a obter um pequeno texto e procuraram e aplicaram estratégias para a elaboração do trabalho, em pequeno grupo. Por terem sido provocados em várias situações a escrever frases e a torná-las cada vez mais completas, foram, ao longo da implementação do projeto, progredindo nas suas habilidades de escrita, como poderemos ver mais adiante neste relatório.

#### **4.2.2 “A Nossa Primeira Enciclopédia Animal”**

Esta atividade foi de extrema importância, pois foi através da mesma que introduzi, de forma mais explícita, as crianças no ciclo da escrita, apresentando-as a um novo suporte de escrita: a enciclopédia. Escolhemos como tema os animais, por ser a temática tratada em estudo do meio e pelo interesse demonstrado pelas crianças, e o desafio consistiu em escrever um novo texto: uma entrada de enciclopédia.

Começamos por conversar sobre o que é um texto e como se escreve. Expliquei que, antes de fazermos qualquer coisa, temos que pensar primeiro no que vamos fazer, e para escrever um texto é igual. Dei exemplos práticos, para poderem entender do que estava a falar, como quando levantam o dedo para falar, dado que têm que já ter na cabeça o que vão dizer, ou quando, no futebol, um jogador vai marcar um golo, pensou primeiro para que lado da baliza vai chutar a bola, e também as professoras, antes de dar uma aula, têm que planificar o que vão fazer para que tudo corra bem. Da mesma forma temos que planificar o nosso texto, neste caso sobre um animal.


Coloquei uma comunicação na *Classroom* (Figura 16) a pedir que, em casa e com a ajuda da família, pesquisassem sobre um animal à escolha e trouxessem a informação para a sala. Perguntei quem tinha feito essa pesquisa e alguns alunos trouxeram alguns livros sobre o tema.

Escrevi no quadro o que queríamos saber sobre os animais, começando pelo seu nome. De seguida, fui perguntando o que mais poderíamos saber, escrevendo os tópicos (nome, revestimento, deslocação, alimentação e curiosidades), por uma ordem estratégica, explicando aos alunos o que estava a escrever. Expliquei que o que fizemos foi a planificação, na qual se pretende que as crianças mobilizem o conhecimento que detêm e procurem e selecionem informação em falta com base no tópico que queremos escrever. A partir daí, já podíamos começar a escrever o texto, que é a textualização.

Instruções    Trabalhos dos alunos

---

## Vamos saber mais sobre os animais?



15:52

100 pontos

---

Hoje vais fazer uma pequena pesquisa sobre um animal à tua escolha: nome, revestimento (pelo, penas, escamas ou pele nua), deslocação (terra, ar ou água), alimentação (outros animais, plantas, grãos ou frutos) e algumas curiosidades.

Se preferires, podes trazer um livro que tenhas em casa!

*Figura 16 - Comunicação na Classroom sobre a atividade da Enciclopédia dos Animais*

Escolhemos escrever sobre a zebra, que foi um animal que nenhum aluno tinha escolhido. Começamos por dar um título ao nosso texto (“A zebra”) e verificamos que o primeiro tópico da nossa planificação era o nome do animal e decidimos, em turma, referir que é um animal selvagem. Continuamos a escrever pela ordem dos tópicos e para não repetirem sempre o grupo nominal “A zebra”, perguntei que palavra poderíamos utilizar para substituir, ao que me responderam “ela” ou “este animal”. Seguindo as categorias e colocando a informação que já tínhamos, os alunos foram sugerindo outras informações e conhecimentos prévios, como o facto de o pelo da zebra ser às riscas pretas e brancas e que se desloca na terra com os seus cascos.

Terminando o texto (Figura 17), pedi a alguns alunos que lessem tudo de forma a rever o texto, procurando erros ou formas de o melhorar. Acabamos por encontrar uma palavra que estava escrita no plural, quando o resto do texto se referia à zebra, no singular. Então, expliquei que a revisão é uma parte muito importante na elaboração de textos e devemos sempre ler com muita atenção o que escrevemos.

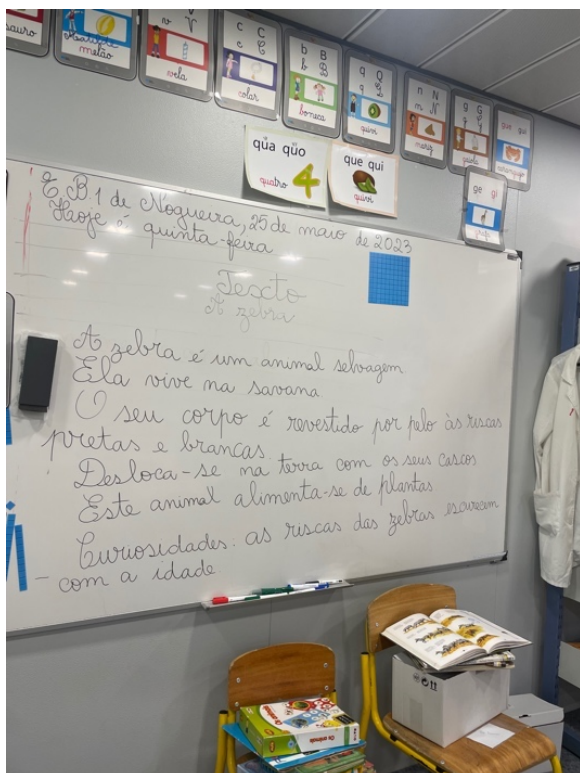


Figura 17 - Texto escrito em grupo, recorrendo ao ciclo da escrita

Desta forma, escrevemos um texto recorrendo ao ciclo da escrita, começando na planificação do texto, passando pela textualização e terminando com a revisão do mesmo. A etapa seguinte passava por, a pares, as crianças escreverem os próprios textos sobre o animal que escolheram, através do ciclo da escrita.

Dessa forma, lembrei todas as fases do ciclo da escrita e sugeri que se orientassem pelo texto que fizemos em conjunto, sobre a zebra, uma vez que não têm ainda muita prática na elaboração de textos. De seguida, a pares, começaram a elaborar os textos e auxiliei os grupos, juntamente com a professora, tentando dividir a minha atenção por todos eles.

As dificuldades que senti no decorrer desta atividade passaram por uma falha na comunicação ou compreensão dos alunos, que levaram as informações que pesquisaram em casa e os livros sobre animais no dia anterior, mas não levaram no dia em que realizaram a atividade a pares, pelo que tive que recorrer ao telemóvel para os ajudar com pesquisas sobre curiosidades de que já não se lembravam. Percebi, também que é uma atividade que deve ser realizada com mais do que uma professora na sala, pelo menos num 1.º ano, de forma a ser possível chegar a todos os grupos, ou fazer grupos maiores, de modo a serem menos grupos para dividir a minha atenção.

Terminados os textos (Apêndice 6), corriji com os pares, de modo a fazer uma revisão mais individualizada, relendo os textos (Figura 18) com as crianças. Os alunos seguiram o texto modelo

que fizemos sobre a zebra, ficando todos dentro do mesmo género. Formados com frases simples, mas tornando o texto completo e com todas as informações necessárias.

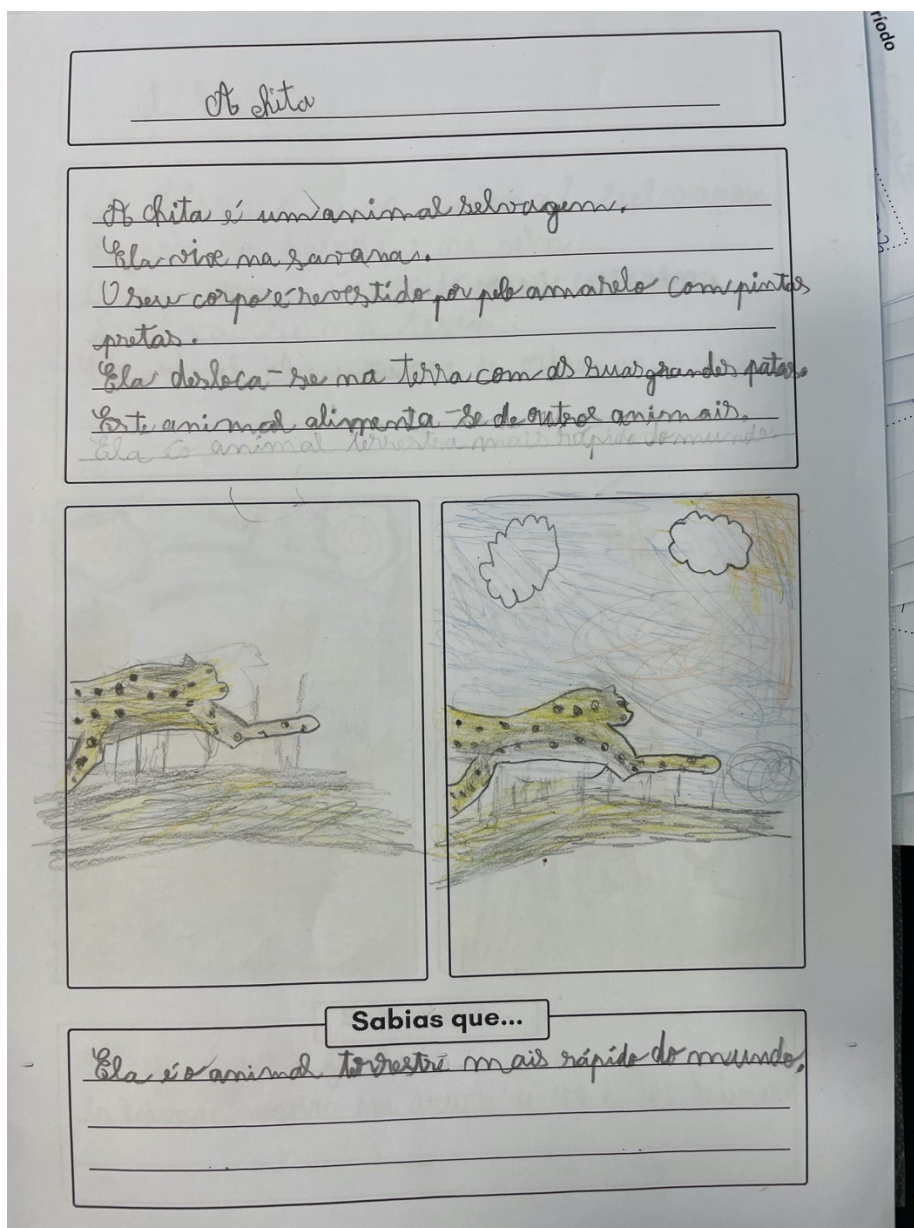


Figura 18 - Texto sobre a chita elaborado por dois alunos

Para construirmos a enciclopédia, perguntei se sabiam o que é e, com a ajuda de alguns alunos, descobrimos que uma enciclopédia é um livro com muita informação de vários temas, no nosso caso, sobre os animais. Conversei sobre as partes do livro (capa, lombada e contracapa), e as informações que aí encontramos, chegando à conclusão de que na capa aparece o título, os autores, os ilustradores e a editora, recordando alguns conhecimentos prévios. Assim, a nossa enciclopédia também teria que ter essas informações e, após algumas ideias, todos concordaram que o título seria "A nossa primeira enciclopédia dos animais", por ser a primeira enciclopédia que a turma fez. Em relação aos autores e ilustradores, os alunos sugeriram colocar "N1A", o

nome da turma, em vez do nome de cada um deles, uma vez que iria ocupar muito espaço. No que diz respeito à contracapa, mostrei-lhes o exemplo de um livro que estava na sala e li o resumo que lá tinha, perguntando o que seria aquilo. Responderam-me que era um texto que falava sobre o que iríamos encontrar naquele livro. Então, em grande grupo, discutimos uma pequena ideia do que poderia estar na contracapa da nossa enciclopédia e elaboramos um pequeno resumo que colocamos na contracapa.

Envolvendo a componente da educação artística, nomeadamente a área das artes visuais, elaboramos a capa e contracapa da enciclopédia e terminamo-la, anexando todos os textos que elaboramos (Figura 19).

