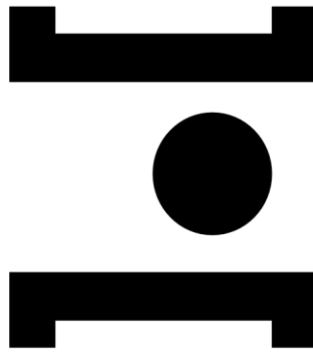


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A Iniciação à Leitura e à Escrita nas Primeiras Idades: Práticas
em Contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Joana Filipa Cardoso Conceição

Orientação:

Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso

Julho, 2025

Agradecimentos

A construção do presente documento é o culminar de um enorme esforço e o encerramento de um ciclo cuja palavra de ordem foi superação. Foi uma caminhada de altos e baixos, de aprendizagens, de desafios e de realizações, que só se tornou possível graças às pessoas que se cruzaram no meu caminho e que, de algum modo, me ajudaram a trilhar este percurso. Deste modo, considero importante deixar a todas elas o meu obrigada, mencionando-as neste documento tão importante para mim.

Aos meus pais e aos meus sogros, por me terem apoiado nesta aventura de ingressar no ensino superior “mais tarde do que o normal”, sem nunca me terem virado as costas e fazendo-me acreditar que era possível. Obrigada por nunca me terem deixado desistir e me fazerem ver que o caminho era em frente.

Ao meu marido, que, desde sempre, esteve ao meu lado, apoiando-me e dando-me motivação para continuar, mesmo quando tudo parecia estar a dar errado. E claro, tenho de lhe agradecer pela paciência para me aturar nos dias em que nem eu o conseguia fazer. Foi ele que me fez acreditar que os sonhos são para realizar e que, no fim de todo este percurso, me deu a maior bênção, o nosso filho: “Nós somos casa, bagunça e viagem para o resto da vida.”¹

À minha réplica perfeita, que me apoiou desde sempre, e que teve sempre uma palavra de carinho e motivação, festejando as minhas conquistas como se fossem dela. Agradeço-lhe e, de certo modo, espero ter sido um exemplo para ela.

Aos meus irmãos, com a certeza de que me apoiaram no que podiam, mesmo nem sempre tendo a possibilidade de estar presentes.

Ao corpo de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, por toda a hospitalidade e por todos os conhecimentos que me deram oportunidade de adquirir.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Inês Cardoso, que foi mais que uma professora, foi uma amiga que me ajudou a abraçar este projeto, dando-me confiança e acreditando no meu potencial, quando eu não o conseguia. Obrigada pelo apoio incondicional e por ter embarcado comigo neste projeto, que também é um bocadinho seu.

Às equipas educativas que me acolheram nas suas salas, dando-me oportunidade de vivenciar experiências incríveis nos períodos de estágio, tornando-se pessoas que levo para o meu futuro.

¹ Canção “Casa”. D.A.M.A. com Buba Espinho.

A todas as profissionais que participaram no meu estudo, fazendo com que este projeto se tornasse possível.

Aos meus amigos, presentes nos momentos difíceis e que me abraçaram de carinho quando eu mais precisei. Obrigada.

À minha amiga Maria, que aturou o meu mau feitio dias e dias sem ter oportunidade de reclamar. Obrigada por toda a ajuda e por todo o apoio que fizeram com que tudo isto fosse possível. Foste, e serás, um elemento-chave na minha vida. Para sempre, *Maria Joana*.

A todas as pessoas boas que a Escola Superior de Educação de Santarém colocou no meu caminho e que viveram comigo esta experiência nestes cinco anos.

Para todos vós, o meu muito obrigada!

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínio de Articulação Curricular

DGE - Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projetos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

UC - Unidade Curricular

Resumo

O presente relatório de estágio decorre da prática pedagógica realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e constitui-se por três partes. A primeira parte foca-se nos estágios realizados no decorrer dos momentos da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nas valências de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB. Nela salientam-se as principais características dos diferentes contextos e grupos de crianças, bem como algumas atividades desenvolvidas e as aprendizagens que delas resultaram. A segunda parte centra-se na componente investigativa, contemplando um estudo sobre as práticas de iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades, isto é, em contextos de EPE e 1.º CEB. O estudo realizado tem como base um estudo multicasos de vertente qualitativa, uma vez que resulta da análise comparativa entre diferentes práticas, tendo nós procurado compreender o comportamento e as experiências relatadas, bem como os processos através dos quais os educadores/professores constroem significados. Os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas a docentes que assumiram experiência na temática em estudo foram sujeitos a uma análise que indica que, tanto em contexto de EPE como de primeiro ciclo, as crianças são envolvidas em atividades de leitura e escrita e expostas a vários tipos de textos diariamente, através do uso de metodologias diversificadas e ajustadas à idade e ao desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; iniciação à leitura e à escrita; educação pré-escolar; 1.º CEB

Abstract²

This internship report is based on the pedagogical practice carried out within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and is structured into three parts. The first part focuses on the internships completed during the Supervised Teaching Practice (STP) periods in Nursery, Kindergarten, and the 1st CBE. It highlights the main characteristics of the different contexts and groups of children, as well as some of the activities developed and the learning outcomes derived from them. The second part centers on the investigative component, presenting a study on early reading and writing practices in early childhood education and the 1st Cycle of Basic Education. The study is based on a multi-case qualitative approach, as it results from a comparative analysis of different practices. We sought to understand the behavior and reported experiences, as well as the processes through which educators/teachers construct meaning. The data obtained through semi-structured interviews with teachers experienced in the subject were analyzed, indicating that, in both preschool and primary education contexts, children are engaged in reading and writing activities and exposed to various types of texts daily. This is achieved through the use of diverse methodologies adapted to the children's age and developmental stage.

Keywords: *pedagogical practices; early reading and writing; preschool education; 1st Cycle of Basic Education*

² Traduzido com recurso ao ChatGPT - [ChatGPT](#)

Índice

Agradecimentos.....	i
Acrónimos/Siglas.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de figuras.....	viii
Lista de tabelas.....	viii
Lista de anexos.....	ix
Introdução.....	1
Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	2
Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	3
Caracterização da instituição.....	3
Caracterização da sala.....	4
Caracterização do grupo de crianças.....	5
Projeto Educativo.....	6
Projeto de intervenção de estágio.....	7
Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	10
Caracterização da instituição.....	10
Caracterização da sala.....	11
Caracterização do grupo de crianças.....	12
Projeto educativo.....	13
Projeto de intervenção de estágio.....	14
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade).....	18
Caracterização da instituição.....	18
Caracterização da sala.....	18
Caracterização do grupo de crianças.....	21
Projeto de intervenção de estágio.....	22
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (turma de 3.º e 4.º ano de escolaridade)	26
Caracterização da instituição.....	26
Caracterização da sala.....	26

Caracterização do grupo de crianças	28
Projeto de intervenção de estágio.....	29
Percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.....	34
Parte II – Componente Investigativa	38
Surgimento e motivações para o tema.....	38
Enquadramento teórico.....	40
A importância do educador/professor no desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos	40
Papel do educador no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita no JI.....	42
Papel do professor na iniciação formal à leitura e à escrita no 1.º CEB	47
Metodologia, Apresentação e Análise de Resultados	56
Opções Metodológicas	56
Questões e objetivos do exercício investigativo.....	57
Contexto e participantes do estudo.....	57
Procedimentos investigativos e éticos	58
Procedimento de análise de dados.....	60
Apresentação e análise dos resultados	64
Parte III – Reflexão final.....	82
Referências bibliográficas.....	85
Anexos	88

Lista de figuras

Figura 1 - Sala polivalente	5
Figura 2 - Experiência sensorial com bolas de gel	8
Figura 3 - Experiência sensorial com arroz colorido.....	8
Figura 4 - Pintura das maracas.....	9
Figura 5 - Enchimento das maracas	9
Figura 6 - Sala de jardim de infância (1)	11
Figura 7 - Sala de jardim de infância (2)	11
Figura 8 - Projeto de intervenção (planeamento).....	15
Figura 9 - Percurso da atividade	16
Figura 10 - Palavras que rimam com comer	16
Figura 11 - Atividade "Jogo das sílabas".....	17
Figura 12 - Matriz Curricular do 1.º Ciclo, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro	19
Figura 13 - Sala de aula do 1.º ano.....	20
Figura 14 - Trabalho sobre o livro " <i>O Pássaro da Alma</i> "	21
Figura 15 – Realização da ficha de trabalho em grupo	24
Figura 16 - Póster para apresentação.....	25
Figura 17 - Espaço de sala de aula - visão do 3.º ano	27
Figura 18 - Espaço de sala de aula - visão do 4.º ano	27
Figura 19 - Livro " <i>O dia em que os lápis desistiram</i> ", de Drew Daywalt	30
Figura 20 - Exposição (<i>puzzle</i> de turma)	31
Figura 21 - Exposição (retratos dos amigos secretos)	31
Figura 22 - Construção do "Come-Cartas"	32
Figura 23 - "Come-Cartas" concluído.....	32
Figura 24 - Banda desenhada.....	33

Lista de tabelas

Tabela 1 - Relação entre os domínios de desenvolvimento e as aprendizagens a promover no âmbito da comunicação oral e da consciência linguística, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016)	44
Tabela 2 - Exemplos de suportes para trabalhar as funções da escrita, segundo Martins e Niza (1998), como citado por Machado, 2008.....	46

Tabela 3 - Aprendizagens a promover no âmbito da abordagem à escrita, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 73).....	47
Tabela 4 - Aprendizagens Essenciais de Português - Oralidade (1.º e 2.º anos) - DGE, 2018	49
Tabela 5 - Síntese a partir de Barbeiro e Pereira (2007) e Pereira e Graça (2009).....	53
Tabela 6 - Aprendizagens Essenciais de Português – Leitura e Escrita (1.º e 2.º anos) - DGE, 2018.....	55
Tabela 7 - Tabela de categorias (educadoras).....	62
Tabela 8 - Tabela de categorias (professoras).....	62
Tabela 9 - Tabela de análise de dados (educadoras)	63
Tabela 10 - Tabela de análise de dados (professoras)	64
Tabela 11 - Tabela de apresentação dos casos em estudo	66

Lista de anexos

Anexo I – Planificação da atividade sensorial	88
Anexo II – Planificação da atividade de construção de instrumentos	90
Anexo III – Planificação da atividade “Painéis que rimam”	92
Anexo IV – Planificação da atividade “Jogo das sílabas”	94
Anexo V – Planificação da atividade “Ficha de trabalho em grupo”	96
Anexo VI – Planificação da atividade de construção do póster	98
Anexo VII – Exemplo de cartas	100
Anexo VIII – Planificação da construção do “Come-Cartas”.....	101
Anexo IX – Planificação da atividade de banda desenhada.....	103
Anexo X – Parte I do guião de entrevista a educadoras.....	105
Anexo XI – Parte I do guião de entrevista a professoras.....	107
Anexo XII – Parte II do guião de entrevista a educadoras.....	109
Anexo XIII – Parte II do guião de entrevista a professoras.....	112
Anexo XIV – Questionário de Consentimento Informado	115

Anexo XV – Transcrições de entrevistas de educadoras	119
Anexo XVI – Transcrições de entrevistas de professoras	136
Anexo XVII – Convenções de transcrição	154
Anexo XVIII – Respostas assíncronas	155
Anexo XIX – Tabela de síntese de dados das educadoras	166
Anexo XX – Tabela de síntese de dados das professoras	169
Anexo XXI – Exemplo de instrumento de avaliação (JI).....	174
Anexo XXII – Exemplo de instrumento de avaliação (1.º CEB)	175

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II. O mesmo apresenta, de um modo reflexivo e fundamentado, o nosso percurso de aprendizagem durante os períodos das PES, realizadas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Conforme estipula o programa da UC supramencionada, pretende-se que os alunos terminem o semestre com as seguintes capacidades: desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação; aplicar conhecimentos adquiridos na UC de Investigação em Educação; organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio; elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa; elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio. Deste modo, como forma de demonstrar todas as aprendizagens desenvolvidas, foi-nos proposta a elaboração de um relatório no qual analisássemos o que foi experienciado e adquirido, assim como o desenvolvimento de um estudo com uma problemática do nosso interesse.

De acordo com esta linha de pensamento, o relatório apresenta-se organizado em três partes centrais que se desdobram em subtópicos. A primeira parte contempla a caracterização dos locais nos quais tivemos oportunidade de estagiar, nas valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 3.º/4.º anos) intitulando-se, por isso, “Contextos de Prática de Ensino Supervisionada”. Para cada valência, realizámos uma caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças. Procedemos, ainda, à descrição do projeto educativo e do projeto de intervenção de estágio. Como conclusão desta parte apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, proveniente destes momentos.

A segunda parte centra-se na componente investigativa, tendo como foco a temática “A iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades: práticas em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”. Nesta secção surgem como pontos os seguintes: surgimento e motivação para o tema; enquadramento teórico; metodologia, apresentação e análise de resultados. No momento da realização da investigação foram tidos em conta os cuidados éticos e a proteção de dados dos participantes, tendo sido dado a conhecer o modo como os dados seriam expostos e solicitado o preenchimento de um formulário de consentimento.

A terceira e última parte apresenta uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas durante o percurso formativo do mestrado, e o modo como a elaboração deste relatório contribuiu para as mesmas. Além disso, também é possível encontrar a lista de referências bibliográficas e os anexos mencionados no corpo do trabalho.

Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

No presente capítulo serão apresentados, caracterizados e analisados de modo crítico os quatro contextos nos quais se realizaram os momentos de PES, mais concretamente, nas respostas de Creche, JI e 1.º CEB - 1.º, 3.º e 4.º anos. A concretização destes momentos de prática revela-se bastante importante e vantajosa, pois permite-nos confrontar os conhecimentos adquiridos nas várias unidades curriculares que constituem a nossa formação com os métodos e estratégias que encontramos no terreno. Deste modo, este aspeto enriquece-nos enquanto futuras educadoras ou professoras, dando-nos ferramentas importantíssimas para a nossa prática futura.

Relativamente à organização da análise dos contextos, esta será feita por ordem cronológica, ou seja, iniciando pela valência de Creche, seguindo-se o Jardim de Infância e, por fim, os dois contextos de 1.º CEB. Em cada um deles será possível encontrar uma caracterização da instituição, da sala, do grupo de crianças, o projeto educativo e o projeto de intervenção. No que concerne às instituições apresentadas, todas se localizaram na zona de Santarém, duas na cidade e duas em bairros do concelho, baseando-se as suas caracterizações em dados recolhidos nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024.

Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Caracterização da instituição

A instituição na qual foi realizado o estágio em contexto de creche tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no concelho de Santarém. Pertencia a uma associação que dava, também, resposta a outros tipos de público, nomeadamente idosos e população com diferentes tipos de necessidades, e cujo objetivo principal é satisfazer as necessidades sociais.

Em 1998, foi inaugurada a valência de creche, que recebia crianças com idades compreendidas entre os três e os 36 meses de idade. A origem desta instituição remete para a necessidade social de muitas famílias, sem possibilidades de cuidar dos seus filhos, em tempo diurno, pelos mais variados motivos. Esta valência apoiava não só as crianças, mas também a sua família e toda a comunidade.

O espaço de creche apresentava capacidade para 54 crianças; no entanto, apenas existia acordo de cooperação para 49 crianças. A creche possuía quatro valências, nomeadamente: o berçário, frequentado por nove bebés; sala de um ano, composta por 12 crianças; sala dos dois anos, que acolhia 18 crianças; sala familiar, que tinha 15 crianças com idades entre um e dois anos.

O edifício da instituição em questão foi remodelado em 2001 e 2004, encontrando-se, atualmente, dividido em dois andares, sendo o rés-do-chão destinado ao pré-escolar e o andar superior à creche. Em relação a esta última, ela era composta pelos seguintes espaços: escritório da direção pedagógica, dois refeitórios, uma sala de berçário, uma sala de estímulo, uma sala de um ano com instalações sanitárias, uma sala de dois anos com instalações sanitárias, uma sala familiar, uma sala polivalente, instalações sanitárias para adultos, área de cabides, despensa para arrumos, uma despensa por sala, copa e sala para o pessoal. Existiam, também, espaços compartilhados com os outros serviços da instituição, como área de armários, escritórios administrativos, recursos humanos, cozinha e lavandaria. Ao lado do edifício, havia áreas externas com um piso adequado para as crianças brincarem e participarem em atividades. Todas estas infraestruturas pareciam adequadas e suficientes para o desenrolar das atividades.

Por fim, os ambientes da creche eram agradáveis e atrativos, possuindo iluminação natural das portas e janelas que davam acesso ao exterior e apresentavam uma estrutura espaçosa para que as crianças se pudessem movimentar livremente.

Caracterização da sala

A sala familiar acolhia as crianças entre um e dois anos que não tinham vaga nas salas específicas das idades mencionadas, tornando-se, por isso, numa sala familiar. Este espaço localizava-se no piso superior da instituição. Relativamente às características do espaço físico, esta sala possuía dois espaços: o das atividades socioeducativas e outro de arrumos.

O espaço de atividades socioeducativas estava organizado por pequenas áreas, tais como: a casinha das bonecas (na qual existiam alguns bonecos “Nenucos”, um fogão, uma mesa com cadeiras, loiças de plástico, um ferro e uma tábua de engomar); uma zona com animais e carrinhos; o tapete (no qual as crianças eram sentadas para momentos de grupo e, também, enquanto aguardavam pelo seu momento de higiene); mesa de trabalho (na qual se realizavam os trabalhos manuais). Importa, também, referir que as crianças brincavam poucas vezes neste espaço, pois era mais aproveitada a sala polivalente (situada ao lado), por ser mais ampla, e quando brincavam era-lhes limitado o acesso aos recursos existentes, isto é, as crianças só podiam brincar com os brinquedos de uma das áreas (decidida pela educadora ou pela auxiliar) de cada vez.

Para além de tudo o que foi referido, a sala familiar ainda possuía: móveis adequados à altura e idade das crianças (proporcionando autonomia para alcançar os materiais disponíveis para as suas brincadeiras); uma bancada para troca de fraldas; um armário de armazenamento; uma estante com várias gavetas que continha materiais para uso das crianças.

Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, as paredes eram coloridas, apresentando os balões de aniversário das crianças, imagens de animais, círculos coloridos, um mural com fotos das famílias e um espaço com placas de cortiça, nas quais se afixavam os registos dos alunos e várias fotografias das atividades que iam sendo desenvolvidas.

Relativamente à sala polivalente (figura 1), compunha-se por: uma mesa de trabalho com cadeiras; um móvel com diversos livros e jogos (habitualmente estes materiais não eram disponibilizados às crianças); um tapete; vários triciclos; um conjunto de colchões empilhados (utilizados para as atividades de pré-escolar).



Figura 1 - Sala polivalente

No que concerne ao espaço de arrumos, encontravam-se alguns materiais da educadora, alguns documentos das crianças e as camas para os momentos de sesta.

Importa, ainda, referir que, relativamente ao acesso de crianças com necessidades educativas especiais, mais especificamente a nível motor, este podia ser feito através do elevador que a instituição possuía. No entanto, podia haver dificuldades de acesso à sala polivalente pela inexistência de uma rampa auxiliar de entrada e saída.

Por fim, acrescentaríamos que a educadora cooperante não seguia nenhum modelo pedagógico específico, apropriando-se de vários para alcançar os objetivos definidos. No entanto, eram priorizadas abordagens do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do *High Scope*. No que respeita à metodologia *High-Scope*, “(...) é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educativas que se basei no desenvolvimento natural das crianças.”, sendo elas vistas como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, revelando melhores aprendizagens nas atividades realizadas por iniciativa própria (Projeto Educativo, 2022/2024, p. 14). Relativamente ao MEM, assume-se como um modelo que através das “necessidades e interesses dos alunos, (...) tem como finalidade o envolvimento e responsabilização [dos mesmos] na sua própria aprendizagem, com vista a uma maior qualidade educativa que se reflita, não só num aumento de saberes dos alunos e no seu gosto de aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social (...)” (Gomes, 2014, p. 118).

Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual o estágio foi desenvolvido designava-se por multietário, uma vez que era composto por crianças com idades compreendidas entre um e dois anos. O grupo era constituído por 15 crianças, oito do género masculino e sete do género feminino; duas ainda

não tinham a marcha adquirida. Existia, ainda, uma criança diagnosticada com Espectro de Autismo. Todas as crianças eram portuguesas, sendo três delas filhas de mães com nacionalidade brasileira e uma filha de pais com nacionalidade ucraniana.

No agregado existiam, ainda, duas crianças familiares, mais concretamente irmãos gémeos, uma criança que tinha o irmão no pré-escolar da mesma instituição e duas crianças filhas de funcionários. A sala pertencente a este grupo denominava-se “sala familiar”, como já tínhamos referido.

Segundo foi possível apurar com a educadora cooperante, o grupo era composto por crianças que frequentavam a creche pela primeira vez, o que se revelara um desafio no que respeita às adaptações. No momento do estágio, já quase todos os elementos se encontravam integrados, quer a nível de ocupação de espaço quer de rotinas diárias.

Todos os elementos que constituíam o grupo, de modo geral, eram muito interessados nas atividades, apresentando curiosidade pelas ações que iam acontecendo ao seu redor. Apenas a criança com Espectro de Autismo se mostrava desligada e com pouco interesse em estabelecer relações, o que acontecia com todos os elementos do contexto.

Enquanto competências individuais, a educadora cooperante destacou a participação em jogos de movimento, o gosto pela audição de música, a participação nas atividades de expressão plástica e o gosto por ouvir histórias. Na generalidade do grupo, notavam-se comportamentos afáveis e ternurentos que levaram, muitas vezes, a momentos de afeto e de carinho, tais como o colo, o abraço e os beijinhos.

Projeto Educativo

Segundo Lopes da Silva e colaboradores (2016), o Projeto Educativo constitui um material de gestão e orientação pedagógica da estrutura educativa, concebido para aprimorar o funcionamento e eficácia em contexto. Assim, este deve abranger a colaboração da comunidade educativa e os planos curriculares de grupo.

No Projeto Educativo (2022/2024) estavam apresentadas várias intencionalidades educativas, tais como: a criação de salas possuidoras de um ambiente de aprendizagem ativa, potencializadoras da autonomia das crianças; a promoção de oportunidades e experiências que permitam às crianças questionar-se sobre o mundo envolvente, possibilitando, assim, que estas procurem e encontrem soluções para determinados problemas. Este documento foi redigido pelas duas coordenadoras da instituição, uma que coordenava a valência de EPE e a outra era responsável pela valência de creche, e o seu objetivo principal prendia-se com a necessidade de reaproximar as famílias ao contexto escolar.

No que concerne ao projeto pedagógico da sala familiar, este focava-se na importância do brincar como elemento de descoberta, partilha e crescimento. A divulgação deste documento, assim como de todas as atividades realizadas, era concretizada com recurso à exposição em placares informativos, em reuniões com encarregados de educação, por correio eletrónico e pela *newsletter* da associação.

Relativamente à conexão dos projetos supramencionados com o grupo, com a instituição, com a sala e com as atividades implementadas, nem sempre foi muito perceptível. No entanto, existia um elemento do projeto de sala bastante presente, nomeadamente o brincar como elemento de descoberta, pois as crianças passavam grande parte do dia a explorar, livremente, o espaço e a brincar.

Projeto de intervenção de estágio

Nesta PES, por decisão do grupo docente do Instituto Politécnico de Santarém, o período não se destinava à criação de um projeto de intervenção e à sua aplicação, mas sim pretendia-se que fosse um estágio de observação que dotasse os alunos de mais capacidades para projetos futuros.

No entanto, no decorrer das primeiras semanas, foi-nos possível diagnosticar uma necessidade no grupo: encontrar ferramentas que ajudassem a lidar com a frustração. O motivo que nos levou a efetuar este diagnóstico foi o facto de as crianças fazerem várias birras e terem diversos momentos de choro, sempre que não lhes era facultado o brinquedo que queriam.

Então, partindo desta problemática e do gosto pela música que denotámos no grupo, começámos a idealizar um projeto que nos levasse a colmatar o sentimento de frustração, através de ferramentas que acalmassem as crianças. Foi então que surgiu o projeto “Musi(calma)”, que pretendia, fundamentalmente, promover a calma através do uso de ferramentas relacionadas com a música, através da construção de um *kit* que permitisse às crianças ter ao seu dispor diversos instrumentos que podiam explorar autonomamente nos momentos que desejassem.

Neste momento de planificação, baseámo-nos bastante no projeto pedagógico da sala familiar (Nascimento, 2022), cujo objetivo geral era: criar situações lúdicas e adequar estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem num ambiente de segurança e afetividade.

Importa referir que, devido às razões supramencionadas, este projeto foi planificado, tendo sido implementadas apenas algumas atividades, nomeadamente uma atividade sensorial e a construção de alguns instrumentos musicais.

No que respeita à atividade sensorial (Anexo I), esta revelou-se muito interessante de realizar na medida em que as crianças, tal como defende Esteves (2022), quando estão expostas, de forma direta, a objetos, desenvolvem as suas habilidades e combatem as suas frustrações, tornando a aprendizagem muito mais enriquecedora. Neste sentido, as crianças tiveram oportunidade de contactar com dois tipos de materiais - as bolas de gel (figura 2) e o arroz colorido (figura 3) - explorando-os livremente e ao seu ritmo.