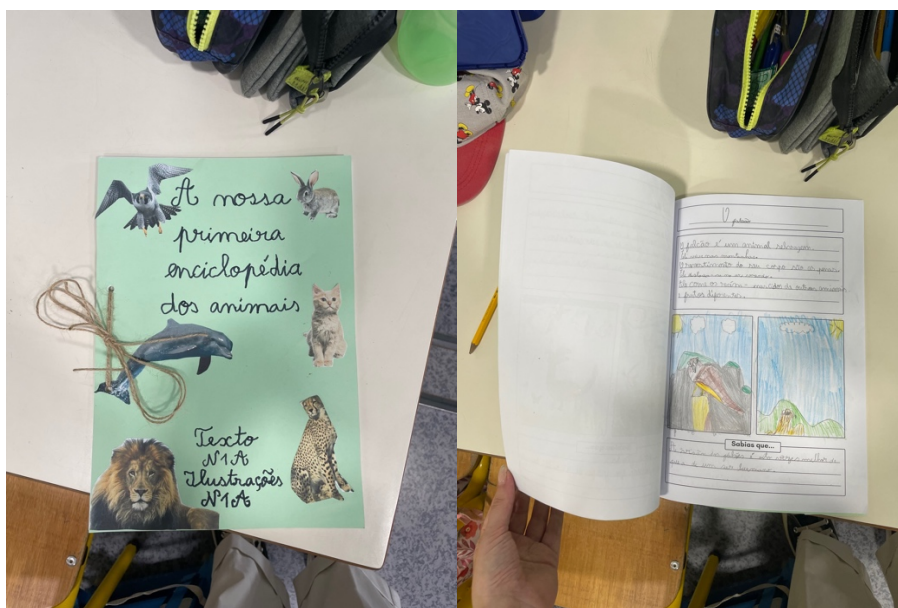
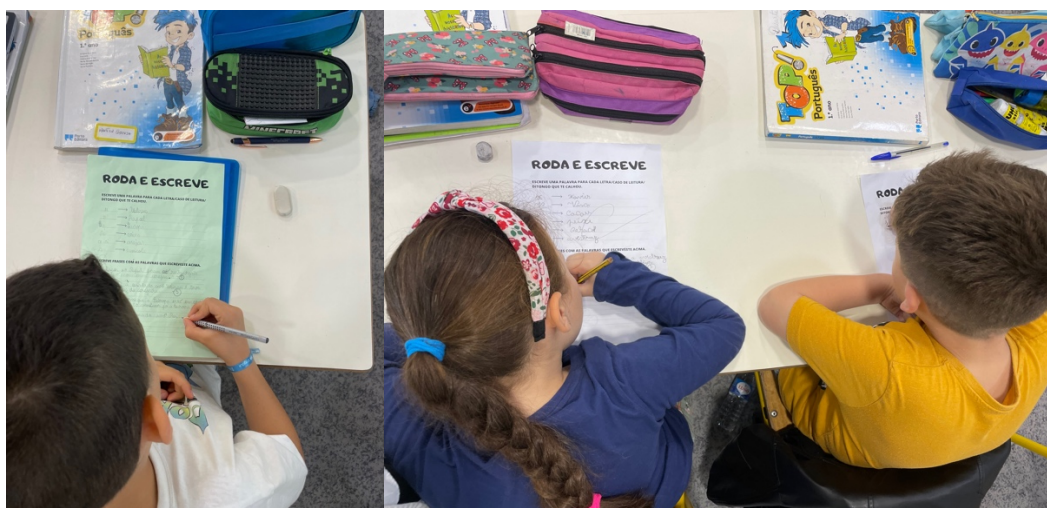


Figura 19 - Resultado final da enciclopédia dos animais

Analisando e refletindo acerca desta atividade, é possível referir que as atividades decorreram conforme o esperado, até melhor, uma vez que não esperava resultados tão bons como os obtidos por ser a primeira vez que foram confrontados com o ciclo da escrita e planificaram, textualizaram e reviram textos bastante completos e bem elaborados, com as informações necessárias e coesos. Todas as atividades que desenvolvemos anteriormente, mesmo as mais básicas de construção de frases, tiveram um papel fundamental para estes resultados e na evolução que senti e observei nas capacidades de escrita destas crianças. Neste sentido, é necessário referir o papel do professor como mediador de conhecimento, que é fulcral, especialmente nestas idades, uma vez que promove o desenvolvimento da linguagem escrita através de várias estratégias pedagógicas.

#### 4.2.3 “Roda e Escreve”

Para esta atividade, criei três roletas (Apêndice 7), uma com todas as letras do alfabeto, outra com os ditongos e outra com os casos de leitura. Trata-se de um pequeno jogo que desenvolvi em que cada aluno rodava duas vezes cada roleta e registava numa ficha de atividade (Apêndice 8) o que lhe saía, escrevia uma palavra com essa letra/ditongo/caso de leitura e formava frases com essas palavras. Para os motivar a escrever frases mais completas, atribuí pontos às frases. Cinco pontos a frases mais ricas, ou seja, com mais informações e mais completas e três pontos a frases simples, dando um ponto extra a frases que incluíssem duas ou mais palavras registadas. Então, formaram três filas, uma para cada roleta, e, à vez, rodavam uma das roletas, registavam a letra/ditongo/caso de leitura e escreviam uma palavra. Depois de terem repetido o processo duas vezes em cada roleta e terem a lista de seis palavras já corrigida, começaram a escrever as frases (Figura 20). Corrigi à medida que iam fazendo, junto deles para poderem ver onde erraram e atribuí os pontos.



*Figura 20 - Elaboração de frases no âmbito da atividade "Roda e Escreve"*

Alguns alunos começaram a elaborar tanto as frases, que, sozinhos, escreveram pequenos textos (Figura 21). Fui orientando apenas alguns sinais de pontuação e, no caso de uma aluna que estava já a desenvolver um texto extenso, expliquei que já tinha feito uma introdução ao seu texto, o desenvolvimento, que era o que estava a acontecer na história que criou, e que teria que fazer uma conclusão, onde escrevia como tinha terminado a história (Figura 22).



# RODA E ESCREVE

ESCREVE UMA PALAVRA PARA CADA LETRA/CASO DE LEITURA/  
DITONGO QUE TE CALHOU.

l → Landra  
t → tiliária  
au → autocarro  
oi → comboio  
ães → cães  
ç → criança

ESCREVE FRASES COM AS PALAVRAS QUE ESCREVESTES ACIMA.

O Landra foi de autocarro até às Águas Frias. (5)  
Os cães não sentados no comboio mas na transportadora. (5)  
As crianças brincam no parque e fazem um piquenique à beira do rio. (5)  
As tiliárias são árvores muito frágeis, porque quando chega o inverno e elas ficam sem folhas. (5)

O tabuleiro plano - O xadrez é uma coisa plana com quadrados pretos e também com quadrados brancos. (5)  
O Pipo vai jogar xadrez com a Pipa  
O Pipo vai jogar o pião só que a Pipa joga o cavalo. O Pipo depois de jogar o pião jogou o castelo, mas a Pipa não jogou.

Ótimo Bom!

Figura 21 - Texto escrito pela A.

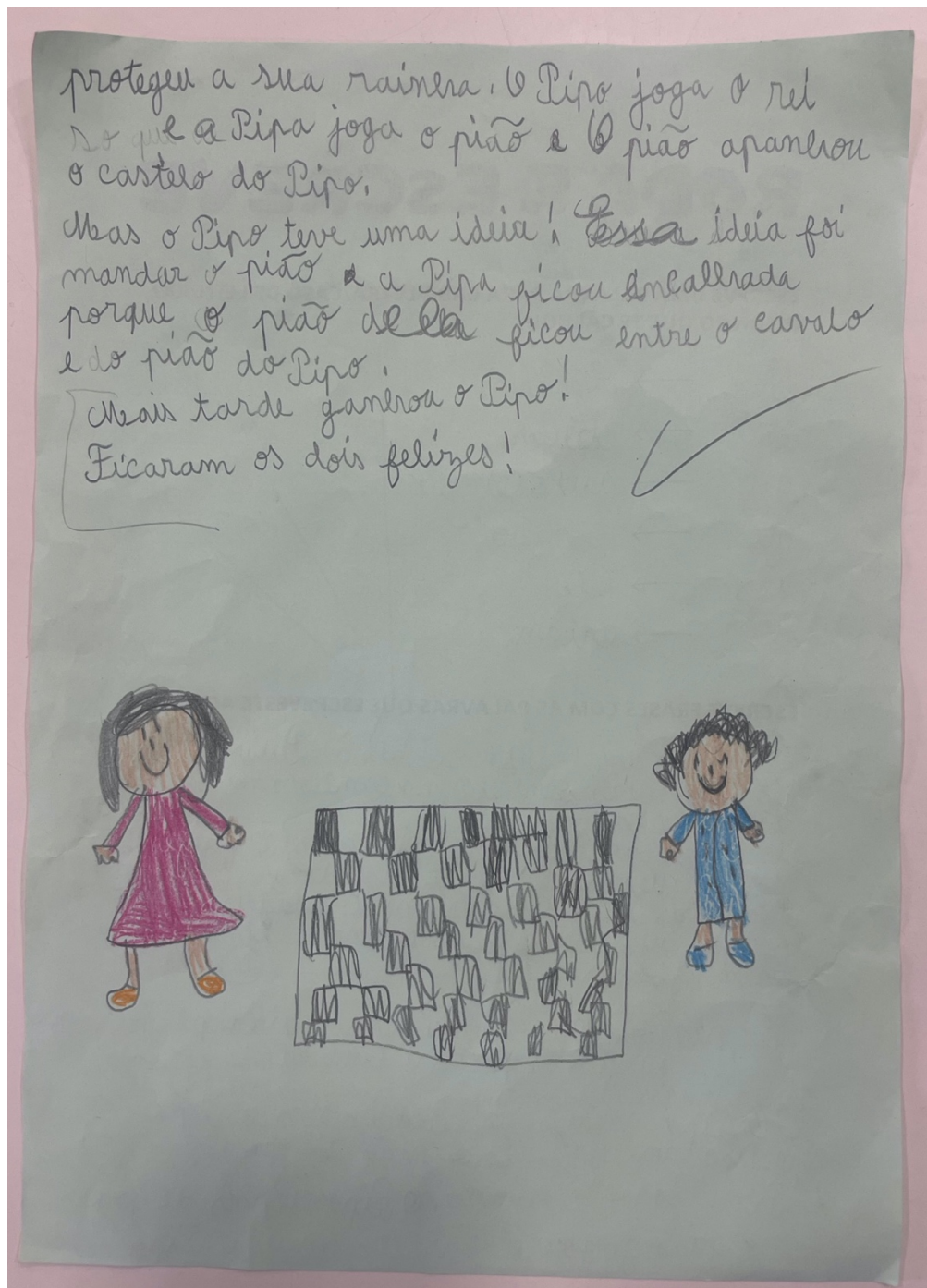


Figura 22 - Conclusão do texto escrito pela A.

Esta atividade correu bem, apesar dos diferentes níveis de escrita em que os alunos estão e de terem surgido algumas frases sem as palavras que escreveram na primeira parte da atividade. Não correu exatamente como planeei, pelo facto de, para alguns, ser complicado escrever frases com mais do que uma palavra "obrigatória", uma vez que os confunde e também por algumas palavras serem difíceis de se relacionar e encaixarem bem numa frase que faça sentido. Também não planeei fazer textos, por ser difícil fazerem-nos individualmente, mas fiquei muito surpreendida com alguns resultados, tendo em conta que são alunos do 1.º ano e nunca terem escrito um texto

individualmente. O feedback que recebi dos alunos foi muito positivo e pediram-me para fazer esta atividade mais vezes, por ser “uma forma diferente e mais divertida de escrever frases”.

O facto de que algumas crianças elaboraram tanto as frases ao ponto de começarem a escrever textos mostrou-me que as atividades do meu projeto foram envolventes/motivadoras para a escrita destas crianças relativamente à linguagem escrita e progrediram gradual e exponencialmente nas suas habilidades de escrita. No final do 1.º ano do 1.º CEB, conheceram o Ciclo da Escrita e experimentaram-no, planificando, textualizando e revendo um texto, sempre com o meu apoio e da professora cooperante, sendo que a professora cooperante também deu umas dicas sobre o esquema de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

### **4.3 Síntese Reflexiva**

Neste ponto, realizo uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos na implementação das atividades do meu projeto, ao nível interventivo e investigativo, de modo a perceber se os objetivos definidos inicialmente foram alcançados.

Ao longo da intervenção pedagógica, considerei muito importante compreender as conceções prévias das crianças, o que permitiu direcionar o projeto de forma a promover aprendizagens significativas, partindo sempre do que elas já sabiam, das suas experiências anteriores e dos contextos próximos em que estavam inseridas. Em ambos os contextos, foram implementadas atividades específicas, com intencionalidade, que permitiram não apenas identificar as experiências de aprendizagem que as crianças precisavam de desenvolver, mas também discernir quais delas eram pertinentes e factíveis com base na análise dos pressupostos, das pesquisas, das intervenções e dos próprios referenciais curriculares a trabalhar. Dessa forma, foi possível adaptar o projeto para atender às necessidades e interesses das crianças, garantindo assim uma abordagem mais personalizada e eficaz na sua educação.

Na EPE, recuperando os objetivos de intervenção estabelecidos, promovi, efetivamente, a descoberta do sentido direcional da escrita, como pode ser observado na Figura 23, onde o T. escrevia o seu nome da direita para a esquerda no início da minha PES e, no final, já escrevia da esquerda para a direita. As crianças também construíram conhecimento sobre aspetos gráficos da linguagem escrita, distinguindo diferentes letras em diferentes formas, como observado na Figura 24, onde a B. escreveu o seu nome com as letras em diferentes formas. Ampliei o conhecimento de funções e suportes de escrita através de todos os convites e cartazes que as crianças realizaram (Apêndice 9). O gosto pela escrita foi, sem dúvida, promovido pelas crianças: que desde que foi criada a Área da Escrita, esta passou a ser a área de eleição das crianças, como

referido e mostrado anteriormente. Além disso, as crianças utilizavam, ainda mais e de forma mais consciente, a escrita nas suas brincadeiras. Todo este processo foi feito com o envolvimento das famílias, que participaram ativamente nas atividades que foram enviadas para casa, como a atividade “A escrita na nossa casa/rua”.

Relativamente ao 1.º CEB, tendo em conta os objetivos pedagógicos de intervenção definidos, considero que foram ampliados conhecimentos de funções e suportes de escrita através das atividades desenvolvidas, conhecendo a enciclopédia e a receita, participando na construção de ambos os suportes de escrita. A criatividade e a imaginação dos alunos também foram estimuladas, notando-se, especialmente, na criação de histórias, como observado anteriormente, ainda que escritas de uma forma mais repetitiva e não tão concisa, sendo que se trata de alunos do 1.º ano do 1.º CEB. Os alunos iniciaram-se no Ciclo de Escrita, ainda que de forma muito “andaimada”.

Através da investigação realizada, foi possível conhecer as conceções de escrita construídas pelas crianças durante a intervenção. Ao analisar os dados, fui observando a evolução das suas perceções e compreensões sobre a linguagem escrita ao longo do projeto.