No momento da realização desta tarefa, recorreremos a diversas estratégias para o seu sucesso. Inicialmente optámos por trabalhar com as crianças a pares, de forma a ser possível um melhor acompanhamento. De modo a existir um objetivo a alcançar, colocámos guizos, escondidos no material, para que as crianças, principalmente as mais velhas, possuíssem o desafio da procura. Assim, ao longo da atividade, incentivámo-los a procurar os guizos através do toque e do som, o que gerou um novo interesse para a atividade. Algumas das crianças demonstraram uma certa repulsa em tocar nos materiais, especialmente nas bolas de gel, o que nos levou a incentivá-las, progressivamente, e através de estratégias divertidas. Enquanto estratégia para promover a calma e a concentração, recorreremos, ainda, à reprodução do som do mar no decorrer da tarefa.

Destacamos como principal ponto positivo a alegria visível na cara das crianças e os seus gritos de felicidade ao explorar os materiais. A evolução das crianças que demonstravam repulsa também foi visível; com o decorrer da tarefa, foram-na perdendo, sendo que, no final (após cerca de cinco minutos), já exploravam os materiais sem qualquer problema. O grupo atingiu os objetivos delineados, o que consideramos ser um fator muito positivo, destacando o desenvolvimento dos sentidos auditivo e tátil, como aspeto mais notório.



Figura 2 - Experiência sensorial com bolas de gel



Figura 3 - Experiência sensorial com arroz colorido

No que concerne às atividades de construção de instrumentos musicais (Anexo II), as crianças apresentaram um papel mais ativo na construção das maracas, tendo sido realizada primeiro a pintura das mesmas (figura 4) e, posteriormente, o enchimento (figura 5). Na fase de enchimento, recorremos ao arroz utilizado na atividade sensorial, de modo a não desperdiçar recursos.

Relativamente ao momento de pintura dos recipientes, consideramos que o aspeto mais benéfico para as crianças foi o desenvolvimento da motricidade fina, na medida em que algumas crianças ainda não apresentavam esta capacidade bem desenvolvida, devido à sua faixa etária. Ainda assim, com o nosso auxílio, todas as crianças conseguiram concluir a tarefa, o que se tornou um aspeto positivo. Consideramos, ainda, essencial realçar o interesse das crianças na realização da atividade e, também, a relação de proximidade que conseguimos construir e manter com elas, revelando-se, este, um fator crucial para o sucesso desta e de outras dinâmicas.

No que respeita ao enchimento das maracas, optámos pela utilização de um funil para colmatar as dificuldades quanto à motricidade fina dos mais novos, e pela utilização de cola quente para selar bem as tampas dos recipientes, evitando acidentes. No entanto, enquanto forma de prevenção para este acontecimento, utilizámos, apenas, materiais comestíveis (arroz e corante alimentar). Ao longo da atividade, procurámos, sempre, dar a máxima autonomia às crianças, no entanto, sempre que necessário, prestávamos auxílio. No final da atividade, permitimos que as crianças explorassem, livremente, o som produzido pelo instrumento realizado.

No decorrer da análise desta atividade, conseguimos encontrar diversos pontos positivos, tais como: desenvolvimento da motricidade fina; associação e realização do movimento da colher; livre exploração de um material construído pelas próprias crianças; aquisição de competências por parte de crianças que demonstravam mais dificuldades nas tarefas propostas.



Figura 4 - Pintura das maracas



Figura 5 - Enchimento das maracas

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Caracterização da instituição

A entidade na qual se realizou o estágio em contexto de Jardim de Infância inseria-se num agrupamento de escolas da região de Santarém, tendo sido desenvolvido em 2010, partindo da fusão de duas escolas. Atualmente, este agrupamento constitui-se por cinco estabelecimentos de ensino.

Pertencente à rede de escolas públicas, a instituição em questão foi inaugurada em 2015, apresentando uma arquitetura inovadora, em que as suas instalações beneficiam de espaços polivalentes e outros dedicados às atividades de enriquecimento e complemento curricular.

O Centro Escolar em questão integrava duas valências: a de ensino pré-escolar e a de 1.º CEB. Relativamente à primeira, esta compunha-se por quatro salas; já a segunda contemplava oito salas. Existia, ainda, um refeitório, um espaço polivalente, gabinetes de trabalho, uma biblioteca, salas do corpo docente e auxiliares, dois espaços exteriores (um para cada valência) e várias instalações sanitárias.

A instituição possuía como objetivo primordial a promoção de um ensino e formação de qualidade, proporcionando aos alunos que a frequentavam uma base sólida de competências e saberes, orientados para ultrapassar os desafios existentes, permitindo escolhas mais conscientes.

A educação era orientada para o reforço da consideração pelos direitos humanos e pela preservação do ambiente, apresentando a instituição, como valores fundamentais, a liberdade, a igualdade, a justiça, a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a paz e a salvaguarda do ambiente. Os documentos pelos quais a instituição se regula são: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, a Síntese do Plano Anual de Atividades – 2022/2023 e os Critérios de Avaliação.

No que concerne à organização dos grupos em cada valência, as salas de EPE eram multietárias, integrando crianças entre os três e os seis anos de idade, e, nas salas de 1.º CEB, os alunos encontravam-se organizados por anos de ensino, sendo, por isso, neste sentido, homogéneas.

Pode concluir-se que o espaço se apresentava bem equipado, oferecendo áreas exteriores de brincadeira e desenvolvimento de competências, apresentando materiais estimulantes como escorrega, triciclos e zona de terra.

Caracterização da sala

Como referem Lopes da Silva e coautores (2016), organizar o espaço de sala “(...) é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (p. 26). Na sala verde, na qual se desenvolveu o estágio, esta organização era pensada em conjunto com as crianças e a sua disposição era alterada sempre que a educadora cooperante considerava necessário, ou sempre que as crianças o solicitavam/sugeriam. As áreas que se apresentavam no momento da prática eram: tapete; escrita; biblioteca; jogos de mesa; faz de conta; garagem; expressões; ciência; jogos de tapete; luz. Nas figuras 5 e 6 é possível observar a disposição da sala com as áreas mencionadas.



Figura 6 - Sala de jardim de infância (1)



Figura 7 - Sala de jardim de infância (2)

Normalmente, as crianças distribuíam-se pelas áreas supramencionadas, como veremos seguidamente. Sabiam que não deviam misturar os materiais das diferentes áreas, sendo a única exceção feita com os jogos de tapete com a área da ciência, na qual as crianças podiam realizar construções com elementos da natureza e complementá-las com animais dos jogos de tapete.

As áreas de trabalho cooperavam para a aprendizagem das crianças, visto que iam ao encontro dos objetivos do projeto da sala, no que respeita às áreas de conteúdo a que fazem correspondência. Como exemplo, podemos mencionar a área do faz de conta, que estava

relacionada com o tema do projeto “Histórias de Encantar”, o qual possuía como objetivo “Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.” (Silva et al., 2016, p. 54).

A escolha das áreas a frequentar era feita em conjunto, uma vez que a educadora determinava a ordem de seleção, mas eram as crianças quem decidia para onde desejavam ir brincar, com base nas áreas que a educadora estabelecia como disponíveis. Durante o tempo que as crianças passavam nessas áreas, não havia uma orientação determinista por parte da educadora; no entanto, era mantida uma vigilância ativa, apresentando-se, quando necessário, algumas sugestões de brincadeira e relembrando as regras a serem seguidas.

No que concerne aos recursos existentes, a sala verde contava com uma vasta gama de materiais que estavam sempre disponíveis na sala. Alguns dos recursos existentes eram: jogos educativos; figuras de animais em plástico; livros infantis; materiais de escrita; letras e números magnéticos, assim como quadro para os mesmos; elementos da natureza (paus pequenos; círculos de madeira; pedras; ...); computador; colunas; plasticina; jogos de luz; carros de brincar; pista de carros; legos; fantocheiro; fantoches; roupas; globo; quadro de giz; cavaletes. Ainda que estes recursos estivessem sempre presentes na sala, a sua utilização era limitada, consoante as áreas que a educadora definia como “abertas” nesse dia.

Relativamente ao espaço físico interior, a sala era espaçosa, permitindo a realização de várias atividades em simultâneo sem restrições. Além disso, dispunha de acesso ao exterior, com um alpendre exclusivo para a sala, proporcionando a oportunidade de realizar tarefas ao ar livre. No interior da sala, havia, também, um espaço sanitário para momentos de higiene, compartilhado com a sala adjacente.

Quanto ao espaço exterior, este era utilizado durante o recreio e, por vezes, aproveitado no final desse período, antes de entrar na sala, como zona para regresso à tranquilidade, através da realização de alguns jogos. A educadora utilizava, ainda, este espaço para ministrar as aulas de yoga que ocorriam uma vez por semana.

Consideramos que o espaço e os recursos disponíveis eram adequados, dada a vasta variedade de materiais, possibilitando uma exploração diversificada, por parte de todas as crianças, simultaneamente, se necessário. No entanto, tendo em conta as potencialidades e a dimensão do espaço exterior, este poderia ser mais utilizado na dinamização das atividades.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo era composto por 21 elementos, abrangendo idades variadas. A criança mais nova tinha quatro anos, enquanto a mais velha tinha seis. Neste conjunto, nove eram do sexo

feminino e 12 do sexo masculino. Duas crianças apresentavam necessidades educativas especiais diagnosticadas, nomeadamente uma com autismo e outra com dificuldades auditivas, recebendo apoio tanto na escola como fora dela. No contexto escolar, ambas permanecem integradas no grupo, ainda que uma delas não participasse nas atividades da turma.

Algumas crianças ingressaram no pré-escolar pela primeira vez na altura do estágio, após passarem tempo em casa devido à situação pandémica. As restantes já frequentavam a instituição ou outras nas proximidades. Três das crianças não tinham o Português como língua materna, o que, por vezes, colocava desafios à interação criança-adulto. Ainda assim, e embora nenhuma falasse Português, uma delas compreendia a língua, esforçando-se para comunicar com os adultos. Já na relação criança-criança, não eram detetáveis barreiras de comunicação. Relativamente à assiduidade, o grupo era bastante assíduo, faltando apenas quando necessário.

A interação entre adultos e crianças foi marcada por um respeito mútuo, com uma forte ligação tanto entre crianças e educadora como entre crianças e assistentes operacionais, alargando-se, posteriormente, às estagiárias. O grupo demonstrou uma grande autonomia, não requerendo grandes intervenções por parte dos adultos para satisfazer as necessidades básicas.

No que respeita a conflitos entre crianças, estes não foram muito frequentes, no entanto, quando surgiram, as crianças não aparentaram capacidades de autonomia para a sua gestão, sendo necessária a intervenção do adulto para solucionar.

Projeto educativo

O projeto educativo da sala verde denominava-se “Histórias de Encantar” e pretendia recuperar as aprendizagens, focando-se, principalmente, em três áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas áreas eram: a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, sendo que a última abrangia o Domínio da Educação Física, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

O projeto subdividia-se em dois semestres, sendo que o primeiro se focava no tema “À descoberta do Eu e dos Outros”, e o segundo na temática “Nós e o Mundo”, pretendendo, ambos, promover aprendizagens no âmbito das áreas de conteúdo supramencionadas. De modo a alcançar os objetivos, a educadora referiu que nem ela nem a instituição seguiam um modelo pedagógico específico, baseando-se em diferentes modelos, nomeadamente o MEM e o *High Scope*, mediante considerava mais pertinente.

Em conversa com a educadora cooperante, foi mencionado que o projeto em questão foi elaborado pelos coordenadores dos diferentes órgãos do agrupamento. No âmbito das estratégias de divulgação do projeto, esta é feita nos eventos realizados no agrupamento, no *site*, notas informativas e comunicados à comunidade educativa e à comunidade local. Como complemento existem, ainda, reuniões presenciais com toda a comunidade educativa.

No que respeita à exploração da temática “Histórias de Encantar”, foi possível perceber que, de modo intencional, esta se desenvolvia no momento da hora do conto, que se realizava todos os dias, após o período de almoço. Por vezes, seguia-se a realização de algumas tarefas alusivas ao livro escutado, não sendo tal, no entanto, muito frequente. Assim, é possível concluir que a temática era mais explorada nos momentos de brincadeira livre na área do faz de conta.

Projeto de intervenção de estágio

O projeto de intervenção elaborado para o presente contexto teve como ponto de partida os interesses das crianças pois, tal com defendem Silva, et al. (2016), “Considerar a criança como agente do processo educativo (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p. 17). Deste modo, no decorrer da primeira semana de observação, deparámo-nos com um grupo multietário, com as inevitáveis diferenças ao nível cognitivo, mas também heterogéneo a nível de interesses, culturas e línguas faladas nos agregados familiares. De facto, esta realidade tem sido cada vez mais presente no nosso país, tendo até sido estabelecidas medidas de apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português, de modo a garantir que existe equidade e inclusão destes alunos, e garantindo a igualdade de oportunidades no percurso educativo. (Portaria n.º 29/2025 do Ministério da Educação – ME, 2025)

Seguindo os fundamentos apresentados nas OCEPE (Silva et al., 2016), através da observação e do envolvimento no brincar das crianças, conseguimos conhecer melhor os seus interesses e incentivar desafios e explorações. Foi deste modo, e após a observação do grupo durante duas semanas, que tivemos a oportunidade de planear propostas de atividades, tendo por base os interesses demonstrados pelas crianças, quer de forma espontânea, quer quando questionadas.

Tendo em conta os interesses do grupo, como já mencionado, e as diferenças existentes a nível linguístico, e após nos reunirmos com a professora cooperante, considerámos relevante priorizar a Área de Expressão e Comunicação para a definição do nosso projeto de intervenção, mais concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Ainda que o ponto de partida, deste projeto, tenha sido o Português, tivemos o cuidado de interligar as diferentes áreas de conteúdo, pois, segundo Cosme (2018), através da interdisciplinaridade, mais propriamente através de projetos interdisciplinares, pretende-se executar uma articulação, que contribua para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Desta forma, tendo em conta os diversos fatores, considerámos relevante utilizar o livro como indutor da interdisciplinaridade, o que nos conduziu até às rimas, considerando, também, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para este grupo.

Assim, definimos o nosso projeto “Ler a Rimar é Aprender a Brincar”, assumindo como ponto de partida o desenvolvimento da consciência fonológica. A seleção desta prioridade deve-se ao facto de, como defendem Freitas et al. (2007), esta consistir na capacidade de identificação e manipulação dos sons da língua, proporcionando, assim, uma capacidade de conhecer e analisar, de forma consciente, as unidades do oral, manipulando-as intencionalmente.

Como modo de estruturar a nossa intervenção, definimos quais os objetivos gerais a alcançar, sendo os específicos caracterizados em cada sequência de atividades. A figura seguinte demonstra a organização do nosso projeto de intervenção, articulando as diferentes áreas.

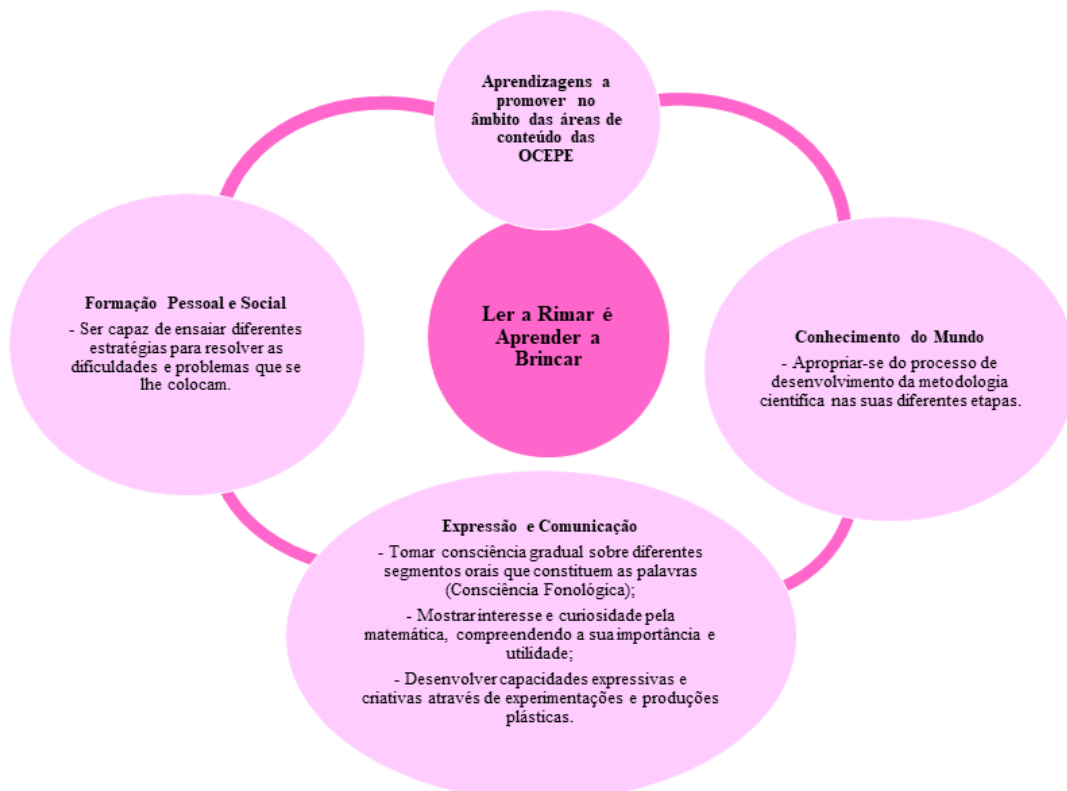


Figura 8 - Projeto de intervenção (planeamento)

Contrariamente ao estágio anterior, neste houve a possibilidade de assumir a liderança do grupo e de planificar o trabalho durante duas semanas. Este foi um fator que nos agradou e enriqueceu bastante pois possibilitou-nos passar da teoria à prática, dando-nos a experiência do que é ser educadora.

De um modo geral, todas as atividades implementadas se revelaram promotoras de alguma aprendizagem, tendo despertado interesse nas crianças e vontade de participar. Ainda assim, gostaríamos de destacar as planificações das atividades “Painéis que rimam” (Anexo III) e “Jogo de Sílabas” (Anexo IV). Estas foram duas das atividades que mais gostamos de dinamizar, pois sentimos o grupo bastante envolvido e feliz, o que se revelou muito importante.

Relativamente às “Painéis que rimam”, esta consistiu numa atividade de Português, articulada com Expressão Motora, na qual cada aluno possuía uma tira com uma palavra, previamente lida por nós, que teria de ir colocar na panela que rimasse, percorrendo um percurso dado (Figura 9). Os materiais para esta dinâmica foram construídos por nós, utilizando, essencialmente, cartolinas e recorrendo a palavras ditas e utilizadas no quotidiano das crianças (ver exemplos na Figura 10) em conversas, histórias e canções.

Através desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a sua capacidade de identificação de rimas, assim como de trabalhar a motricidade. Deste modo, concluímos que esta foi uma dinâmica bem desenvolvida e integrada no projeto e, através de diálogo com as crianças, percebemos que tinham gostado, tendo pedido para repetir.



Figura 9 - Percurso da atividade



Figura 10 - Palavras que rimam com comer

O “Jogo das sílabas” também se revelou uma atividade de grande envolvimento, na qual os alunos tinham imagens e, junto delas, as sílabas correspondentes à palavra (Figura 11). Com o nosso auxílio, as crianças tinham de organizar as sílabas, formando a palavra que correspondia à imagem que estavam a observar. Avaliando esta dinâmica, é possível concluir que foi bastante benéfica, não só para os conhecimentos da Área do Português, mas também para a autoestima das crianças, pois muitas delas mostraram-se satisfeitas e com comentários do género: “já estou quase a saber ler” e “hoje aprendi a escrever uma palavra”. Esta avaliação vai ao encontro do que é preconizado nas OCEPE (Silva et al., 2016) em que se defende que os ambientes e as atividades propostas devem ser promotores de aprendizagem, mas também precisam de promover o bem-estar emocional das crianças, fazendo-as confiar nas suas capacidades e fortalecendo a sua autoestima.



Figura 11 - Atividade "Jogo das sílabas"

Por fim, é importante mencionar que ambas as atividades, para além de constituírem elementos importantes no desenvolvimento dos meninos, se revelaram cruciais para este estudo, na medida em que permitiram aferir algumas aptidões em crianças entre os quatro e os seis anos de idade, mais concretamente a nível fonológico, comparando-as e confrontando-as com o que a investigação nos diz. Neste contexto observámos que todas as crianças possuíam algumas aptidões ao nível da consciência silábica, sendo capazes de identificar as várias sílabas das palavras trabalhadas, tal como as OCEPE (Silva et al., 2016) objetivam para a faixa etária em questão.

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade)

Caracterização da instituição

A Escola Básica em questão situava-se num bairro periférico da cidade de Santarém, pertencente à União de Freguesias da Cidade de Santarém. Caracterizada por uma alta densidade populacional, a zona abriga diversas instituições públicas.

O edifício no qual se realizou o estágio foi inaugurado em setembro de 2004, tendo sido construído de raiz. Apesar de estar localizado num bairro com diversas zonas habitacionais, a população local necessita de infraestruturas de apoio sociocultural, como salas de espetáculos, biblioteca e espaços para prática desportiva.

A escola oferece duas valências, nomeadamente a de 1.º CEB e o JI, dividindo-se por dois grupos de JI e sete turmas do 1.º CEB.

A escola em questão detinha dois pisos, nos quais é possível encontrar vários espaços. No que concerne ao rés do chão, existem: duas salas de JI; duas salas de 1.º CEB; espaço polivalente coberto; duas casas de banho para adultos; uma casa de banho para deficientes; sala de assistentes operacionais; arrecadação; refeitório; copa; despensa; espaço exterior de recreio.

A zona aberta do recreio incluía: uma zona de baloiços e escorrega; campo de jogos vedado com bancadas e iluminação; escadas de acesso ao 1.º andar; alpendre; zona livre para diversão com bancos em pedra; estrada com dois portões de acesso às traseiras do edifício; rampa de acesso ao 1.º andar; sala de caldeira de aquecimento.

Relativamente ao primeiro andar, este contemplava espaços como: zona de entrada com jardim; portaria; *hall* de entrada; cinco salas de 1.º CEB; biblioteca; sala de apoio à aprendizagem (também chamada de Unidade); casas de banho para professores, alunos e pessoas portadoras de deficiência; arrecadação; ginásio; sala de apoio; sala de professores.

De modo geral, o edifício apresentava bastantes condições, quer ao nível de recursos materiais quer de acessos aos vários pisos.

Caracterização da sala

No momento que estagiámos ainda não se encontrava disponível o projeto educativo da sala. No entanto, foi-nos disponibilizado o planeamento de flexibilidade e articulação, isto é, uma planificação por Domínio de Articulação Curricular (DAC) (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) correspondente ao período de 15 dias. Este planeamento terá sido construído a

partir da matriz curricular (Figura 12), tendo como pontos de referência os documentos curriculares orientadores e encontrava-se dividido por áreas curriculares, domínios e conteúdos de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Foi neste documento que nos baseámos para a planificação das nossas semanas de intervenção, na medida em que nos tínhamos de enquadrar nos conteúdos estipulados para o tempo em questão.

1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Figura 12 - Matriz Curricular do 1.º Ciclo, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

O espaço de sala de aula (figura 13) encontrava-se organizado da seguinte forma: na frente, a mesa da docente, com uma mesa de apoio, um quadro de giz, um quadro interativo e uma mesa de apoio para o computador. As mesas dos alunos encontravam-se organizadas por três filas horizontais no centro do espaço e uma vertical do lado esquerdo. Na parede do lado direito era possível encontrar um conjunto de módulos de armário, utilizados como ferramenta para arrumação. Seguidamente, surge uma zona de lavagem com um lavatório. Encostada à parede de trás da sala, existia uma mesa e um aparador, nos quais os alunos guardavam os seus manuais escolares. Havia, ainda, uma outra mesa que servia de apoio para os momentos de coadjuvação, nos quais se fazia o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades. O lado esquerdo da sala era todo envidraçado, o que se tornava bastante útil pois possibilitava a entrada de luz natural.

Consideramos que o espaço e os recursos disponíveis eram suficientes, na medida em que a sala apresentava uma vasta variedade de recursos, o que permitia uma exploração diversificada por parte de todas as crianças ao mesmo tempo, se necessário. No que respeita ao espaço físico, a sala era ampla, o que favorecia a realização de diversas atividades sem a preocupação do espaço.



Figura 13 - Sala de aula do 1.º ano

Relativamente aos recursos existentes, a sala contava com: sólidos geométricos; material multibásico; barras *cuisenaire*; números e letras em plástico; formas geométricas; ábacos; cubos de ligação; legos; moldura do dez; papel eva; papel crepe; cartolinas; resmas de papel A4; lã; cola; jornais; revistas; régua; tesouras; marcadores; lápis de cor.

A decoração da sala servia, também, de recurso educativo, visto que envolvia a disposição de diversos painéis remetentes aos conteúdos de aprendizagem abordados, como, por exemplo, as letras e os números. Estes eram afixados nas paredes e armários da sala, consoante iam sendo trabalhados em sala de aula, de modo a consolidar os conhecimentos dos alunos e com o propósito de servirem como uma ferramenta auxiliar de memória. Como exemplo desta utilização, podemos mencionar quando os alunos queriam ler uma palavra, na qual apresentavam mais dificuldades, podiam consultar os ditongos, expostos do lado direito da sala, e ilustrados para se recordarem do fonema correspondente ao grafema representado. Ainda no que respeita à decoração, habitualmente a professora cooperante dispunha os trabalhos realizados pelos alunos nas paredes ao longo da sala.

Por fim, um dos espaços de exposição dos trabalhos dos alunos era dedicado a um projeto, iniciado pela professora cooperante, tendo por base as histórias contadas pelos encarregados de educação, à segunda-feira, sobre as quais os alunos concretizavam diversas produções, envolvendo a interdisciplinaridade. O tipo de produções variava mediante a intencionalidade da professora, sendo que nas nossas semanas de observação apenas surgiram

trabalhos artísticos (Figura 14). Estas produções eram expostas na sala, em conjunto com uma referência ao livro a que se reportavam.