Desenvolver as potencialidades das crianças nestas idades é muito importante, pois estabelece as bases para um desenvolvimento consistente, estruturado em aprendizagens diversificadas, integradas e fundamentadas ao longo do seu percurso escolar. Nesta fase, é essencial focarmos no desenvolvimento da linguagem escrita visto que, como refere (Mata, 2008)

desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita,

pelo que desenvolvem conceções sobre a escrita, que promovi durante a prática. Com efeito, observei a construção e evolução das conceções da escrita nas crianças em vários momentos, nomeadamente na EPE, em momentos estruturados como o caso que descrevi acima, na atividade “Medidor de Palavras”, onde as crianças tinham a noção de que a quantidade de sílabas está relacionada com o tamanho da palavra, o que mostra a aquisição e desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente a consciência fonológica.

Pude constatar como, de facto, proporcionar às crianças o contato com a linguagem escrita por meio de materiais e suportes variados é muito importante. Essa exposição gradual permitiu

que elas desenvolvessem uma compreensão progressiva e fundamentada da relação intrínseca entre a oralidade e a escrita. Nesse sentido, o papel do educador ou professor é fundamental, pois, nessa fase, tornam-se modelos a seguir para as crianças.

A otimização e complementaridade da relação entre a escola e o meio familiar das crianças também têm um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. A colaboração entre a escola e a família potencializa o desenvolvimento das crianças, fornecendo um ambiente de aprendizagem enriquecido e consistente. Ao trabalharmos em conjunto, é possível oferecer experiências que favoreçam a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para o sucesso futuro das crianças.

Ao longo do estágio, foi-me possível perceber o desenvolvimento das crianças na linguagem escrita, à medida que as atividades eram implementadas. No que concerne à EPE, no início do meu estágio, algumas crianças sabiam apenas as letras do próprio nome, estando, muitas delas, mal desenhadas. As crianças não sabiam identificar as letras, só escrevê-las. A partir do momento em que centralizei a minha intervenção na escrita e fui desenvolvendo as atividades, de forma mais ou menos estruturada, as crianças começaram a construir o seu conhecimento acerca da temática. Foi possível perceber o crescimento do interesse e da motivação das crianças para a escrita, enquanto prestavam atenção àquilo em que estavam a trabalhar, durante a realização das atividades, demonstrando empenho e dedicação ao longo das mesmas, e participando ativamente. Mesmo em atividades que não faziam parte do projeto, notei a atenção que começaram a dar à escrita, que aparecia em todas. Com isto, posso afirmar que se revelou um significativo desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, uma vez que utilizavam a escrita nas suas brincadeiras, desenvolveram a consciência fonológica, conheceram e exploraram vários suportes de escrita – elaboração de cartazes, convites e postais (Apêndice 9), compreendendo a funcionalidade da escrita, como também já foi referido anteriormente, na análise da atividade “A escrita na minha casa/rua”. Assim, durante o período de estágio, registei algumas evidências, nas quais podemos comparar as concepções da escrita das crianças início da minha intervenção e algum tempo depois, como na figura 23:



Figura 23 - O nome da criança escrito em espelho no início da prática e uns meses depois

O que podemos observar é que antes de intervir, a criança escrevia o seu nome em espelho e não sabia que letras estava a escrever, copiava as letras e não tinha a perceção da direcionalidade da escrita. Com o decorrer das atividades, podemos verificar que já conseguia escrever corretamente o seu nome, tendo construído conhecimento acerca da direcionalidade da escrita e já sabia identificar as todas as letras do seu nome e até outras.

Outras conceções que adquiriram foram as letras manuscritas que passaram a utilizar para escrever o nome próprio e em todas as brincadeiras utilizavam a escrita, muitas das vezes, pedindo-me para os ensinar a escrever letras maiúsculas e minúsculas, impressas e manuscritas (Figura 24). Daí surgiu a criação da Área da Escrita, que passou a ser a área mais escolhida pelas crianças para ir brincar.

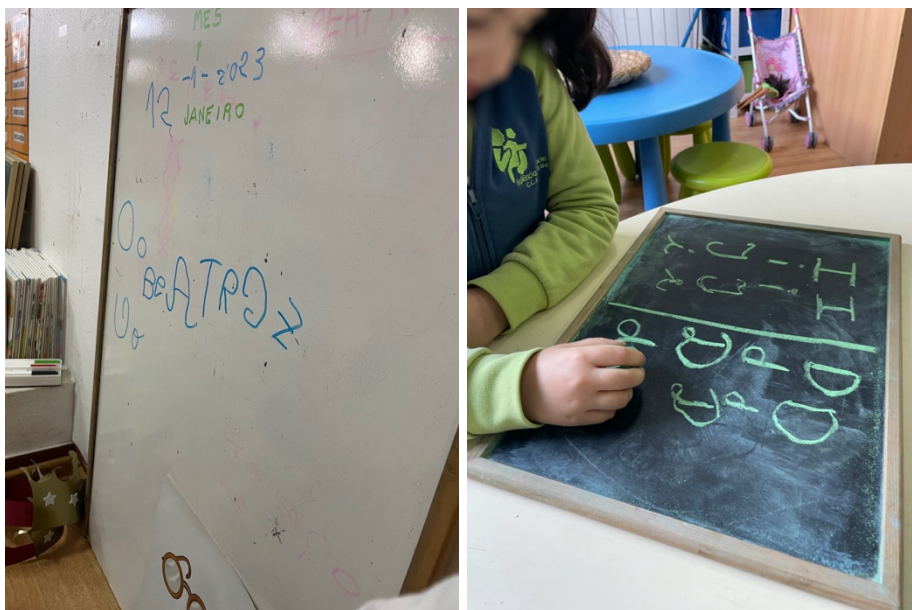


Figura 24 - Utilização de letras manuscritas no nome e nas brincadeiras

Notei, na escrita do T. uma particularidade: colocava um acento agudo em todos os “A” que escrevia por ser como tem no seu nome. Então, gradualmente, fui ajudando o T. a descobrir a letra “A” e as várias formas que a mesma aparece. Pedia-lhe que olhasse com atenção para palavras com essa letra com diferentes acentos, de forma a descobrir as diferenças. De forma muito natural, o T. começou a deixar de escrever todos os “A” com acento (Figura 25), percebendo que as letras aparecem mais do que uma vez nas palavras e de formas diferentes.

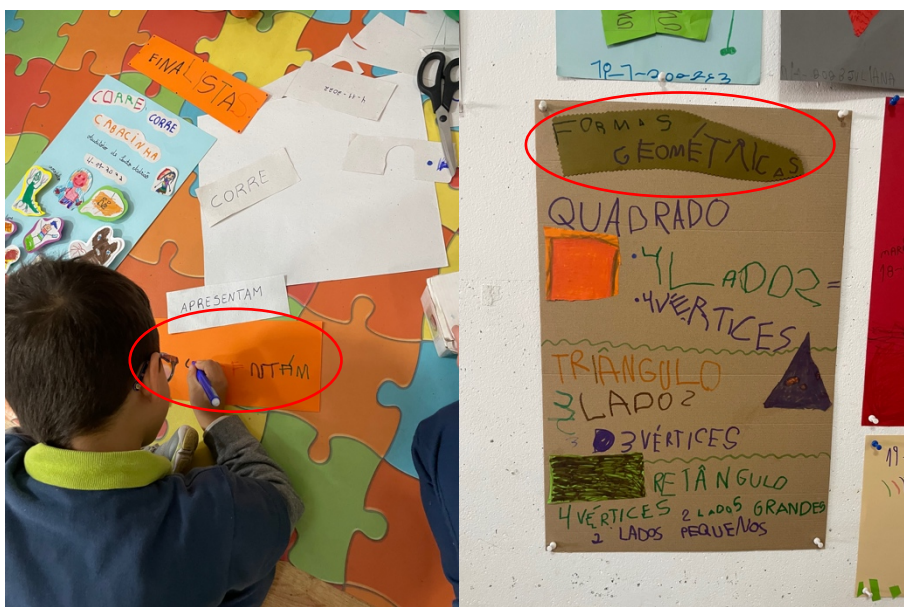


Figura 25 - T. a escrever todas as letras “A” acentuadas e, mais tarde, corretamente

Este é um tema fundamental para trabalhar com as crianças nestas idades, como refere Mata (2008):

Este envolvimento precoce e sistemático é muito importante e aparece associado a outro tipo de conhecimentos sobre a linguagem escrita (terminologia, convenções, etc.) e, também, à forma como decorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e às motivações das crianças para aprender. (p.15)

Em relação ao 1.ºCEB, foi também evidente o desenvolvimento das crianças em diversas áreas, mas mais concretamente e de interesse a este relatório, na temática em que este se foca – a linguagem escrita. Por ser o ano de escolaridade em que aprendem formalmente a ler e a escrever, pareceu-me adequado partir das conceções de escrita que já tinham a partir do momento em que iniciei o meu estágio e explorar mais as mesmas, aprofundando-as. O vocabulário ortográfico das crianças cresceu significativamente com o decorrer das atividades implementadas, observando isso nos trabalhos que realizavam, diversificando as palavras, assim como o interesse pela escrita e aprendizagem de novas letras.

A evolução da escrita nas crianças do 1º ciclo tornou-se claramente visível ao longo do projeto, à medida que passaram a elaborar frases mais completas e complexas, em contraste com as frases curtas e simples que escreviam no início da minha intervenção, que se centrou mais na escrita textual, com uma incidência menor na ortografia. Esse crescimento na habilidade de construir frases mais elaboradas também se refletiu no aumento do vocabulário ortográfico dos alunos, à medida que foram expostos a diferentes palavras e contextos de escrita. Um dos aspetos notáveis foi a redução dos erros ortográficos à medida que progredia o projeto. Através das atividades propostas, tiveram a oportunidade de visitar e reforçar as regras ortográficas, ainda que o vocabulário ortográfico não dependa apenas das regras, consolidando o seu conhecimento e aplicando-o na prática.

A utilização de estratégias diferentes e divertidas, em relação à aprendizagem mais tradicional onde a criança aprende apenas com o exemplo do adulto, não pensando por si mesma, assim como a diversidade de atividades dinâmicas, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade das crianças na escrita e para uma aprendizagem mais rica e proveitosa.

Ao criarem uma enciclopédia sobre os animais, exploraram diferentes formas de expressão escrita e expandiram os seus horizontes em relação ao conhecimento sobre a escrita, conhecendo um novo suporte de escrita – a enciclopédia – e sobre os animais. A escrita de uma receita, referida na tabela 3, ainda que não tenha sido aprofundada neste relatório, também se revelou



uma atividade enriquecedora, pois, além de aprimorarem a sua habilidade de escrever instruções claras e organizadas, as crianças experimentaram uma abordagem mais funcional e contextualizada da linguagem escrita, explorando diferentes suportes e funcionalidades de escrita. Através da exploração de diversos materiais e tecnologias, as crianças puderam perceber como a escrita pode assumir diferentes formas e ser aplicada em contextos variados.

A utilização do ciclo de escrita para produzir textos foi uma aprendizagem fundamental para as crianças. Esse processo permitiu que estas compreendessem a importância das etapas de planificação, textualização e revisão na elaboração de um texto coeso e bem estruturado. Através dessa metodologia, iniciaram-se na construção da autonomia na organização das suas ideias, aprendendo a transmitir as suas mensagens de forma mais clara e coerente. Escrever um texto, ainda que com algumas dificuldades e aspetos a melhorar, era algo que projetava para o final do meu projeto, mas as crianças foram para além das minhas expectativas, dando asas à criatividade e a todo o conhecimento que construíram sobre concepções da escrita durante a minha intervenção.

Além disso, as atividades mais dinâmicas e interativas geraram um entusiasmo crescente pelo ato de escrever. O aumento do gosto e do desempenho na escrita foi notório, o que refletiu um maior envolvimento e interesse das crianças por se expressarem através das palavras escritas.

Em suma, o projeto proporcionou às crianças do 1.ºCEB uma trajetória rica de aprendizagens na área da escrita. Aprimoraram as suas habilidades linguísticas, ortográficas e textuais, conheceram novos suportes de escrita, conheceram e experimentaram o ciclo de escrita para produção textual e, acima de tudo, desenvolveram um gosto genuíno e entusiasmo pela escrita. Esse percurso educacional enriquecedor contribuiu para sua formação enquanto leitores e escritores competentes, preparando-as para um futuro académico e pessoal bem-sucedido.

# **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste último capítulo, apresento as considerações finais acerca de toda a minha prática de intervenção e investigação ao longo deste ano letivo, tanto no contexto de EPE, como no contexto do 1.º ano do 1.º CEB.

A Intervenção Pedagógica Supervisionada prevê a formação de profissionais reflexivos acerca da ação desenvolvida no contexto educativo, através de práticas conscientes, realizadas através da elaboração e implementação de um projeto de intervenção pedagógica. O meu projeto resultou de evidências de aprendizagem em desenvolvimento e do interesse que as crianças demonstravam acerca da escrita. Para além de implementar o meu projeto e de poder ajudar estas crianças, prestes a entrar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a desenvolver a literacia emergente, a minha passagem pelo Pré-Escolar foi uma grande aprendizagem para a minha futura prática profissional.

O educador de infância, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Após quatro anos de formação, tive a oportunidade de aplicar a teoria na prática e de verificar que, efetivamente, a planificação e a organização de atividades realizadas com intencionalidade, o ambiente educativo que rodeia as crianças, os materiais e recursos que têm à sua disposição, tudo isto contribui para o desenvolvimento das crianças e prepara-as para o resto do seu percurso escolar. Durante a minha prática de ensino supervisionada, tentei aproximar-me deste perfil e de responder às necessidades das crianças.