Figura 14 - Trabalho sobre o livro "O Pássaro da Alma"

Importa, ainda, referir que, após todos os momentos de estágio (incluindo os da licenciatura), esta foi a sala de 1.º CEB com que mais nos identificámos, observando as crianças confortáveis e satisfeitas com a organização deste espaço.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo era composto por 24 elementos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sendo constituído por oito meninas e dezasseis meninos. Entre os alunos, destacava-se um com necessidades cognitivas especiais, que recebia apoio escolar e psicológico na escola, mantendo-se integrado no grupo durante o acompanhamento em contexto escolar.

Alguns alunos frequentaram o pré-escolar na mesma instituição, enquanto outros frequentaram em instituições próximas e alguns até em outros países. Uma das crianças não tinha o Português como língua materna, não falando fluentemente, mas compreendendo. Esta criança encontrava-se a ser acompanhada, em alguns momentos, por uma professora de Português Língua Não Materna.

Relativamente aos contextos familiares, temos pouca informação. Os alunos apresentavam uma assiduidade regular, faltando apenas quando necessário, com exceção de um aluno repetente em situação de plano de recuperação de aprendizagens pela segunda vez.

A relação entre adultos era positiva, tanto com o corpo docente como com o grupo de assistentes operacionais. A interação entre adultos e crianças era marcada por respeito mútuo, havendo uma boa conexão tanto entre as crianças e a professora como entre as crianças e os assistentes operacionais. O grupo caracterizava-se por ser bastante autónomo, não requerendo grandes intervenções por parte dos adultos.

Quanto aos conflitos entre alunos, embora não fossem frequentes, quando ocorriam, as crianças apresentavam dificuldade em geri-los autonomamente, requerendo a intervenção de um adulto. Nestes momentos, a professora reunia as crianças, optando por uma estratégia de diálogo para promover a reconciliação.

A maior parte do tempo de trabalho das crianças era individual, com poucos momentos de trabalho cooperativo. Nos raros momentos em que este ocorria, observava-se uma dificuldade significativa na cooperação entre os alunos, especialmente os que enfrentavam mais dificuldades, deixando estes de participar enquanto os restantes realizavam as tarefas individualmente. Apesar de detetarmos diversos interesses das crianças ao longo das semanas de observação, optámos por nos focarmos nas dificuldades mais acentuadas, priorizando o trabalho na leitura e escrita em detrimento da aprendizagem cooperativa, inicialmente considerada.

Projeto de intervenção de estágio

No decorrer das semanas de observação, deparámo-nos com um grupo de 1.º ano que se encontrava na primeira fase da aprendizagem da leitura e da escrita, mais concretamente na aprendizagem das letras, cuja maior dificuldade era, indiscutivelmente, a leitura em voz alta e a escrita. Deste modo, e em articulação com a professora cooperante, chegámos à conclusão de que o nosso projeto de intervenção deveria intervir nestas dificuldades, sendo importante referir que a professora cooperante nos deu total liberdade para a nossa intervenção, desde que o horário da turma fosse respeitado, assim como o planeamento quinzenal.

Assim, tal como mencionado, planeámos a nossa intervenção, definindo o projeto “Ler e ouvir ler para melhor escrever”, com base nas dificuldades da turma que, por coincidência, iam também ao encontro dos temas dos nossos relatórios de pesquisa. Para esta planificação, foi-nos proposta a adoção da Metodologia de Trabalho por Projetos (MTP), sendo esta, tal como refere Mateus (2011), centrada na resolução de problemáticas importantes e reais, exequíveis no período desejável, com o público-alvo, com os recursos acessíveis e com alguma relação com o contexto no qual os alunos se inserem.

O projeto definido apresentava diversos objetivos, nomeadamente: motivar para a escrita através da exposição ao ler e ao ouvir ler; realizar e ilustrar um póster expondo as palavras/frases aprendidas; concretizar uma apresentação a outra turma para divulgar as palavras e frases aprendidas. A definição dos objetivos apresentados emergiu da questão central “De que modo a exposição ao ler e ao ouvir ler motiva os alunos para a escrita?”.

Como ponto de partida para o trabalho de projeto recorremos ao livro infantil, que serviu como indutor na primeira etapa, a etapa de motivação. No decorrer de todo o projeto, procurámos que as crianças tivessem contacto com vários suportes que se relacionassem com a temática que estávamos a trabalhar, como por exemplo: vídeos, pequenos textos, jogos de palavras, entre outros.

À semelhança do estágio anterior, este foi um momento em que nos foi possível intervir e gerir o grupo de alunos que integravam a turma. Ainda que o estudo que apresentaremos neste relatório não carecesse, obrigatoriamente, da implementação de atividades concretas, optámos por as programar; de facto, tratava-se, antes de mais, de planificar atividades ajustadas ao público-alvo para a iniciação à leitura e à escrita. Deste modo, estaríamos a consolidar o que a investigação em educação defende e sugere.

De um modo global, todas as atividades propostas decorreram bem, alinhando-se com os objetivos estabelecidos, tanto com as planificações semanais como com o projeto desenvolvido, resultando em oportunidades de aprendizagem, tanto para o grupo, como para nós, enquanto futuras professoras. Ainda assim, não deixa de ser relevante mencionar que algumas atividades merecem destaque pelo envolvimento dos alunos e pelo seu forte empenho.

A primeira atividade a destacar foi a realização de uma ficha de trabalho (ver planificação no Anexo V), em grupo, na qual os alunos tinham de fazer corresponder as palavras à sua imagem (Figura 15). As palavras eram apresentadas na forma de imprensa e manuscrita, de modo que houvesse sempre as duas referências. Os alunos com mais dificuldades apresentaram algumas dúvidas, tendo sido interessante observar os outros elementos de grupo a ajudá-los, sendo este o motivo principal desta tarefa ser planificada para realizar em grupo. Para além de uma atividade de Português, esta revelou-se, também, de cidadania devido à cooperação entre os elementos do grupo. Assim, acabou por haver oportunidade de trabalhar esta competência também.

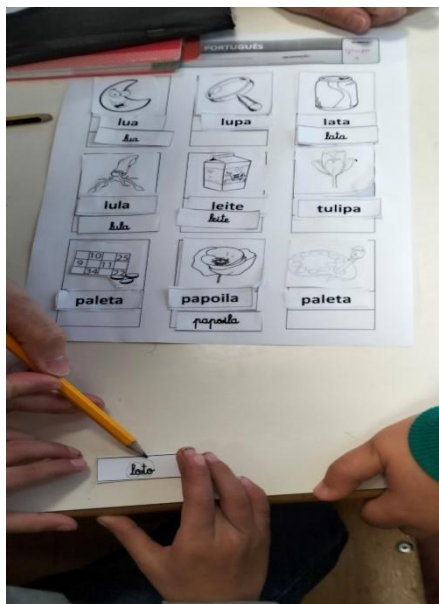


Figura 15 – Realização da ficha de trabalho em grupo

A outra atividade esteve presente nos últimos momentos do projeto de intervenção, tendo sido a construção do póster com frases e respetivas ilustrações (Figura 16), que terminou com a sua posterior apresentação à outra turma de 1.º ano da escola. Com a planificação desta atividade de escrita (Anexo VI) pretendíamos, essencialmente, que os alunos conseguissem construir frases com letras e palavras que já tinham aprendido. Quando propusemos a realização desta dinâmica não definimos uma temática a utilizar para a escrita, dando assim liberdade de decisão aos alunos. Os alunos poderiam utilizar o manual e o caderno diário como apoio à escrita. No final resultaram frases como: “A tia Lita põe o leite ali.”; “O pai dá o dado ao tio Paulo.”; “É o tio Paulo piloto.”.

O momento da apresentação consistiu num dos mais importantes de todo o projeto, permitindo que a turma se envolvesse e se motivasse para a leitura, mas também que tivesse oportunidade de mostrar aos colegas da outra turma o trabalho que conseguiu realizar durante o nosso período de estágio. Esta foi, também, uma das atividades mais desafiantes de todo o projeto pois necessitou da fase de construção, mas, também, de um momento de preparação para a apresentação oral. Neste último, os alunos definiram quem iam ser os responsáveis pela leitura e quem explicaria as ilustrações. Seguidamente, treinaram a entoação da voz, os gestos e o ritmo de leitura. A postura corporal também foi um elemento presente neste momento.

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (turma de 3.º e 4.º ano de escolaridade)

Caracterização da instituição

O último estágio foi realizado numa Escola Básica pertencente a um Agrupamento de escolas de Santarém. Esta situava-se num bairro periférico da cidade mencionada e pertencia à União de Freguesias da Cidade de Santarém. Este bairro revelou-se uma zona de densidade populacional baixa que contém poucas instituições públicas. O estabelecimento em questão era de carácter público e apresentava uma estrutura familiar, tendo sido remodelado em 2004/2005. Apesar de ser uma zona com baixa densidade populacional, a escola abrigava cerca de 70 alunos, provenientes das zonas em redor. Ainda que não tenhamos tido acesso ao projeto educativo, por este não estar disponível no *site* do agrupamento, conseguimos recolher diversas informações através de fontes diretas.

O estabelecimento em causa abrigava duas valências: a Escola do 1.º CEB e o JI. Esta escola incluía um grupo de JI e duas turmas de 1.º CEB.

Ainda que com espaço reduzido, o edifício contava com dois andares, com boas condições de funcionamento. No rés do chão era possível encontrar uma sala de JI; uma sala de 1.º CEB; um WC para alunos; elevador; arrecadação; refeitório; copa e despensa de apoio ao refeitório; recreio exterior.

Já no primeiro andar, as divisões eram menos, tendo este apenas uma sala de 1.º CEB, um corredor com espaço de biblioteca, uma sala de apoio e duas casas de banho (uma de rapazes e outra de raparigas).

Relativamente ao espaço exterior, este era uma zona aberta que possuía uma zona de baloiços e escorrega; zona livre para diversão com bancos em madeira; entrada com um portão de acesso ao edifício.

Caracterização da sala

O espaço de sala de aula da turma de 3.º e 4.º ano encontrava-se organizado de forma a proporcionar o ensino a uma turma mista pois apresentava uma mistura de orientações: os alunos do 3.º ano estavam virados para um quadro preto de giz (Figura 17) e os alunos de 4.º ano estavam virados para o lado oposto, com o olhar direcionado uma parede com um quadro de ardósia e um quadro interativo (Figura 18).

Na frente da sala encontrava-se a mesa da docente. As mesas dos alunos estavam organizadas por filas horizontais, uma para cada ano e outra que era partilhada pelos alunos

do 4.º ano e do 3.º ano. Nas extremidades da sala existiam as zonas de apoio, nas quais se guardavam os materiais da sala, incluindo os livros dos alunos. No fundo da sala existia uma zona de lavatório com bancada, e arrumação por baixo, e mais um móvel de apoio à arrumação. Havia, ainda, uma mesa extra, utilizada para apoio. O lado esquerdo da sala possuía duas janelas, viradas para o recreio, que possibilitavam a entrada de luz natural.



Figura 17 - Espaço de sala de aula - visão do 3.º ano



Figura 18 - Espaço de sala de aula - visão do 4.º ano

Relativamente aos recursos existentes, a sala em si contava apenas com os materiais necessários para uso diário, no entanto, a estrutura escolar possuía bastantes materiais partilhados, nomeadamente: sólidos geométricos; material multibásico; barras *cuisenaire*; ábacos; cubos de ligação; papel eva; papel crepe; cartolinas; resmas de papel A4; lã; cola; régua; tesouras; marcados; lápis de cor; carimbos; materiais experimentais; tintais; pincéis; lápis de pastel de óleo.

Consideramos que o espaço e os recursos disponíveis eram suficientes, tendo os alunos oportunidade de utilizá-los quando necessitavam. No que concerne ao espaço físico, este era um pouco reduzido, revelando-se difícil alterar a disposição da sala para dinâmicas que carecessem de mais espaço.

A decoração da sala era feita por trabalhos realizados pelos alunos, maioritariamente, na disciplina de inglês. Ainda assim, estavam também expostos pósteres que funcionavam como recurso educativo, como, por exemplo, materiais com vocabulário que os alunos iam adquirindo na área do inglês.

No decorrer da observação, reparámos que o espaço exterior não era utilizado com frequência para atividades da professora cooperante. Notámos, ainda, que, quando questionados os alunos sobre a realização da atividade física, estes demonstravam um grande entusiasmo e motivação, devido ao facto de raramente acontecer.

Tendo em conta que se tratava de uma turma mista, percebemos que existia uma grande valorização dos trabalhos com recurso aos manuais, alternando entre trabalho autónomo e expositivo, tendo a professora o papel de mediadora de toda a aprendizagem. Na semana de observação constatámos, de facto, que a professora cooperante recorria, muitas vezes, aos manuais como ponto de partida para as suas atividades, priorizando, também, a resolução de fichas de trabalho. Esta opção tinha como propósito promover o trabalho autónomo, possibilitando a gestão dos dois anos ao mesmo tempo, sem prejudicar o seu ensino. As atividades desenvolvidas pela professora pretendiam ir ao encontro dos objetivos enunciados nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018) e, também, no âmbito do programa de flexibilidade e articulação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 20 elementos, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. Este grupo era composto por 10 alunos matriculados no 3.º e 10 no 4.º ano, sendo oito do género masculino e 12 do género feminino.

Um dos alunos existentes possuía capacidades cognitivas especiais, beneficiando de medidas seletivas que, tal como estipula o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, “(...) visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. No acompanhamento em contexto escolar, a criança em questão mantinha-se totalmente integrada no grupo.

Relativamente à frequência no JI, todas as crianças o frequentaram, sendo que algumas o fizeram na mesma instituição e outras em instituições nas proximidades.

No que respeita aos contextos familiares, possuímos pouca informação. Os alunos apresentavam uma assiduidade regular, faltando apenas quando era necessário, com a exceção do caso de um aluno repetente que faltava regularmente, tendo sido os encarregados de educação chamados à atenção várias vezes. Entre os adultos e as crianças a relação era de

respeito mútuo, existindo uma boa conexão, tanto entre crianças e professora, como entre crianças e assistentes operacionais. Consideramos, ainda, que o grupo era bastante autónomo, não sendo necessário grandes intervenções por parte dos adultos.

No que concerne aos conflitos entre alunos, estes não eram frequentes, sendo que só presenciámos uma desavença, num momento de trabalho em grupo. No entanto, as crianças demonstraram grandes capacidades para a sua gestão autónoma, não tendo sido necessária a intervenção de um adulto.

As crianças trabalhavam maioritariamente sozinhas, existindo poucos momentos de trabalho cooperativo. No entanto, nos poucos momentos que existiram, notámos uma enorme dificuldade de trabalho em grupos, sendo que os alunos não conseguiam cooperar entre si, nomeadamente, os alunos com mais dificuldades deixavam de participar, enquanto os restantes faziam as tarefas sozinhos. Deste modo, apesar de detetarmos, ao longo da semana de observação, diversos interesses no grupo de alunos, optámos por nos focarmos nas suas dificuldades de cooperação mais acentuadas.

No decorrer do período de estágio, não nos foi possível contactar com as avaliações do primeiro semestre, no entanto, em conversa com a professora cooperante, tivemos oportunidade de perceber que era uma turma com grandes capacidades, tendo, por isso, bons resultados na sua generalidade.

Projeto de intervenção de estágio

O projeto de intervenção “A carta secreta” surgiu da necessidade de conexão entre os dois anos que constituíam a turma. Assim sendo, traçámos um esboço de projeto, seguindo as seis etapas da MTP (Mateus, 2011), nomeadamente: motivação, pesquisa, planeamento, realização, divulgação e avaliação. “A carta secreta” contava com um carácter interdisciplinar, devido à introdução e articulação dos vários conteúdos curriculares a lecionar (presentes no planeamento que nos foi disponibilizado) e também à necessidade de implementação de uma atividade STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática) para uma UC do mestrado. Deste modo, integrámos no nosso projeto as seguintes áreas curriculares: Português; Matemática; Estudo do Meio; Tecnologias de Informação e Comunicação; Educação Artística – Artes Visuais; Cidadania.

Importa acrescentar que, em oposição ao que ocorreu nas práticas anteriores, com esta turma não ponderámos qualquer outra temática, pois a única necessidade realçada foi a falta de identidade de conexão da turma.

O projeto definido contou com o objetivo geral “construir uma identidade de turma influenciada pela escrita criativa e pela arte”, que, para ser alcançado, foi apoiado por três objetivos específicos, tais como:

- i) Planificar e escrever um texto de escrita criativa para um colega, tendo em conta as suas características individuais;
- ii) Realizar um desenho de um colega, recorrendo à reflexão e simetria, tendo por base as suas características físicas;
- iii) Elaborar uma exposição baseada na identidade dos elementos da turma.

Além destes, no decorrer do projeto, foram definidos diversos outros objetivos mais específicos ainda, mediante as necessidades do grupo e do projeto (Mateus, 2011).

Sendo proposta uma dinâmica de “amigo secreto” para o projeto, a primeira etapa, a motivação, desenrolou-se através do uso de um livro literário infantil, “*O dia em que os lápis desistiram*” (Daywalt, 2021– cf. Figura 19), pois, tendo em conta a perspetiva dos autores Pelisson e Rodrigues (2017), a leitura mediada é vista como uma atividade de construção educativa, na qual o professor permite que os alunos realizem introspeções sobre as histórias escutadas as quais lhes permitam realizar conexões com a realidade. Foi, também, nesta fase que se atribuíram os amigos secretos de cada aluno, tendo sido atribuídos aos alunos do 4.º ano crianças do 3.º e vice-versa.

Na fase de pesquisa, os alunos realizaram algumas pesquisas sobre a estrutura do género textual “a carta”, nos manuais e em exemplos de cartas, fornecidos pelas estagiárias (Anexo VII). No que concerne ao planeamento, este consistiu na planificação de um sistema de entrega de cartas, que possibilitasse mantê-las secretas.

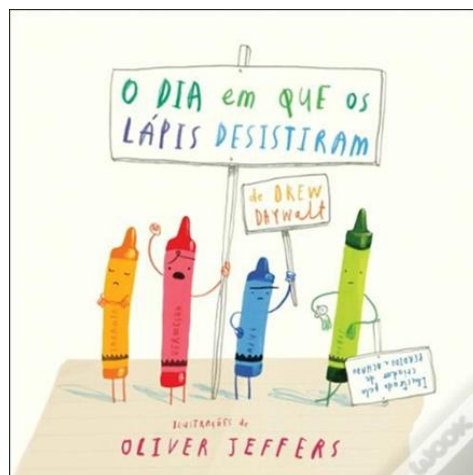


Figura 19 - Livro “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew Daywalt

A etapa de realização foi a mais extensa, pois foi nela que se realizaram a maioria das produções, nomeadamente: construção do sistema de entrega de cartas; entrega e receção

das cartas; resposta às cartas por e-mail; utilização de um telemóvel para capturar uma fotografia do amigo secreto, pintura de um retrato do amigo secreto; *puzzle* de turma. A fase de divulgação, como o próprio nome indica, foi aquela em que os alunos divulgaram o seu trabalho, construindo uma exposição no corredor da escola com as suas produções: *puzzle* de turma (Figura 20); pintura do amigo secreto (Figura 21). Relativamente à avaliação, tal como menciona Mateus (2011), esta deve questionar o trabalho elaborado, através de uma discussão em grupo ou da partilha de cada opinião, de forma anónima ou personalizada. No nosso caso, optámos por um questionário de autossatisfação no qual os alunos, de forma anónima, respondiam a questões como: Do que mais gostaste no projeto “A carta secreta”? O que foi mais fácil de fazer? O que consideraste mais difícil? O que gostavas de ter feito e não fizeste?



Figura 20 - Exposição (puzzle de turma)



Figura 21 - Exposição (retratos dos amigos secretos)

De todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção, gostaríamos de destacar a construção do sistema de entrega de cartas (Figura 22), ao qual os alunos atribuíram o nome “Come-Cartas”, e a realização de uma banda desenhada que compilasse todas as etapas do projeto. Relativamente à primeira, esta apresentava dois objetivos específicos (ver planificação no Anexo VIII), nomeadamente: manusear operadores tecnológicos (molas e alavanca) de acordo com as suas funções, princípios e relações; integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.

Esta foi uma atividade com um sabor agri-doce, pois se, por um lado, foi extremamente desafiante pela sua complexidade, por outro, foi uma das que as crianças mais gostaram, afirmando-o quando concluído (Figura 23). Ainda assim, foi possível perceber que foi também aquela em que existiram mais dificuldades. Estas dificuldades tiveram como razão primordial ser um único objeto, e construído pela turma toda, em grupos grandes. As crianças estavam muito habituadas a trabalhar de modo individual, ou a pares, e esta ação acabou por ser um teste que confirmou a dificuldade de trabalhar em grupo. No entanto, esta era uma dificuldade antecipada por nós, estagiárias, e que implicou uma grande preparação prévia. Primeiramente, estudámos ao pormenor todas as etapas para contruir um sistema de entregas; seguidamente, definimos que iriam existir dois grupos, de modo que cada professora estagiária conseguisse estar permanentemente a dar apoio a um. Assim, enquanto um dos grupos iniciou a construção do mecanismo, o outro começou com a parte da criação dos seus elementos decorativos; de seguida, trocavam. Esta estratégia foi a que melhor encontrámos para dar o máximo de apoio possível à turma, distribuindo as tarefas de forma calma e ordenada e procurando que todos participassem de igual modo. Se voltássemos a aplicar esta atividade, cremos que a faríamos de igual modo, pois, no nosso entender, só assim seria possível trabalhar a dificuldade de desenvolver tarefas em grupo e indo ao encontro do objetivo de unir a turma. No entanto, se o objetivo principal fosse outro, em vez de um mecanismo, poderia ser proposta a construção de dois ou três.



Figura 22 - Construção do "Come-Cartas"



Figura 23 - "Come-Cartas" concluído

No que respeita à outra atividade, a banda desenhada (Figura 24), esta funcionou como um instrumento de avaliação para nós, possibilitando-nos analisar se os alunos seriam capazes de utilizar a banda desenhada como modo de sintetizar um processo, neste caso, o projeto “A carta secreta”. A escolha deste tipo de instrumento teve origem no facto de este ser um conteúdo aprendido, pelos alunos, ao longo do nosso tempo de intervenção. Assim, esta tarefa apresentou como objetivos: incorporar os elementos da banda desenhada para descrever um processo; Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações (ver planificação no Anexo IX).

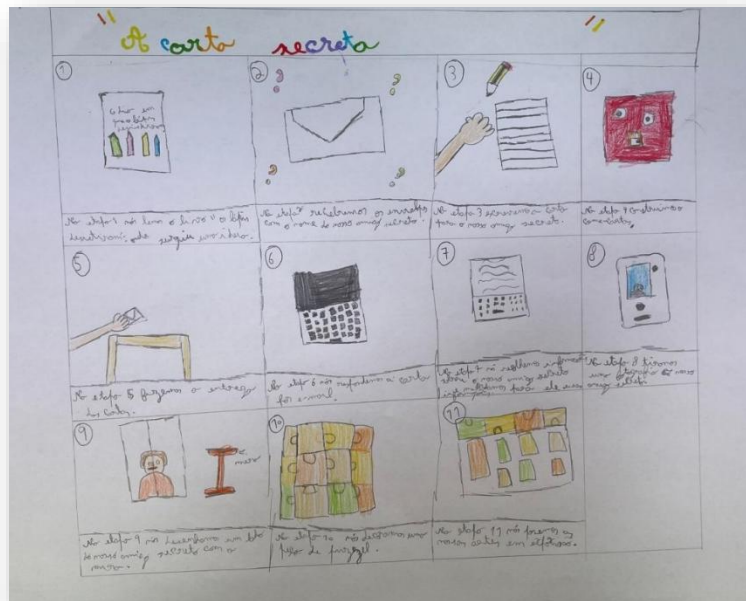


Figura 24 - Banda desenhada

De um modo geral, e tendo em conta os instrumentos de avaliação utilizados ao longo do projeto, nomeadamente as grelhas de verificação, a banda desenhada e a observação direta, podemos constatar que praticamente todos os alunos conseguiram alcançar os objetivos estabelecidos em cada etapa, tendo o projeto culminado numa exposição de sucesso.

Percurso de desenvolvimento pessoal e profissional

As experiências vividas nos contextos de estágio são, para qualquer docente em formação inicial, fundamentais e representativas de oportunidades para aprendizagem. Com estas práticas, aprendemos, relembramos e desenvolvemos as mais diversas competências, quer através da observação das estratégias utilizadas pelos cooperantes, quer pela transmissão de saberes. É através deste desenvolvimento que vamos construindo a nossa identidade profissional, pensando nas estratégias com as quais nos identificamos e que queremos levar para a nossa prática e, também, naquelas que consideramos desadequadas e que não tencionamos aplicar. Em consequência, os momentos de estágio supervisionado possibilitam a articulação entre a teoria, aprendida nas aulas, e a prática, constituindo-se numa das partes mais importantes do currículo, dando aos aprendizes de professores a oportunidade de sentir a relevância que a profissão docente representa para a sociedade (Montão, 2022).

Em todos os contextos de estágio por que passámos, as primeiras duas semanas foram destinadas à observação do grupo e das cooperantes, pois, tal como defende Montão (2022), a observação constitui-se como uma técnica crucial para a recolha de dados comportamentais e da rotina. É através desta técnica que o estagiário entende como é organizada a prática pedagógica, sendo este um fator importante para a preparação do momento em que o aprendiz assume o planeamento e a gestão do grupo.