Relativamente ao contexto em EPE, num momento mais introspetivo, gostaria de salientar as dificuldades que senti e as aprendizagens que adquiri ao longo do tempo que desenvolvi a prática de ensino supervisionada. Começar por referir que as expectativas, quando iniciei a minha PES, eram baixas, uma vez que, apesar de adorar crianças, sempre senti que as atividades que poderia desenvolver eram mais limitadas e que não ia ter uma resposta nem um envolvimento tão grande por parte de crianças em idade de Pré-Escolar. A verdade é que não podia estar mais enganada. Todos os dias me senti desafiada pelas crianças e estar à altura desses desafios tornou-me numa futura educadora mais confiante e observadora e que não há problema em não ser tão metódica, porque as dinâmicas que surgem das ideias das crianças são, muitas vezes, as mais significativas. Ainda assim, tudo o que aprendi durante a licenciatura e o mestrado serviu como base para uma experiência tão positiva como a minha, uma vez que consegui mobilizar várias

aprendizagens na prática que resultaram em experiências significativas no desenvolvimento da literacia emergente das crianças e me ajudaram, ao longo destes meses, a encontrar-me como educadora. O que melhor levo desta experiência é o vínculo afetivo que criei com as crianças e o quanto me ajudaram a crescer como pessoa e como profissional, pondo-me à prova dia após dia.

No início da prática de intervenção, a maior dificuldade com que me deparei foi a de gerir o grupo, uma vez que era um grupo muito complicado a nível comportamental, que não me via como uma figura que tinham que respeitar, e eu sentia dificuldades em impor-me. Consegui contornar essa situação através de muita paciência e de fazer com que entendessem que o respeito e a confiança que eu tinha por eles tinha que ser mútuo. Foram quatro meses em que me senti verdadeiramente feliz por poder fazer parte e ter um papel importante no crescimento daquelas crianças e, por isso, sinto que me perdi do foco que era implementar o meu projeto. Apesar de envolver a escrita no dia a dia das crianças e de provocar situações que as conduzissem no desenvolvimento da literacia emergente, não realizei tantas atividades como gostaria, por falta de tempo. Ainda assim, folgo em saber que as atividades que desenvolvi com as crianças foram significativas e prazerosas para elas e envolveram algumas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e senti que, efetivamente, promovi a literacia emergente. Uma outra dificuldade que senti, também devido ao facto de as crianças irem sempre mais além e de quererem aprender cada vez mais, foi a de me afastar da escolarização. É um tema muito importante desenvolver no Pré-Escolar, mas que tende muito para a escolarização e afastar-me disso foi um pouco complicado. É ainda de salientar a relação que criei com a educadora cooperante, que me ajudou muito com ideias e com quem aprendi muito sobre a postura que devo ter na sala, com as crianças, novas estratégias de gestão de conflitos e de trabalho.

Considero esta experiência uma mais-valia para o meu futuro profissional, uma vez que me deu uma nova visão do que é a Educação Pré-Escolar e novas estratégias para uma prática profissional mais completa, assim como me fez perceber a importância do envolvimento das famílias e da comunidade educativa e a organização do espaço educativo e a importância da mesma para o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito ao 1.º CEB, o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolve uma combinação única de características, habilidades e conhecimentos específicos para lidar com as necessidades e peculiaridades dos alunos nessa fase crucial de desenvolvimento, no contexto de uma escola inclusiva. Cada professor é único e traz as suas próprias qualidades e experiências

para a sala de aula. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, estão definidos alguns parâmetros cruciais para o perfil do professor, que referem que este tem como responsabilidade desenvolver o currículo, considerando uma escola inclusiva, e integrar os conhecimentos científicos das áreas fundamentais, além das competências necessárias para promover a aprendizagem dos alunos. Também “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p. 5574).

Para além destas competências supramencionadas, através da minha Prática de Ensino Supervisionada, defini outras que pretendo ter em conta durante a minha prática profissional e que considero fundamentais para que esta seja significativa não só para mim, mas e especialmente para os meus futuros alunos. Entre elas estão, acima de tudo, o amor pela educação, no qual o professor deverá ser movido por uma paixão genuína pela educação e pelo desejo de contribuir para o crescimento e aprendizagem das crianças, acreditando no poder transformador da educação e fornecendo uma base sólida para o futuro académico e pessoal dos alunos. Estar preparado para lidar com uma sala de aula dinâmica e diversificada, sendo flexível na abordagem pedagógica e ajustar o planeamento de acordo com as necessidades dos alunos, sendo capaz de adaptar as estratégias de ensino para alcançar uma compreensão mais profunda e garantir que todos os alunos sejam incluídos e envolvidos, contribuindo, desse modo, para uma escola inclusiva. Mencionar também a importância de manter a curiosidade e o interesse das crianças através da criatividade e inovação, recorrendo a diferentes recursos didáticos, jogos, atividades práticas e tecnologias educacionais para tornar as aulas mais atrativas e estimulantes, promovendo assim a participação ativa dos alunos.

Como já referi ao longo deste relatório, durante os primeiros dias, o meu foco foi observar de perto o funcionamento das aulas e perceber o que motivava os alunos a querer saber mais e sobre o quê, mantendo-me atenta especialmente ao ensino da escrita. Por meio dessa observação, procurei estratégias que respondessem às necessidades da turma e que mantivessem o interesse dos alunos. Dessa forma, tentei tornar as atividades mais dinâmicas, mas sempre significativas para que os alunos tirassem maior proveito das mesmas.

Num momento mais introspetivo, gostaria de salientar as dificuldades que senti e as aprendizagens que adquiri ao longo deste semestre. Confesso que iniciei o meu percurso pelo 1.º Ciclo pouco entusiasmada, devido à experiência incrível que tive em contexto de Educação Pré-Escolar no semestre anterior, com o pensamento de que nenhuma outra experiência poderia ser

tão boa quanto essa. Rapidamente percebi que estava enganada e que, apesar de serem contextos muito diferentes e que exigiam de mim diferentes competências, tinha ainda muito para aprender não só com a professora cooperante, como também com os alunos. Todos os dias sentia que tinha que me colocar no papel de aluna do 1.º ano de modo a entender como os alunos nesta idade pensam e a encontrar estratégias de como poderia explicar certos conteúdos da forma mais clara e simples possível, uma vez que a minha capacidade de raciocínio é superior à dos alunos e nem tudo é tão claro como para nós, adultos, é. Creio que essa tenha sido a minha maior dificuldade ao longo da minha PES. Ainda assim, tudo o que aprendi durante a licenciatura e o mestrado serviu como base para contornar esta dificuldade e encontrar estratégias, mobilizando várias aprendizagens na prática que resultaram em experiências significativas para a aprendizagem da escrita nestes alunos e os impulsionou a querer aprender mais e a escrever mais, mesmo fora da sala de aula. Constatei isso, através de músicas que escreviam em casa ou listas que faziam para as brincadeiras no intervalo e me vinham mostrar e até questionar sobre a forma correta de escrever certas palavras. Foram alguns desses momentos que me mostraram que não estavam apenas a evoluir na forma de escrever, mas também o seu interesse pela escrita e a percepção de que a mesma está presente em vários aspetos do nosso quotidiano, motivando-me ainda mais a continuar a desenvolver atividades significativas. Uma outra dificuldade que senti foi a gestão do tempo, por receio de ocupar o tempo que a professora cooperante necessitava para conseguir cumprir todos os objetivos para o ano letivo e, dessa forma, não dediquei tanto tempo como gostaria a certas atividades.

Para além das atividades que pude implementar no âmbito do meu projeto de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de intervir várias vezes em diversos momentos de aprendizagem, como orientação de fichas de avaliação ou até mesmo lecionar alguns conteúdos. Considero essas experiências extremamente importantes e sinto que aprendi muito com a professora cooperante, que depositou muita confiança em mim e me fez uma professora mais capaz, confiante e com uma bagagem repleta de estratégias de ensino fora da caixa, que ajudam os alunos a compreender melhor e de forma significativa. Tendo sido, este trabalho em equipa com outros professores e profissionais da escola, um dos aspetos positivos do estágio. A troca de ideias, a partilha de experiências e a colaboração mútua foram fundamentais para o meu crescimento profissional.

Acredito que esta experiência me aproximou do perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que estou preparada para ser professora, ainda que saiba que vou errar muitas vezes e aprender muito mais durante a minha prática profissional, aprimorando-a ao longo dos anos.

Considero, ainda, pertinente referir que uma dificuldade que senti relativamente a ambos os contextos foi registar evidências fotográficas. A verdade é que me envolvi muito em ambos os grupos e na rotina diária de cada um, esquecendo-me de registar os momentos das atividades que realizei através de fotografias. Essas fotografias eram essenciais neste relatório para comprovar tudo o que relatei, pelo que assumo essa falha.

Concluo, afirmando que a experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico me proporcionou uma visão mais abrangente e aprofundada sobre a importância da educação na formação das crianças e pude testemunhar o impacto positivo que um professor pode ter na vida dos alunos, auxiliando-os não só no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como também sociais e emocionais. Aprendi lições valiosas, desenvolvi competências essenciais e tive a oportunidade de fazer a diferença na vida dos alunos, sendo esta uma experiência muito enriquecedora.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ANEXOS E APÊNDICES**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Correia, M. d. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, 355-380.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Onis Ciência, 1*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leite, C. S. (2014). *Aprendizagem ativa - a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lima, A. R. (2004). Aprendizagem Ativa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. *Contrapontos, 227-232*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 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.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*.  
<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.
- Pereira, Í., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. *A criança, a língua e o texto literário : da investigação às práticas : actas do I encontro internacional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC).
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. 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*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Londres: Harvard University Press.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001).

Diário da República: I série, n.º 201.


<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

## **APÊNDICES**


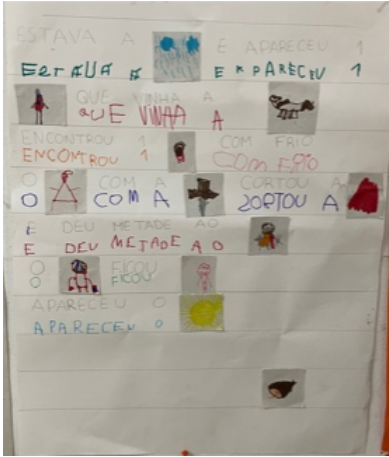
### **1. Apêndices**

**Apêndice 1** – Atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar



Planificação de atividades – 2022/2023					
Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“As nossas lengalengas”	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b>            - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u>            Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;            Identificação de convenções da escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a letra inicial do nome num texto;</li> <li>- Familiarizar-se com as letras minúsculas;</li> <li>- Conhecer novos suportes de escrita;</li> <li>- Alargar o vocabulário.</li> </ul>	novembro de 2022	<p>Em <b>grande grupo</b>, começar por escrever letras maiúsculas e perguntar às crianças se sabem o que é. De seguida, introduzir as letras minúsculas e desafiar as crianças a descobrirem qual é a letra maiúscula correspondente, testando conhecimentos prévios. Questionar as crianças acerca de palavras que começam pela letra em questão. Depois, individualmente, cada criança rodeia todas as letras iniciais do próprio nome numa folha com uma lengalenga e a letra em maiúsculo e minúsculo, que lhes é fornecido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha A5 com lengalengas diferentes;</li> <li>- Lápis de pau.</li> </ul>

Imagens		<p style="text-align: center;">M – m</p> <p style="text-align: center;">Se tu visses o que eu vi lá no alto do lameiro <b>UM MACACO A BATER SOLA</b> a fazer de sapateiro. Se tu visses o que eu vi na serra de Guimarães uma minhoca com pintos <b>E UMA BEZERRA COM CÃES.</b> Se tu visses o que eu vi na feira de Vimioso</p>
---------	--	--



Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
A Lenda de S. Martinho	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral; Consciência linguística; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita;</p> <p>- <u>Domínio da Educação Artística:</u> Subdomínio das Artes Visuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequada à situação;</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras;</li> <li>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</li> <li>- Recontar a narrativa;</li> <li>- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;</li> </ul>	novembro de 2022	<p>A propósito do S. Martinho, contar a lenda através um teatro de fantoches e, em grande grupo, as crianças recontam-na. De seguida, elaborar um cartaz com pictogramas e a escrita à medida que a lenda é recontada. Escrever o que as crianças dizem para que possam copiar e, quando sugerirem trocar uma palavra por uma imagem, uma criança desenha, recorta e cola no respetivo lugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolina;</li> <li>- Lápis de pau;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Folha branca;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Cola.</li> </ul>

		- Desenvolver o gosto pelas artes, pela pintura e pelos recortes.			
Imagens	 				

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Caixa Sensorial	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;	- Compreender mensagens orais; - Alargar o vocabulário; - Desenvolver a grafomotricidade; - Sentir-se competente e capaz de usar a escrita, mesmo que em formas	janeiro de 2023	Começar por apresentar os materiais às crianças e explicar para que serve a caixa sensorial. Pedir ajuda para montar a caixa e voluntários para experimentar. À medida que se mostra um cartão que tem as letras nas diferentes representações (maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita), perguntar às crianças palavras que conhecem que	- Caixa; - Farinha; - Cartões com letras e grafismos.

	Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever.	muito iniciais e não convencionais; - Reconhecer e identificar as letras que escreve.		começam pela letra em questão. A caixa será colocada na Área da Escrita.	
Imagens					

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Quadro Mágico	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral; Funcionalidade da linguagem	- Reconhecer e identificar as letras que escreve; - Compreender que a escrita é uma atividade que proporciona prazer e satisfação;	janeiro de 2023	As crianças começam por pintar, com rolos, uma folha branca, sobrepondo tintas de diferentes cores. De seguida, com um palito de espetada, as crianças dão asas à sua	- Folha branca; - Tintas; - Rolos; - Palitos de espetada.