No decorrer das semanas iniciais da PES, após a recolha de alguns dos elementos mais importantes, começaram a surgir e a ser delineados os projetos de intervenção. Estes projetos derivaram não só dos interesses e necessidades das crianças, mas também dos temas dos relatórios finais de mestrado, pelo facto de se irem constituir em elementos fundamentais para a sua construção e desenvolvimento.

No que concerne à PES em creche, esta ficou marcada pelo ambiente familiar e afetivo entre adultos e crianças e mesmo crianças entre si. A educadora cooperante e a auxiliar mostraram-se sempre muito atenciosas e com um gosto enorme pela sua profissão, transmitindo-nos alegria e segurança, a nós e às crianças. A promoção destes ambientes, em que as relações afetivas se revelam estáveis e as crianças se sentem acolhidas e seguras, permite que estas demonstrem um sentimento de bem-estar e interesse pela interação com os que as rodeiam (Marques et al., 2024).

No decorrer de todo o tempo de prática, o nosso foco foi o bem-estar das crianças, procurando manter o clima de afetos e atenção a que estavam habituadas e de que tanto necessitavam naquela fase em que "(...) a segurança e confiança emocional e afetiva (...) dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas." (Marques et al., 2024,

p. 18). Neste momento introspetivo, é possível afirmar que a estratégia de afetividade foi a melhor opção, na medida em que nos possibilitou chegar às crianças e aproveitar tudo o que o estágio tinha para nos oferecer.

No âmbito da experiência em JI, esta revelou-se completamente distinta, não só pelo grupo de crianças, mas também pelo tipo de rotina e ambiente da sala. Relativamente ao grupo, este não foi um fator problemático, pois revelou-se bastante recetivo e acolhedor, desde o primeiro momento. No que diz respeito ao ambiente de sala, este assumia-se de extrema organização, impedindo, por vezes, a interação entre as crianças, isto é, sempre que uma criança escolhia uma área de trabalho, não poderia comunicar, nem transitar, para outra. Este foi um fator que, inicialmente, não se revelou muito lógico para nós, no entanto, com o passar do tempo, pudemos perceber que esta era uma estratégia que a educadora cooperante utilizava para colmatar a dificuldade de gestão de um grupo tão grande e multietário.

Contudo, importa referir que as crianças possuíam um papel decisivo e ativo em todos os momentos de decisão, sendo sempre escutadas e valorizadas as suas opiniões. Este foi um dos aspetos mais cativantes desta experiência e que procurámos manter nas nossas intervenções.

A prática em 1.º CEB, mais concretamente em 1.º ano, revelou-se a melhor experiência de todas, pois, se, por um lado, existia um enorme receio de errar, por outro, a vontade de “aprender a ensinar” conteúdos curriculares era tamanha. Começámos por compreender a dinâmica da sala e as rotinas, esforçando-nos por nos integrar nelas. Tentámos colaborar sempre que considerámos pertinente, não sendo invasivas e realizando todas as tarefas que nos eram solicitadas, questionando sobre os momentos realizados e a sua intencionalidade pedagógica. Mantivemos uma interação constante e envolvente com os alunos durante todos os momentos de trabalho e, também, nos mais lúdicos. Destacamos o respeito que mantivemos perante o grupo no que concerne aos seus tempos e espaços individuais, adotando uma postura dócil e aproximando-nos das crianças aos poucos, aguardando que elas viessem ter connosco, evitando invadir o espaço pessoal de cada uma.

No que diz respeito à última PES, a de 3.º e 4.º anos, esta revestiu-se de desafios, levando-nos a desenvolver as nossas capacidades de adaptação ao mais alto nível, na medida em que, para além da diferença de idades, tínhamos de lecionar dois anos em simultâneo. No entanto, graças ao excelente grupo e ao apoio interminável da professora cooperante, esta prática foi extremamente completa e enriquecedora, alargando as nossas aptidões e dando-nos aprendizagens significativas como, por exemplo, as estratégias de gestão de uma turma com as características da que presenciámos. Um exemplo de estratégia foi colocar um grupo em trabalho autónomo enquanto era introduzido algum conteúdo ao outro.

Relativamente à nossa integração nos diversos contextos, esta foi bastante positiva, uma vez que fomos sempre bem recebidas, quer pelos grupos de crianças, quer pelas organizações em si. Este acolhimento permitiu-nos interagir com as crianças de modo livre, respeitando-as e sendo respeitadas por elas. Nos momentos de intervenção, mantivemos uma postura assertiva e dinâmica, revelando-nos coerentes e com uma boa gestão do grupo e de condução das atividades letivas.

De modo global, todas estas atividades decorreram bem, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos e revelando-se como promotoras de aprendizagens. Ainda assim, importa referir que, em alguns momentos das práticas, existiu um ligeiro sentimento de frustração pelo pouco tempo de estágio e pela dificuldade de implementar tudo o que estava planificado. No entanto, este aspeto foi encarado como uma aprendizagem e não como algo negativo. Neste momento torna-se fulcral concordar com Cardona (2006) quando afirma que “(...) a formação não se constrói a partir de uma simples acumulação de saberes, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 71).

Quando chegámos ao fim dos estágios, pudemos constatar que a nossa maior dificuldade, durante todo o percurso, foi a avaliação. Sendo esta, segundo Cosme et al. (2020), “(...) uma dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e aprendizagem (...)” (p. 10), foi, por vezes, difícil encontrar métodos eficazes para a sua realização. Ainda assim, cremos que a utilização das listas de verificação e o questionário implementado servirão como bons instrumentos para esta finalidade. As listas, pelo facto de serem, tal como referem as mesmas autoras, “(...) um instrumento de avaliação que pode integrar tanto a observação como a análise dos percursos e processos desenvolvidos (...)” (p. 153), pela sua flexibilidade e versatilidade e por permitirem nortear o processo de aprendizagens, desde que elaboradas em função do que se pretende avaliar. Já o questionário permitiu-nos confrontar as nossas avaliações com a opinião dos alunos, possibilitando-nos, também, adequar e melhorar as nossas estratégias em futuras aplicações das dinâmicas.

No que concerne ao aproveitamento de todas as experiências para o enriquecimento do presente documento, é possível constatar que as diversas atividades desenvolvidas e as pesquisas realizadas nos possibilitaram alargar os nossos conhecimentos sobre o tema em estudo, dando-nos ferramentas e bases teóricas que sustentassem as nossas intervenções. Este foi um aspeto visível, por exemplo, no estudo dos cadernos do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) e com os quais contactámos com várias sugestões de atividades para a abordagem dos conteúdos de leitura e escrita (Pereira & Cardoso, 2010, 2013; Pereira & Graça, 2009). Foi, também, através de alguns destes suportes que encontramos as bases para uma boa planificação de atividades, por exemplo, para a atividade de realização da ficha

de trabalho em grupo com o 1.º ano, tivemos em mente uma afirmação de Baptista et al. (2011) que nos diz que “(...) na escrita, a informação visual é sobretudo importante durante a fase da aprendizagem.” (p. 19). Esta foi uma informação relevante no momento de decidir se utilizaríamos imagens como suporte visual ou não, tendo, pois, decidido usar.

Em conclusão, podemos salientar o benefício positivo que as vivências nos contextos de Creche, JI e 1.º CEB nos proporcionaram, assim como a sua importância para o nosso futuro enquanto educadoras e professoras, uma vez que tivemos oportunidade de nos apropriarmos de estratégias, rotinas e funcionamento das várias valências, bem como de estudar e compreender melhor a importância da função docente.

Parte II – Componente Investigativa

*“Ser homem é saber ler: e nada mais importante,
nada mais essencial que essa
modesta e humilde coisa chamada primeiras letras.”*

João de Deus (citado por Damião & Piedade, 2016, p. 14)

Surgimento e motivações para o tema

Enquanto futuras educadoras/professoras, um dos pontos que mais nos preocupa é o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, nas primeiras idades. Nesse sentido, e seguindo a teoria de Pires (2018), que defende que “questionar, interpelar, problematizar, procurar compreender a realidade, o que fazemos, como fazemos (...) são atitudes essenciais para a descoberta de novos caminhos” (p. 21), definimos como problemática a estudar a abordagem à leitura e à escrita nos primeiros anos da escola, ou seja, na EPE e no 1.º CEB.

Consideramos que estudar esta problemática se revelaria uma mais-valia, quer para nós, quer para as nossas colegas, na medida em que, por vezes, a articulação entre a teoria e a prática não é tão evidente ao ponto de nos auxiliar na criação e adequação de métodos e estratégias de ensino que se reflitam em aprendizagens efetivas nos nossos alunos.

O querer saber mais e, também, a preocupação supramencionada foram os focos principais de motivação para a seleção da temática em estudo. Deles, derivaram diversas questões orientadoras, nomeadamente: Quais as práticas pedagógicas de literacia emergente (educação pré-escolar) e de iniciação à leitura e escrita (1.º ciclo do ensino básico) existentes nos contextos? Em que práticas de escrita, em contexto escolar, são envolvidas as crianças nos primeiros anos? Quais os hábitos de leitura que são promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades?

Sabendo que é através do contacto com as diversas formas de leitura e de escrita que as crianças começam a desenvolver as suas conceções sobre as funcionalidades da língua (Ferrão e Brito, 2013), e procurando responder às nossas questões orientadoras, definimos os seguintes objetivos: a) Compreender as práticas pedagógicas de literacia emergente (educação pré-escolar) e de iniciação à leitura e escrita (1.º ciclo do ensino básico) existentes nos contextos; b) Identificar práticas de escrita dos primeiros anos, em contexto escolar, nas quais

as crianças são envolvidas; c) Conhecer os hábitos de leitura que são promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades. Procurando alcançar estes objetivos, iremos colmatar algumas dúvidas e, desejavelmente, ampliar as respostas pedagógico-didáticas ao nosso dispor no futuro profissional.

De modo a conseguir atingir estes objetivos, procurámos estudar o que a investigação nos diz sobre a temática em estudo, alargando, assim, o nosso conhecimento e construindo alicerces para a nossa prática profissional futura. Para tal, elaborámos o enquadramento teórico que se segue, que nos dará a possibilidade de responder a algumas das nossas dúvidas, bem como as noções a ter em conta e a base que precisamos de saber enquanto professoras³ em matéria de iniciação à leitura e à escrita.

Foi com base nas nossas conceções e aprendizagens sobre como as crianças entram no mundo da linguagem, em geral, e do escrito, em particular, que traçámos a linha de pesquisa e estudo do tema.

Posto isto, nas secções que se seguem procuraremos fazer uma síntese das nossas aprendizagens relativas ao papel do educador, no âmbito do desenvolvimento das aptidões de literacia nas crianças, num regime de monodocência, propenso a uma abordagem integradora, holística e interdisciplinar, tal como é objetivado nas OCEPE (Silva et al., 2016). Sabendo que as crianças vão evoluindo em simultâneo nas componentes da oralidade e da escrita, apresentaremos, também, de um modo mais detalhado, o que, em termos de linguagem oral e, posteriormente, de abordagem à escrita se preconiza que aconteça na EPE e, seguidamente, no 1.º CEB. Importa referir que nos iremos centrar, apenas, até aos oito anos de idade, por ser a faixa etária que mais nos interessa neste estudo.

Enquanto referenciais do desenvolvimento da linguagem, utilizámos para esta abordagem as OCEPE (Silva et al., 2016) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018), documentos programáticos em vigor e que, como tal, são documentos norteadores para os profissionais de educação, referências gerais para o planeamento das aprendizagens a promover, inclusivamente com propostas de práticas pedagógicas.

³ A utilização do termo educador ou professor neste documento servirá para ambas as profissões: educador/a de infância e professor/a do 1.º ciclo do ensino básico.

Enquadramento teórico

A importância do educador/professor no desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos

Começando por definir a linguagem como uma capacidade inata que o ser humano tem para aprender e utilizar a língua da sua comunidade, é importante saber que esta aprendizagem decorre na infância, de forma natural e espontânea, sendo apenas necessária exposição à mesma (Sim-Sim et al., 2008).

Segundo Inês Sim-Sim e colaboradoras (2008), o desenvolvimento linguístico é composto por diversos marcos e, quando as crianças chegam ao JI, já existe um longo caminho linguístico percorrido pelas mesmas, nomeadamente o período pré-linguístico, no qual as crianças já possuem habilidades de reprodução de sons como forma de comunicar, tais como: choro, riso, palreio e lalação.

As crianças apropriam-se desde cedo de diversos conhecimentos sobre a linguagem, que vão desenvolvendo e aprimorando, mediante os contextos em que estão inseridas, através das interações com outras crianças e com os adultos (Mata, 2008). Segundo a mesma autora, “as interações com a escrita (...) têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 9). Assim, “(...) a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (p. 9). Na mesma linha de pensamento, Viana et al. (2014) afirmam que aprender a ler e a escrever se inicia muito antes do ensino formal e que as crianças se começam a apropriar de conhecimentos sobre a leitura e a escrita mesmo antes de serem formalmente ensinadas.