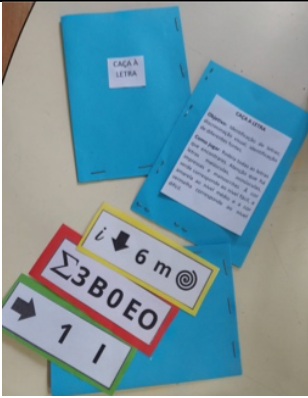

	<p>escrita e sua utilização em contexto;  Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever;  - <u>Domínio da Educação Artística:</u>  Subdomínio das Artes Visuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentir-se competente e capaz de usar a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</li> <li>- Desenvolver o gosto pelas artes;</li> <li>- Desenvolver novas técnicas de pintura;</li> <li>- Explorar elementos expressivos da comunicação visual;</li> </ul>		<p>imaginação e escrevem o que quiserem e as letras aparecem de uma cor diferente. Quando precisam de apagar, passam mais tinta por cima com a ajuda do rolo.</p>	
<p>Imagens</p>					

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
A Escrita na nossa Casa/Rua	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Consciência de si como aprendiz;</u></li> <li>- <u>Convivência democrática e cidadania.</u></li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u></li> </ul> <p>Comunicação Oral; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Domínio da Educação Artística:</u></li> </ul> <p>Subdomínio das Artes Visuais;</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias.</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação;</li> <li>- Identificar funções no uso da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;</li> <li>- Identificar diferentes suportes de escrita;</li> <li>- Desenvolver a criatividade e o sentido</li> </ul>	janeiro de 2023	<p>As crianças levam para casa uma folha com um cabeçalho a explicar a atividade, mas, antes, conversar com elas sobre a mesma. Pedir-lhes que procurem, com as suas famílias, na sua casa e na rua, a escrita – palavras, frases, letras – e que tragam evidências para partilhar com os colegas.</p> <p><b>Em grande grupo,</b> partilham o que encontraram. Provocar uma conversa, guiada com questões sobre a funcionalidade da escrita e a presença da mesma nas nossas vidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha;</li> <li>- Máquina fotográfica/telemóvel;</li> <li>- Lápis de pau;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Cola.</li> </ul>




		estético através de diferentes modalidades expressivas; - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.			
Imagens					

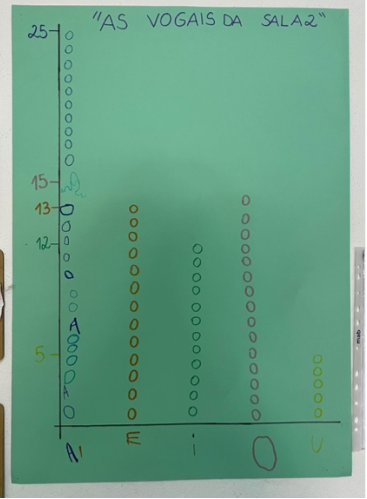
Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Caça à Letra	<b>Área de Formação Pessoal e Social:</b> - <u>Consciência de si como aprendiz;</u> - <u>Convivência democrática e cidadania.</u>	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Usar a linguagem oral em	janeiro de 2023	As crianças levam para casa um envelope com instruções que contém um jogo com três níveis de dificuldade. Com a família, rodeiam as letras. <b>Em grande grupo</b> , partilham com	- Cartões plastificados com letras nas diferentes representações, números e símbolos;

	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b>  - Domínio da Linguagem Oral e Escrita;  Abordagem à Escrita:  Comunicação Oral;  Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;  Identificação de convenções da escrita.</p>	<p>contexto, conseguindo comunicar de modo adequada à situação;  - Alargar o vocabulário;  - Identificar as letras em diferentes fontes e nas diferentes representações (maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita).</p>		<p>os colegas as letras que encontraram, identificando-as. Colocar questões acerca das letras que as crianças identificaram – “É uma letra minúscula ou maiúscula?”; “É uma letra manuscrita ou impressa?”; “Que palavras conhecem que começam por essa letra?”. Desafiar as crianças a identificar os restantes símbolos que aparecem no jogo.</p>	<p>- Caneta de acetato.</p>
<p>Imagens</p>					

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Medidor de Palavras	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral; Identificação de convenções da escrita; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;</p> <p>- <u>Domínio da Matemática:</u> Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Medida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequada à situação;</li> <li>- Escrever e identificar o nome próprio;</li> <li>- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>- Usar o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades;</li> <li>- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas;</li> <li>- Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los;</li> <li>- Escolher e usar unidades de medida para responder</li> </ul>	janeiro de 2023	<p>Começar por dar exemplos de palavras cujo tamanho difere da coisa em si (formiguinha, mar, casa). Utilizar uma “régua” cuja unidade de medição é uma letra onde se escrevem as palavras, para definir o seu tamanho, após atribuir um intervalo de letras que classifique uma palavra como pequena, média e grande. Utilizando uma régua igual, as crianças escrevem o nome e numeram as letras por baixo, num espaço destinado a isso mesmo. De seguida, conversar sobre quantas letras tem o nome de cada um, comparando-os. Criar três cartões, um grande, um médio e um pequeno, onde as crianças colocam o nome, consoante o número</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartão pequeno;</li> <li>- Cartão médio;</li> <li>- Cartão grande;</li> <li>- Régua de papel;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Lápis de pau.</li> </ul>

		a necessidades e questões do cotidiano.		de letras. No final, identificar os cartões com as palavras “pequeno”, “médio” e “grande”, no respectivo tamanho.	
Imagens					

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
As Vogais da Sala 2	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral; Identificação de convenções da escrita; - <u>Domínio da Matemática:</u>	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação; - Identificar e reconhecer as vogais; - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;	janeiro de 2023	Na sequência da atividade anterior, utilizar as régua com os nomes, atribuir uma cor a cada vogal e pedir às crianças que rodeiem as vogais do próprio nome com a respectiva cor. Questionar as crianças sobre como poderemos saber qual a vogal	- Cartolina; - Régua de papel; - Marcadores; - Régua.

	<p>Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades;</li> <li>- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas;</li> <li>- Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</li> </ul>		<p>que aparece mais, levando-as à construção de um gráfico. Começar com a vogal “A” e pedir às crianças que contem quantos “A” existem nos nomes, treinando a contagem e colocando a informação no gráfico, recorrendo a bolinhas. Repetir o processo com as restantes vogais. Após o gráfico estar terminado, pedir às crianças que contem comigo e tirar conclusões: “Qual a vogal que aparece mais?” “E menos?”.</p>													
<p>Imagens</p>	 <table border="1"> <caption>AS VOGAIS DA SALAZ</caption> <thead> <tr> <th>Vogal</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>U</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>					Vogal	Frequência	A	25	E	15	I	13	O	12	U	5
Vogal	Frequência																
A	25																
E	15																
I	13																
O	12																
U	5																

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Letras Flutuantes	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b>  - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u>  Comunicação Oral;  Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;  Identificação de convenções da escrita;  Prazer e motivação para ler e escrever.</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b>  <u>Introdução à metodologia científica;</u>  <u>Abordagem às Ciências:</u>  Conhecimento do mundo físico e natural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequada à situação;</li> <li>- Usar a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades;</li> <li>- Compreender que a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> <li>- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais;</li> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para</li> </ul>	janeiro de 2023	<p>Começar por recordar os conceitos de flutuar e afundar. Perguntar às crianças o que acham que vai acontecer de modo a criarem hipóteses e a fazerem previsões. As crianças começam, então, por desenhar uma letra na caneca e colocá-la na água devagar para que a letra se solte e flutue. Deixar que todas as crianças experimentem. Conversar sobre a experiência e tirar conclusões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recipiente com água;</li> <li>- Caneca;</li> <li>- Canetas de quadro branco.</li> </ul>

		chegar a conclusões e comunicá-las; - Recordar os conceitos de flutuar e afundar.			
Imagens					

Nome da atividade	Área de Conteúdo	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
Mural da Escrita	<b>Área de Expressão e Comunicação:</b> - <u>Domínio da Educação Artística:</u> Subdomínio das Artes Visuais; - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> Comunicação Oral;	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequada à situação;	janeiro de 2023	Perguntar às crianças como podem divulgar os trabalhos que desenvolvem relativamente à escrita. Reunir os trabalhos e evidências e pedir às crianças que os disponham pelo mural, identificando os trabalhos.	- Lona; - Letras móveis; - Tesoura; - Cola; - Post-it; - Caneta de acetato.

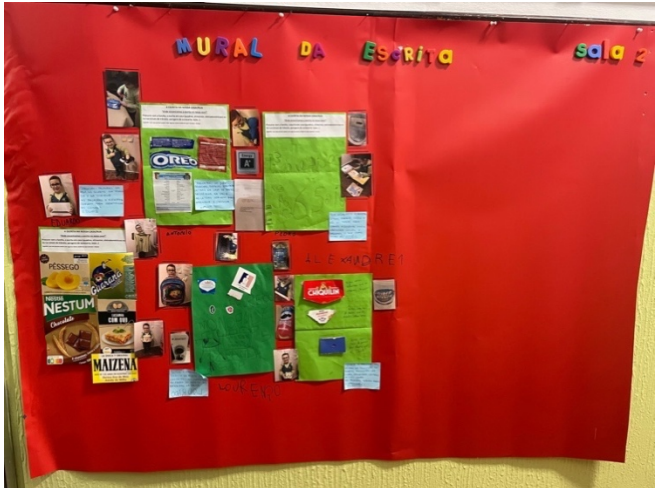

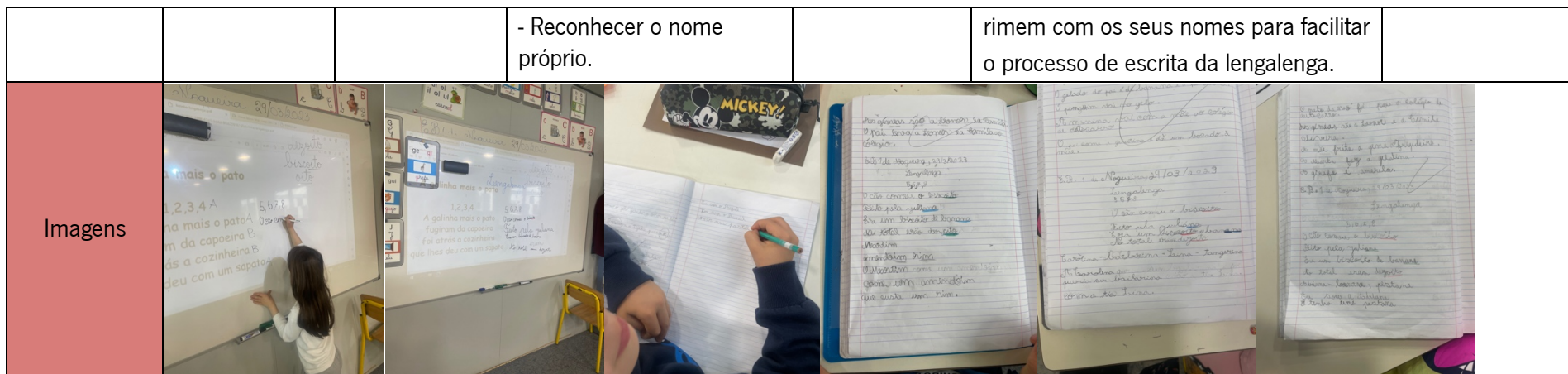
	<p>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;          Identificação de convenções da escrita;          Prazer e motivação para ler e escrever.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;</li> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Compreender que a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> <li>- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</li> </ul>		<p>Perguntar às crianças a importância da escrita e o que aprenderam ao longo das atividades, tomar nota nos post-it e incluí-los no mural. Atualizar o mural ao longo do ano.</p>	
<p>Imagens</p>					

Tabela 4 - Planificação de atividades do contexto de Educação Pré-Escolar



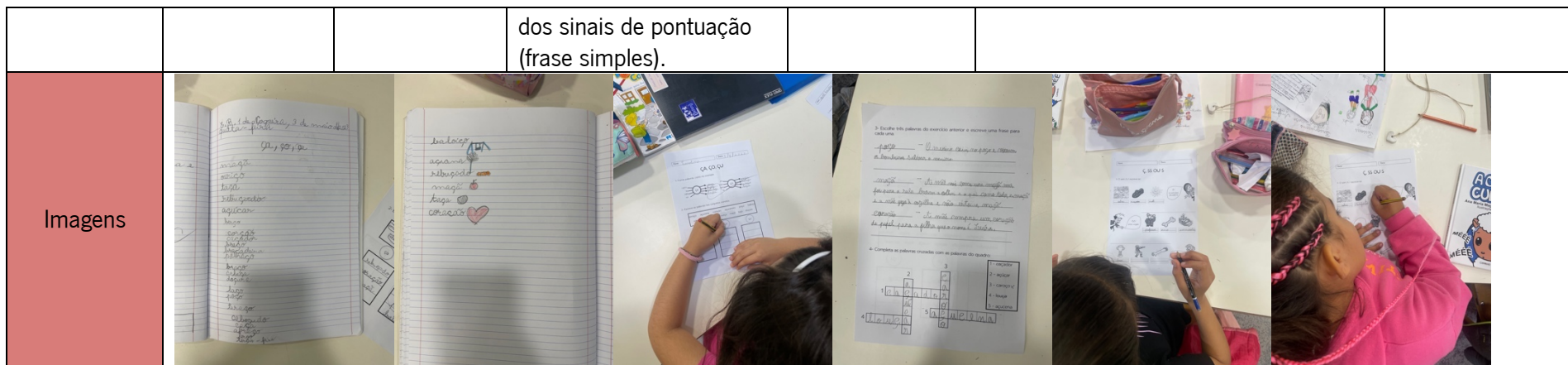
**Apêndice 2** – Atividades desenvolvidas no contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação de atividades – 2022/2023						
Nome da atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“As nossas lengalengas”	- Português	-Oralidade; - Leitura – Escrita; - Educação Literária; - Gramática.	- Compreender textos em diferentes suportes audiovisuais para adquirir diferentes padrões de entoação e ritmo; - Ler em voz alta pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada (individualmente e em coro); reconhecer rimas e outras repetições de sons; - Escrever uma lengalenga individualmente; - Dizer, de modo dramatizado lengalengas memorizadas, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial;	março de 2023	No âmbito da Semana da Leitura, explorar a lengalenga. Partir de conhecimentos prévios dos alunos e definir o que é e diferenciá-la de outros textos com rimas. Projetar a lengalenga “A galinha mais o pato”, analisar e, tendo a mesma como modelo, escrever uma nova com a turma. Definir como vai começar e procurar palavras que rimem para utilizar na elaboração da lengalenga. Escrever no quadro e copiar para o caderno. Ler em conjunto a lengalenga que escreveram. De seguida, dar um exemplo de uma lengalenga com um nome próprio de apenas dois ou três versos, para que os alunos escrevam, individualmente, uma com os seus nomes. Fazer uma lista de palavras que	- Quadro; - Caneta; - Caderno; - Lápis; - Borracha; - Computador; - Projetor.



Nome da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“Vamos aprender o Ç”	- <u>Português</u>	- Oralidade; - Leitura – Escrita; - Gramática;	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; - Identificar as letras do alfabeto, nas formas	maio de 2023	Visualizar o vídeo do manual interativo sobre todas as formas de como se lê a letra “C” e que introduz o “Ç”. Explicar que o “Ç” se lê sempre /S/ e que só aparece antes das vogais “A” “O” “U” e entre vogais. Pedir a cada aluno que escreva no quadro uma palavra com este caso de leitura, formando uma lista de palavras e copiar para o caderno. Apresentar a ficha que elaborei e propor como trabalho autónomo. Por haver ritmos de trabalho diferente, sugerir, a	- Computador; - Projetor; - Manual interativo; - Quadro; - Caderno; - Lápis; - Ficha sobre o “Ça, Ço, Çu”; - Ficha sobre “Ç, SS ou S”; - Lápis de cor.

			<p>minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;</li> <li>- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;</li> <li>- Escrever frases simples em escrita cursiva, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação;</li> <li>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;</li> <li>- Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização</li> </ul>		<p>quem termine a ficha, escolher seis palavras da lista que escreveram no caderno e ilustrá-las. Analisar a ficha informativa do “S, SS e Ç” e realizar os exercícios.</p>	
--	--	--	--	--	---	--



Nome da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“As Estações do Ano”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Português</u>;</li> <li>- <u>Estudo do Meio</u>;</li> <li>- <u>Matemática</u>;</li> <li>- <u>Educação Artística</u>;</li> <li>Artes Visuais e Expressão Dramática;</li> <li>- <u>Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralidade;</li> <li>- Leitura – Escrita;</li> <li>- Gramática;</li> <li>- Natureza;</li> <li>- Tecnologia;</li> <li>- Dados: Recolha de dados;</li> <li>- Experimentação e Criação;</li> <li>- Apropriação e Reflexão;</li> <li>- Experimentação e Criação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades;</li> <li>- Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos;</li> <li>- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;</li> </ul>	Maio de 2023	<p>Pedir que pesquisem, em casa, com a ajuda da família, que frutos e alimentos são característicos de cada estação do ano. Preencher uma tabela com as informações recolhidas e com recurso ao manual sobre as 4 estações, em grande grupo.</p> <p>Construir e pintar uma televisão que servirá como adereço para a apresentação dos trabalhos.</p> <p>Dividir a turma em 8 grupos de 3 elementos e entregar a cada grupo uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caderno;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Manual de estudo do meio;</li> <li>- Tabela de dupla entrada com questões e as estações do ano;</li> <li>- Template para escrever o texto final;</li> <li>- Cartão;</li> </ul>

		<p>- Investigar e Pesquisar.</p>	<p>- Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direccionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra);</p> <p>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação;</p> <p>- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;</p> <p>- Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas.</p> <p>Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples);</p> <p>- Identificar os fatores que concorrem para o bem-</p>		<p>folha com dois espaços para desenhar a estação do ano que lá está indicada e linhas para escreverem um pequeno texto sobre a mesma, recorrendo à tabela que preencheram em grande grupo. Apresentar à turma o seu texto, dramatizando estar num programa de televisão.</p>	<p>- X-ato;</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Pincéis;</p> <p>- Rolos.</p>
--	--	----------------------------------	--	--	---	--

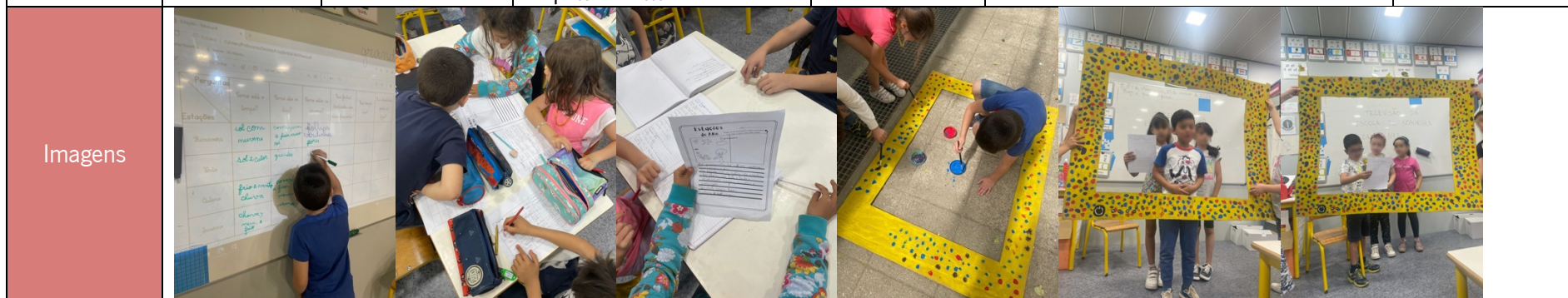
			<p>estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu cotidiano;</li> <li>- Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas;</li> <li>- Reconhecer a importância do Sol para a existência de vida na Terra;</li> <li>- Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento;</li> <li>- Saber manusear materiais e objetos do cotidiano, em segurança, explorando relações lógicas de forma e de função;</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados através de observação ou inquirição;</li> <li>- Usar listas para registar os dados a recolher;</li> <li>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações;</li> <li>- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</li> <li>- Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções da ação dramática;</li> <li>- Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos,</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.);</li><li>- Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”;</li><li>- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;</li><li>- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver;</li></ul>			
--	--	--	---	--	--	--



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a qualidade da informação recolhida;</li> <li>- Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--



Nome da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“A Nossa Primeira Enciclopédia Animal”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Português</u>;</li> <li>- <u>Estudo do Meio</u>;</li> <li>- <u>Educação Artística</u>: Artes Visuais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralidade;</li> <li>- Leitura – Escrita;</li> <li>- Gramática;</li> <li>- Natureza;</li> <li>- Experimentação e Criação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades;</li> <li>- Expressar opiniões partilhando ideias e sentimentos;</li> </ul>	Maio de 2023	<p>Criar um anúncio na Classroom para que pesquisem sobre um animal à escolha, em casa, e que tragam livros sobre o tema.</p> <p>Explicar como se escreve um texto recorrendo ao Ciclo de Escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com acesso à internet;</li> <li>- Livros sobre animais;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Caderno;</li> </ul>

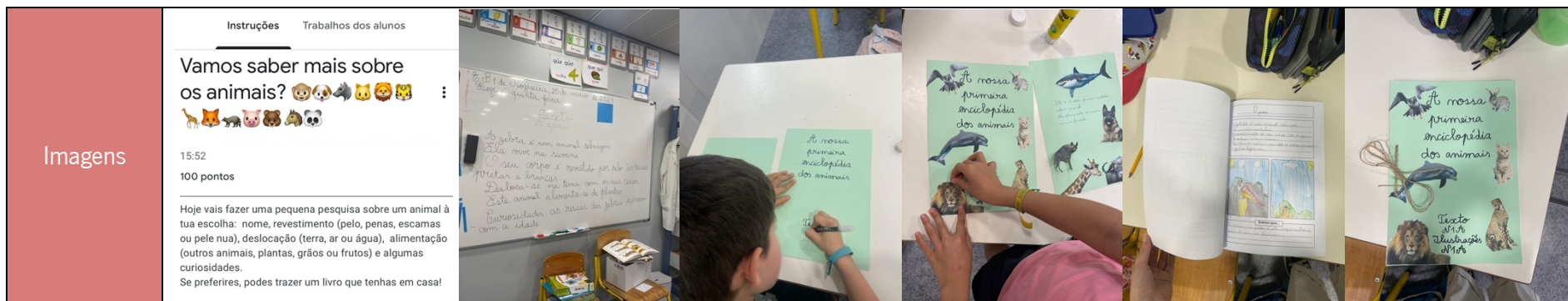
	<p>- <u>Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).</u></p>	<p>- Investigar e Pesquisar; - Criar e Inovar.</p>	<p>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada; - Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades; - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; - Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema; - Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas,</p>	<p><u>Planificação:</u> definir as categorias que precisamos de saber para escrever o texto e escrever no caderno, assim como alguns exemplos: doméstico ou selvagem; como se deslocam (água, terra, mar); onde vivem; de que se alimentam; de que são revestidos (pelos, penas, escamas, pele nua); curiosidades. <u>Textualização:</u> Elaborar, em grande grupo, um texto sobre um animal. Seguir a ordem das categorias e criar frases a partir das mesmas. Pedir sugestões de outras palavras que substituam o nome do animal, evitando repetições. <u>Revisão:</u> Terminado o texto, pedir a vários alunos que leiam de modo a corrigirmos eventuais erros ou melhorar o texto. Pedir que, a pares, escolham um animal que pesquisaram e queiram saber mais e, através do exemplo feito em grande grupo, elaborem, no caderno, um pequeno texto sobre o</p>	<p>- Lápis; - Template das páginas da enciclopédia; - Cartolina; - Caneta; - Lápis de cor; - Marcadores; - Tesoura; - Cola; - Imagens de animais.</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>espaçamentos – e fronteira de palavra);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os sinais de pontuação;</li> <li>- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;</li> <li>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;</li> <li>- Usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo;</li> <li>- Fazer concordar o adjetivo com o nome em género;</li> <li>- Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si;</li> <li>- Usar, com intencionalidade,</li> </ul>		<p>animal em questão, com as informações recolhidas.</p> <p>Facultar um template para todos os pares e preencherem-no com o texto previamente elaborado, algumas curiosidades e com desenhos ou imagens dos animais.</p> <p>Conversar sobre as partes do livro (capa, lombada e contracapa) e as informações que tem nas mesmas.</p> <p>Elaborar um pequeno resumo do que trata a enciclopédia, em grande grupo, para colocar na contracapa.</p> <p>Criar uma capa para a enciclopédia: título; autores; ilustradores.</p> <p>Agrupar todos os trabalhos na capa e contracapa e criar a enciclopédia.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			<p>conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples);</li> <li>- Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas;</li> <li>- Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento;</li> <li>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais;</li> <li>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas;</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos;</li> <li>- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação;</li> <li>- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;</li> <li>- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver;</li> <li>- Analisar a qualidade da informação recolhida;</li> <li>- Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>das entidades que a disponibilizam;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicar (por texto) utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo;</li><li>- Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração;</li><li>- Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito (páginas Web ou blogues da turma, entre outros).</li></ul>			
--	--	--	---	--	--	--



Nome da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
"Problemas Matemáticos"	- <u>Português</u> ; - <u>Matemática</u> .	- Oralidade; - Leitura – Escrita; - Gramática; - Resolução de Problemas: Processo; Estratégias; - Raciocínio Matemático: Conjeturar e generalizar; Justificar; - Pensamento Computacional: Abstração;	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos	Junho de 2023	Escrever uma lista de palavras com o caso de leitura "CH", que estão a tratar em português, com palavras para usar no problema matemático. Entregar a cada aluno uma imagem referente a uma festa de aniversário e apresentar as personagens "Chico e Natacha". Perguntar o que pensam que está a acontecer na imagem e criar uma narrativa em torno da mesma: festa de aniversário destes gémeos onde houve alguns enigmas. Pedir que, oralmente, criem uma introdução para a história, sendo a	- Quadro; - Lápis; - Caderno; - Imagem de uma festa de aniversário.

		<p>- Comunicação Matemática: Expressão de Ideias;</p> <p>- Representações Matemáticas: Linguagem Simbólica Matemática;</p> <p>- Conexões Matemáticas: Conexões Externas;</p> <p>- Números naturais: Significados de número natural;</p> <p>- Cálculo Mental: Estratégias de cálculo mental;</p> <p>- Adição e Subtração: Significado e usos da adição e subtração;</p> <p>Relação entre adição e subtração.</p>	<p>respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;</p> <p>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;</p> <p>- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas);</p> <p>- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;</p> <p>- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;</p>		<p>introdução do problema matemático. Planificar a introdução e escrever no caderno. De seguida, criar questões ao mesmo tempo que se está a contar a narrativa da festa, escrever no caderno e resolver para, depois, corrigir, em grande grupo.</p> <p>Questões:</p> <p>- “Há 10 amigos e 20 saquinhos com chupas e chocolates. Quantos saquinhos recebe cada amigo?”;</p> <p>- “A mãe dos gémeos fez mais de 60 bolachas, mas menos do que 70 e o algarismo das unidades é mais um do que o das dezenas. Quantas bolachas fez a mãe dos gémeos?”;</p> <p>- “A mãe dos gémeos fez 67 bolachas de chocolate, mas os primos já comeram 14 bolachas. Quantas bolachas ficaram?”;</p> <p>- “A mãe do Chico e da Natacha resolveu fazer doze bolachas de baunilha para juntar às de chocolate. Quantas bolachas havia na festa?”</p>	
--	--	---	---	--	---	--



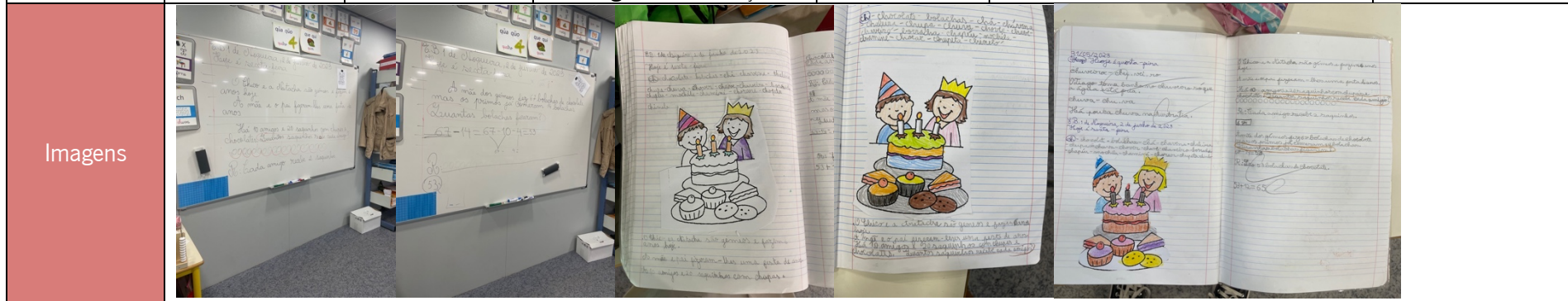
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra);</li> <li>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os sinais de pontuação;</li> <li>- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;</li> <li>- Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página;</li> <li>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;</li> <li>- Usar regras de flexão em número, com base na</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas;</li> <li>- Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples);</li> <li>- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas;</li> <li>- Formular problemas a partir de uma situação dada, em contextos diversos;</li> <li>- Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos;</li> <li>- Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>resolução de um problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular e testar conjeturas/generalizações, a partir da identificação de regularidades comuns a objetos em estudo;</li> <li>- Justificar que uma conjetura/generalização é verdadeira ou falsa, usando progressivamente linguagem simbólica;</li> <li>- Reconhecer a correção, diferença e adequação de diversas formas de justificar uma conjetura/generalização;</li> <li>- Extrair a informação essencial de um problema;</li> <li>- Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito;</li> <li>- Usar a linguagem simbólica matemática e reconhecer o seu valor para comunicar</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>sinteticamente e com precisão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos;</li> <li>- Identificar a presença da Matemática em contextos externos e compreender o seu papel na criação e construção da realidade;</li> <li>- Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de quantidade;</li> <li>- Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de adições/subtrações;</li> <li>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades da adição e da subtração para realizar cálculo mental;</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados;</li> <li>- Interpretar e modelar situações com subtração, nos sentidos de retirar, completar e comparar, e resolver problemas associados;</li> <li>- Relacionar a adição e a subtração, em situações de cálculo e na interpretação e resolução de problemas, comparando diferentes estratégias da resolução.</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--



Nome da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Domínios	Objetivos	Data de Implementação	Descrição da Atividade	Recursos
“Roda e Escreve”	- <u>Português</u> ; - <u>Matemática</u> .	- Oralidade; - Leitura – Escrita; - Gramática; - Números naturais: Usos do número natural.	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades; - Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; - Ler pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada; - Representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; - Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras	Junho de 2023	Cada aluno roda duas vezes cada roleta e, na ficha de atividade, escreve as letras, os casos de leitura e os ditongos que saíram e uma palavra para cada. Corrigir, individualmente, cada palavra. A seguir, criar frases/texto com essas palavras. Atribuir 5 pontos a frases mais ricas, 3 pontos a frases simples e 1 ponto extra a frases que incluam 2 ou mais palavras registadas. Fazer a contagem de pontos. Atribuir o 1º, 2º e 3º lugares. Apresentar as frases/textos aos colegas.	- Roleta com casos de leitura; - Roleta com as letras do abecedário; - Roleta com os ditongos; - Ficha de atividade; - Lápis.

			<p>de correspondência fonema – grafema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).</li> </ul> <p>Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os sinais de pontuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;</li> <li>- Usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo;</li> <li>- Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--





	<p>- <u>Matemática.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática;</li> <li>- Natureza;</li> <li>- Tecnologia;</li> <li>- Números naturais: Usos do número natural;</li> <li>- Dados: Recolha de dados;</li> <li>- Tempo: Sequências de acontecimentos.</li> </ul>	<p>ao contexto e a diversas finalidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informação essencial em textos orais;</li> <li>- Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;</li> <li>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;</li> <li>- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades;</li> <li>- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;</li> </ul>		<p>com os ingredientes e o resultado (bolachas) e diferentes sabores: doce, amargo, sem sabor e cheiros: agradável, desagradável, sem cheiro. Preencher a tabela antes de provar e cheirar cada ingrediente individualmente, assinalando o sabor e o cheiro que cada um acha que cada ingrediente tem. Escrever a receita num template de uma receita para poderem levar para casa e cozinhar com a família, ordenando os passos através de numerais ordinais. Conversar acerca dos perigos e cuidados a ter numa cozinha. Cozinhar as bolachas seguindo a receita. Provar e cheirar os ingredientes individualmente, assim como as bolachas e preencher a tabela com o sabor e cheiro que cada um tem, efetivamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Template de uma receita;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Bimby;</li> <li>- Forno;</li> <li>- Ingredientes.</li> </ul>
--	-----------------------------	---	---	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;</li> <li>- Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra);</li> <li>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os sinais de pontuação;</li> <li>- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;</li> <li>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;</li> <li>- Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>podem estabelecer entre si;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal;</li> <li>- Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas;</li> <li>- Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples);</li> <li>- Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em casa e propor medidas de proteção adequadas;</li> <li>- Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Saber manusear materiais e objetos do cotidiano, em segurança, explorando relações lógicas de forma e de função (utensílios de cozinha);</li><li>- Identificar as propriedades de diferentes materiais (sabor e cheiro) agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações;</li><li>- Reconhecer os numerais ordinais até ao 10.º, em contextos diversos;</li><li>- Recolher dados através de observação ou inquirição;</li><li>- Usar listas para registar os dados a recolher;</li></ul>			
--	--	--	--	--	--	--



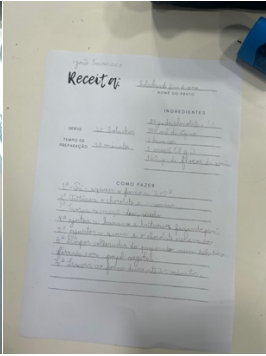
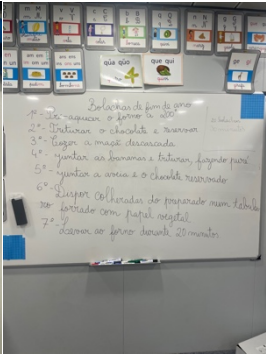
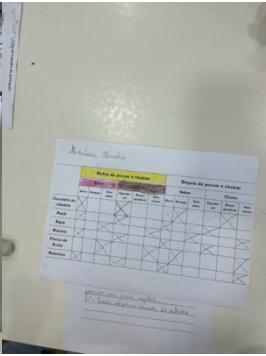
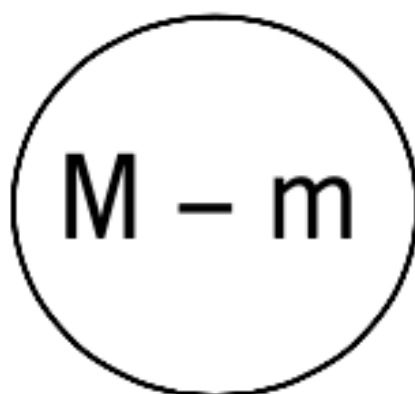
			- Reconhecer e ordenar cronologicamente acontecimentos.		
Imagens					

Tabela 5 - Planificação de atividades do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico



Se tu visses o que eu vi  
lá no alto do lameiro  
UM MACACO A BATER SOLA  
a fazer de sapateiro.

Se tu visses o que eu vi  
na serra de Guimarães  
uma minhoca com pintos  
E UMA BEZERRA COM CÃES.

Se tu visses o que eu vi  
na feira de Vimioso


**Apêndice 4** – Template da tabela relativa à atividade “Estações do Ano” do contexto do 1.ºCEB e tabela preenchida

Perguntas Estações	Como está o tempo?	Como são os dias?	Como estão as árvores?	Que frutas/hortícolas são mais frequentes?	Que roupa usas?	Que atividades gostas de fazer?
Primavera						
Verão						
Outono						
Inverno						

Perguntas	Como está o tempo?	Como são os dias?	Como estão as árvores?	Que frutas/hortícolas são mais frequentes?	Que roupa usas?	Que atividades gostas de fazer?
Primavera	sol com nuvens	começam a ficar maior	folhas verdes flores	cerejas ameixas e morangos	roupa leve	ir ao parque
Verão	sol e calor	grandes	árvores de folhas verdes frutos	o melão e a melancia e a melancia	roupa fresca	ir à praia
Outono	frio e vento chuvia	começam a ficar pequenos	as folhas com as folhas secas	castanhas e maçãs e uvas	roupa quente	
Inverno	chuva neve frio	pequenos	sem folhas	laranjas maçãs peras	roupa muito quente	jogar playstation



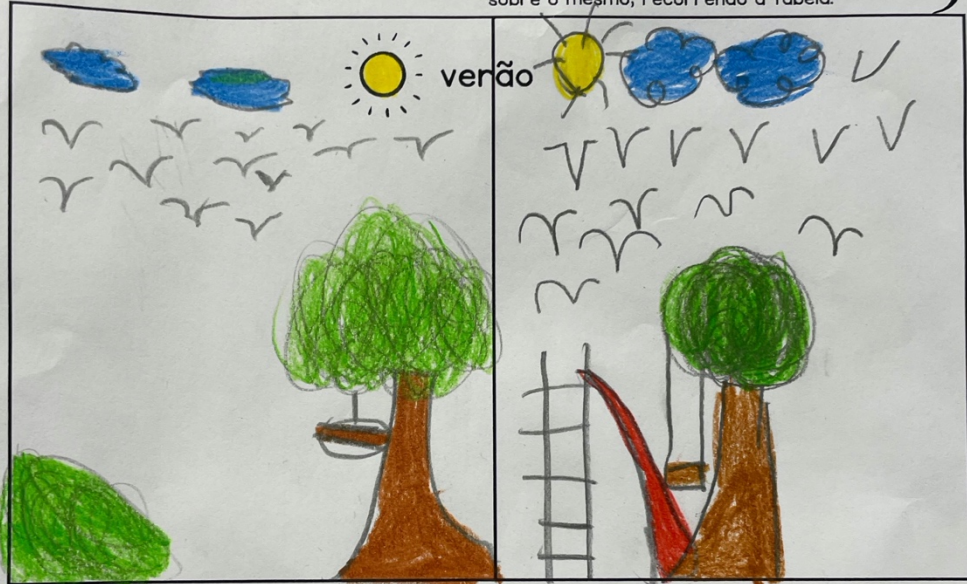
**Apêndice 5** – Ficha da atividade “Estações do Ano” e Resultados da atividade “Estações do Ano”

<h1>Estações do Ano</h1>	
nome.....	
Imagina um dia de primavera e elabora um pequeno texto sobre o mesmo, recorrendo à tabela.	
 primavera	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

# Estações do Ano

nome \_\_\_\_\_

Imagina um dia de verão e elabora um pequeno texto sobre o mesmo, recorrendo à tabela.



- B → Na verão há sol e calor.
- B → Os dias são grandes e quentes.
- B → As árvores estão cheias de folhas e frutos.
- H → Bem como melões, meloa, melancia e morango.
- H → Os morangos são muito doces e bons.
- H → Usamos roupa muito leve.
- R → Vamos à piscina e à praia.

**Apêndice 6** – Ficha da atividade “A nossa primeira enciclopédia animal” e Resultados da atividade “A nossa primeira enciclopédia animal”

**\*nome do animal\***

\*Pequeno texto sobre o animal com base nas categorias\*

---

---

---

---

---

---

\*Desenho do animal\*

\*Desenho do animal\*

**Sabias que...**

\*Curiosidade(s) sobre o animal\*

---

---

---

# O falcão

O falcão é um animal selvagem.

Ele vive nas montanhas.

O revestimento do seu corpo são as penas.

Ele desloca-se no ar voando.

Ele come os recém-nascidos de outros animais.

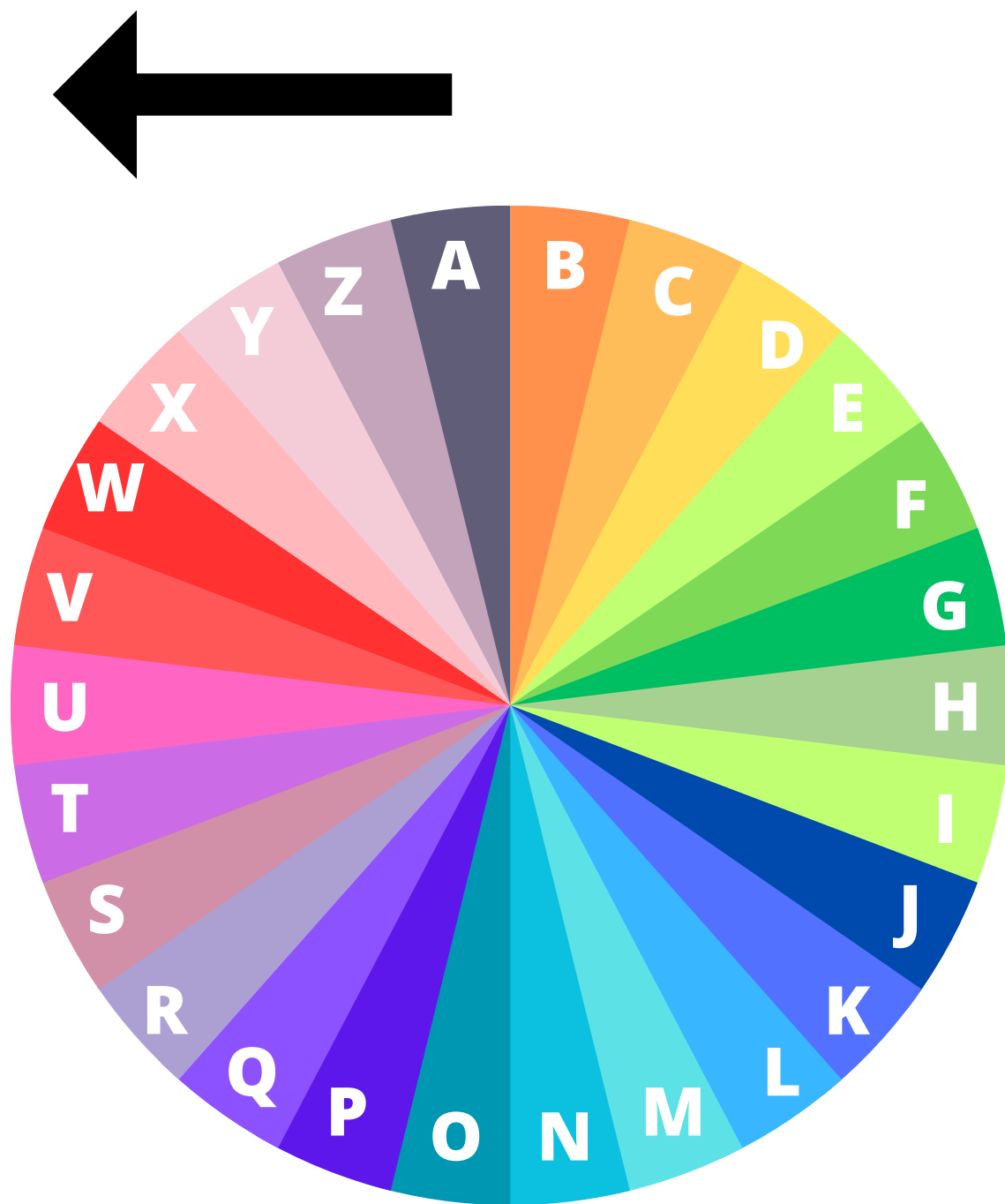
e frutos diferentes.

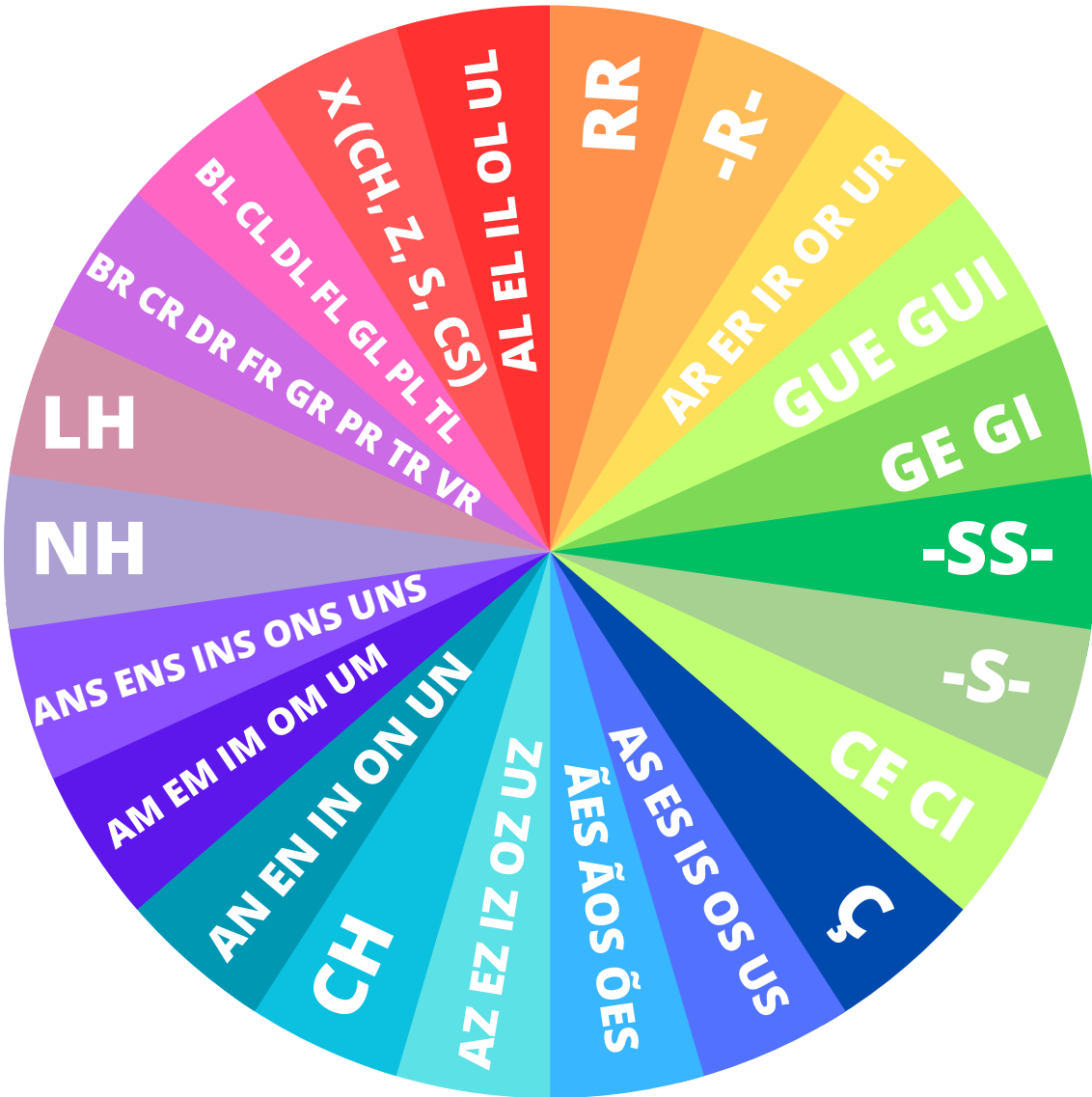


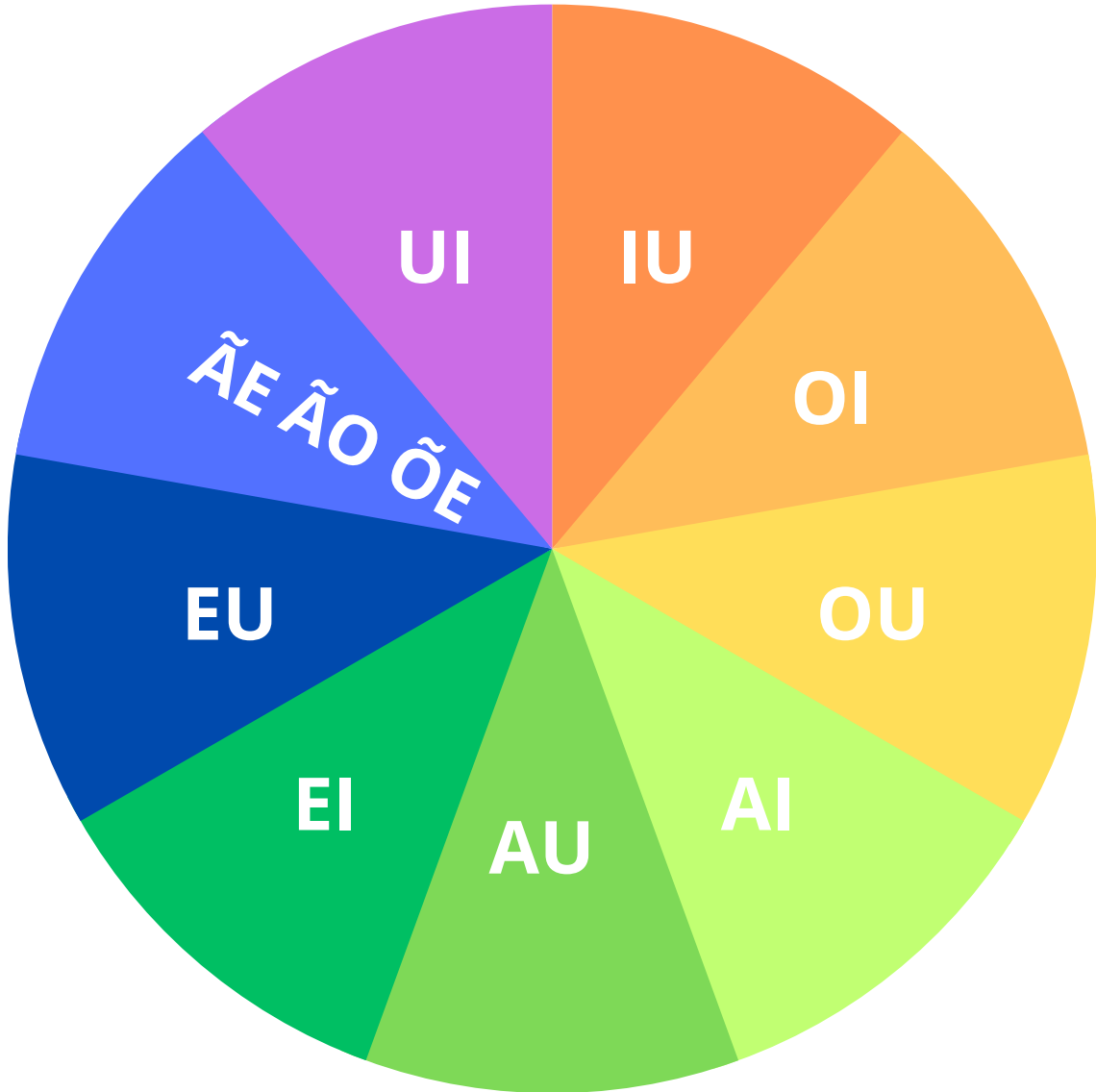
## Sabias que...

A visão dos gálibos é oito vezes melhor de  
que a de um ser humano.

**Apêndice 7** – Roletas da atividade “Roda e Escreve”







# RODA E ESCRREVE

**ESCREVE UMA PALAVRA PARA CADA LETRA/CASO DE LEITURA/  
DITONGO QUE TE CALHOU.**

→ \_\_\_\_\_

→ \_\_\_\_\_

→ \_\_\_\_\_

→ \_\_\_\_\_

→ \_\_\_\_\_

→ \_\_\_\_\_

**ESCREVE FRASES COM AS PALAVRAS QUE ESCRREVESTE ACIMA.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

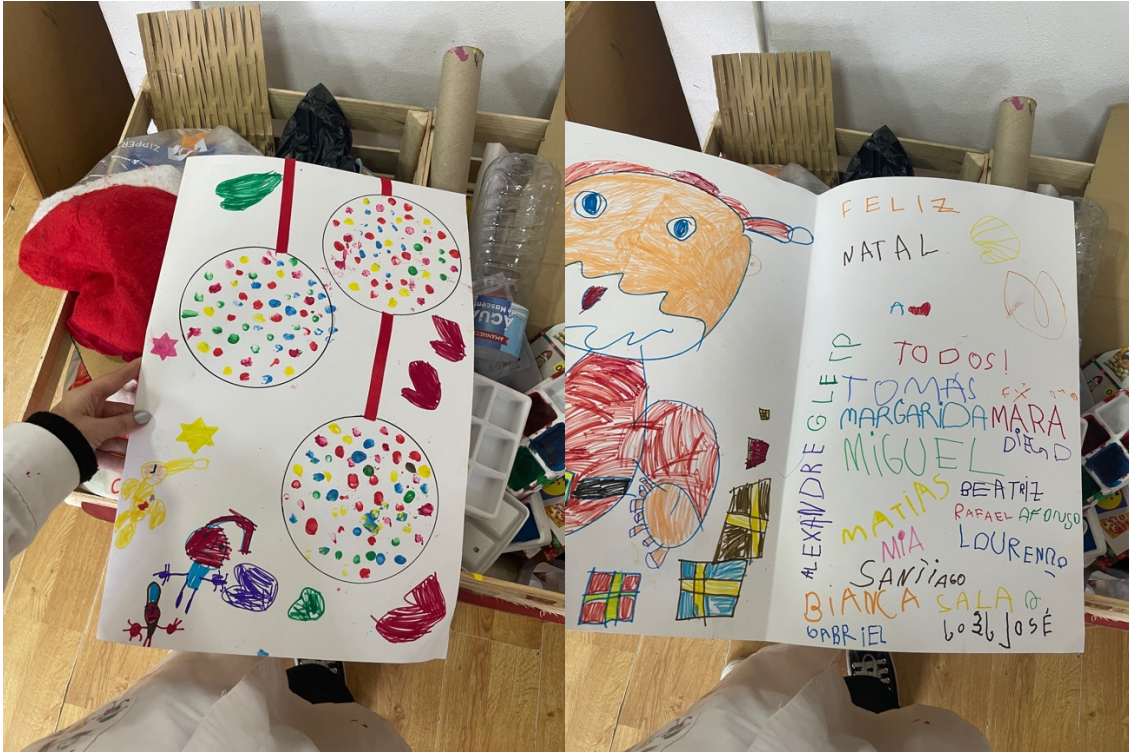
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Apêndice 9** – Cartazes e postais elaborados pelas crianças do contexto em EPE





FORMAS  
GEOMÉTRICAS

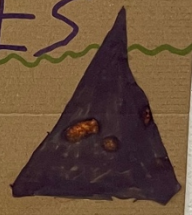
QUADRADO



• 4 LADOS =  
• 4 VÉRTICES

TRIÂNGULO

3 LADOS



3 VÉRTICES



RETÂNGULO

4 VÉRTICES 2 LADOS GRANDES  
2 LADOS PEQUENOS

7-7-20023

14-00835ULANA

MAR 18-1

19-1  
|||