Segundo Horta (2006), a exposição tardia da criança ao domínio da linguagem escrita, sem intenção educativa subjacente, é considerada um dos principais responsáveis pelo fracasso no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades linguísticas, tendo os contextos de educação uma grande responsabilidade no que a este domínio diz respeito.

Com o passar dos anos, e devido à alteração e à evolução da escola, o papel do educador tem vindo a sofrer alterações, deparando-se agora este profissional com um alargamento e diversificação das suas funções. Nas últimas décadas do século XX, a escola portuguesa tem vindo a sofrer grandes mudanças, seja na diversidade multicultural, no número de alunos por escola, e até mesmo no aumento do número de anos da escolaridade obrigatória (Cunha, 2008). São estes alguns dos fatores que fazem com que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, tenha de se reconfigurar

para responder a todas estas mudanças (Martins et al., 2017). Neste sentido, e sendo a diversidade uma das realidades em destaque no sistema educativo Português, as escolas e, principalmente, os docentes precisam de se renovar e redesenhar novas práticas que permitam o acolhimento e a integração destes grupos de crianças, as quais não possuem o Português como língua materna (Fundação Aga Khan Portugal, 2020). Na nota de abertura do *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal* (Seabra et al., 2023), Renato Miguel do Carmo, diretor do Observatório das Desigualdades, acrescenta que esta crescente diversidade “representa uma enorme exigência em relação à conceção e à boa aplicação das políticas públicas, assim como aos múltiplos projetos educativos e pedagógicos a desenvolver no âmbito de cada agrupamento escolar. (p. v)”.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o educador deve assumir a função de promotor de aprendizagens, recorrendo aos seus saberes e apoiando-se na investigação e na reflexão sobre as práticas educativas. Este mesmo documento legal, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, atribui à profissão docente quatro dimensões: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão de participação na relação com a comunidade; iv) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que concerne à primeira, o professor é incumbido de promover aprendizagens curriculares, baseando-se em saberes apoiados pela investigação e pela reflexão sobre as suas práticas. A dimensão seguinte assenta no professor como promotor de aprendizagens significativas, decorrentes da implementação de práticas pedagógicas diversificadas. Já na terceira dimensão, são destacadas as práticas de inclusão das famílias e da comunidade e a participação do profissional em projetos no âmbito escolar e comunitário. Para concluir, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida estabelece a importância de uma reflexão pessoal sobre as suas práticas, procurando adquirir novos conhecimentos e partilhando experiências com os seus colegas.

O culminar de todas estas dimensões faz-nos alcançar um outro patamar do que é a profissão docente, lecionar num regime de monodocência. Esta modalidade acarreta uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento integral das diversas aprendizagens académicas, sociais, afetivas e emocionais, previstas no referido decreto-lei. Segundo Silva (2001), este fator deve-se ao facto de o professor estar em permanente contacto com o seu grupo de alunos e, assim, se considerar que este conhece o grupo muito bem, tornando-se possível reger a sua ação em função das necessidades diagnosticadas.

Papel do educador no desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita no JI

Tendo todos os fatores supramencionados em conta, e indo ao encontro do tema principal deste estudo, é possível afirmar que o educador se assume como um elemento fulcral para o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos. Sabendo que é nestes primeiros anos que a criança tem as bases da sua formação linguística, o educador, através de uma abordagem holística, deve procurar promover um ambiente linguístico estimulante, com experiências ricas que coloquem desafios às crianças de modo a potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico (Sim-Sim et al., 2008).

Nesta linha de pensamento, o educador assume-se como um modelo linguístico, procurando encontrar estratégias para o desenvolvimento das diversas capacidades da oralidade. Para tal, e segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), é importante que o profissional: disponibilize materiais promotores do desenvolvimento da linguagem; utilize vocabulário rico e que questione as crianças; promova diariamente momentos de comunicação adulto-criança e criança-criança; incentive as crianças a exporem as suas ideias; proporcione momentos de jogo potencializadores do desenvolvimento da linguagem.

A linguagem oral, em contexto pré-escolar, apresenta uma importância fundamental, na medida em que é centrada na comunicação, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento. É neste contexto que as crianças são estimuladas, através do contacto com várias formas de comunicação, a desenvolver o seu sentido de compreensão de mensagens orais, aprendendo a utilizar a linguagem, de forma adequada, como modo de comunicar com os outros. A combinação destas capacidades permite que as crianças se vão apropriando dos aspetos mais formais da língua (Silva et al., 2016).

Como já foi mencionado anteriormente, ao chegar ao JI as crianças já percorreram um longo caminho linguístico, no qual se apropriaram de algumas produções sonoras. Sabendo que a qualidade dos contextos influencia o desenvolvimento da linguagem, é função do JI criar ambientes linguísticos estimulantes e potencializadores deste processo.

Como mencionam Sim-Sim et al. (2008), “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (p. 13). Ainda assim, importa ter em conta que existem diversos níveis de desenvolvimento necessários para que a criança consiga adquirir formas mais elaboradas e adequadas de comunicação, ou seja, as regras linguísticas. Segundo as mesmas autoras, no processo de aquisição da linguagem, os domínios de desenvolvimento a destacar são: desenvolvimento fonológico; desenvolvimento semântico; desenvolvimento morfológico e sintático; desenvolvimento pragmático.

O desenvolvimento fonológico relaciona-se com a capacidade de identificar e manipular as unidades sonoras da linguagem oral, sendo estas: as sílabas, partes das sílabas e os fonemas. Esta é uma habilidade metalinguística, ou seja, vai além do uso funcional da linguagem oral e envolve a reflexão sobre os sons da linguagem (Silva et al., 2016).

Relativamente aos desenvolvimentos semântico e morfossintático, ambos se relacionam com a palavra e com a frase, complementando-se. Assim, o conhecimento semântico refere-se à compreensão dos significados das palavras, frases e textos, sendo o processo pelo qual uma pessoa aprende e compreende esses significados. O desenvolvimento morfossintático diz respeito ao processo que as crianças passam de aperfeiçoamento da capacidade de organização das palavras em frases, mediante regras gramaticais da língua em questão. O desenvolvimento pragmático envolve a aprendizagem de regras conversacionais e discursivas, tais como saber o que dizer, a quem dizer e como dizer (Sim-Sim et al., 2008). A perspetiva pragmática permite aos falantes não só entender as mensagens como expressão de conteúdo, como também proporciona um processo de criação de novos sentidos, mediante a interpretação de cada falante (Ilari, s/d).

Como modo de nos facilitar a relação entre os diversos domínios de desenvolvimento e as aprendizagens a promover, propostas nas OCEPE (Silva et al., 2016), elaborámos a tabela 1 infra, que nos possibilita objetivar mais analiticamente os objetivos de aprendizagem em ligação com o domínio a que mais diretamente se ligam. Deste modo, sintetizamos o que as crianças devem aprender, no âmbito da linguagem, em contexto de JI, embora sempre reconhecendo que o desenvolvimento se processa de forma holística e que só por uma questão de análise e de mais consciencialização pedagógica se dividem as aprendizagens por estes domínios de desenvolvimento.

Domínios de desenvolvimento	Aprendizagens a promover (OCEPE)
Desenvolvimento fonológico	- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica) (p. 65).
Desenvolvimento semântico/morfossintático	- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra) (p. 65); - Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática) (p. 65).
Desenvolvimento pragmático	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo

	adequado à situação (produção e funcionalidade) (p. 62); - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (p. 62).
--	---

Tabela 1 - Relação entre os domínios de desenvolvimento e as aprendizagens a promover no âmbito da comunicação oral e da consciência linguística, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016)

Segundo Silva et al. (2016), todas as crianças de algum modo já contactaram com o código escrito, tendo, por isso, algumas concepções sobre a escrita. Mata (2008) corrobora esta ideia referindo que, mesmo antes da entrada para o ensino formal, as crianças começam a adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita. Esta aquisição ocorre nos vários contextos e interações a que as crianças vão estando expostas, desempenhando esses contextos e interações um papel fundamental no desenvolvimento de concepções e conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita, nomeadamente para que serve ler, onde se pode ler, a direccionalidade da escrita e a diferença entre desenho e escrita (Viana et al., 2014). Além disso, as crianças são aprendizes ativos, constroem conhecimentos sobre o mundo enquanto exploram o ambiente ao seu redor e refletem sobre as suas descobertas.

Quando as crianças têm acesso a um ambiente rico em escrita e são encorajadas a explorar e interagir com materiais escritos, desenvolvem uma consciência da escrita como um sistema simbólico de comunicação. Ao observarem adultos e outras crianças a escrever, elas começam a perceber que as palavras podem ser representadas por símbolos gráficos e que esses símbolos têm significados específicos. Essas interações proporcionam oportunidades para as crianças perceberem as funções da escrita, assim como de se apropriarem das convenções e regras a ela associadas. A este contacto, que existe desde cedo, mesmo sem a criança se aperceber, dá-se o nome de literacia emergente (Mata, 2008).

Viana et al. (2014) referem que, em idade pré-escolar, as crianças vão construindo vários conhecimentos sobre a linguagem escrita, iniciando de forma gradual a apropriar-se de critérios de diferenciação entre a escrita e o desenho, começando a utilizar pseudo-letras nas suas produções. Segundo as mesmas autoras, é também nesta faixa etária que as crianças começam a escrever nomes de objetos e pessoas, observando-se a tendência de utilizar o número de letras em proporção ao tamanho do ser/objeto, por exemplo: a joaninha é um animal pequeno, por isso, deve escrever-se com poucas letras. O segundo marco é o que leva as crianças a estabelecer critérios que a fazem perceber que esta ligação que faziam não se aplica e que o número de letras a utilizar se relaciona com o tamanho da palavra e com o tempo que ela leva a dizer (Aguiar & Mata, 2022). É através desta percepção que os aprendizes

se começam a focar na forma como as palavras se dizem, apropriando-se da relação do escrito com o oral, passando, assim, a palavra a ser o objeto de análise.

Na perspetiva de Viana et al. (2014), esta descoberta “(...) abre caminho para a descoberta da sílaba” (p. 11) e as crianças começam a ter a capacidade de isolar em sílabas as palavras que querem dizer/escrever. Pouco a pouco, poderão identificar sons dentro de sílabas de estrutura mais complexa (como o som [pr] em "prato") até serem sensíveis a fonemas isolados. Alcançar este marco costuma associar-se ao conhecimento do nome das letras; mas, primeiro, há que reproduzir o som do fonema (o que, como sabemos, isoladamente, é complexo e difícil). As crianças poderão começar a ficar despertas para o facto de que há letras a representarem os sons que escutam e produzem. Importa realçar que a maior parte das crianças em educação pré-escolar não atingem o marco da consciência fonémica, alcançando-o apenas no momento do ensino formal, ou seja, no primeiro ciclo (Freitas et al., 2007).

Neste sentido, em contexto de EPE, não se pretende ensinar formalmente as crianças a ler e a escrever, mas sim “(...) facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita (...)” (Silva et al., 2016, p. 66).

Segundo as OCEPE, um dos materiais de grande importância para a descoberta do prazer pela leitura e escrita é o livro literário infantil. Devido às suas características lúdicas, as crianças envolvem-se nas histórias, tendo a possibilidade de desenvolver o seu imaginário, criando também elas as suas próprias histórias, seja a partir das que ouviram ou da exploração das imagens. É através desta exploração do livro literário para a infância, e muito frequentemente através de textos narrativos (Ramos, 2012), que se desencadeia o desejo pela aprendizagem pela leitura.

É também no JI que as crianças se apropriam das diversas funções da escrita e, assim, das bases necessárias para se motivarem para as primeiras experiências de prática com a escrita. Silva et al. (2016) referem que, se a utilização da escrita for realizada diariamente, através de atividades como seguir uma receita para confeção de um bolo, etiquetagem dos espaços e materiais, entre outras, as crianças começam a compreender, de forma progressiva, as funções da escrita e as suas características, nomeadamente a direccionalidade, a arbitrariedade, a convencionalidade e a linearidade, isto é a direção em que a leitura e a escrita ocorrem, a possível ausência de conexão entre o som de uma palavra e o seu significado, o facto de existirem regras e normas para a escrita, e a ordem linear com que se escrevem as palavras (Martins, 2022). Martins e Niza (1998, como citado em Machado, 2008) acrescentam que é a partir destas atividades diárias que as crianças constroem sentidos e razões para querer aprender a ler e escrever, apropriando-se das várias funções da linguagem escrita. Os mesmos autores enumeram algumas funções da linguagem escrita, nomeadamente: ler para comunicar; ler para memorizar; ler para dar instruções; ler por prazer e sensibilidade estética;

ler para aprender. A tabela 2, feita com base no estudo dos autores referidos, e corroborados por Mata (2008) e Sim-Sim (2009), apresenta alguns exemplos de suportes através dos quais é possível trabalhar cada uma das funções mencionadas.

Função	Suportes de escrita
Comunicar	Folhetos, recados, revistas, etc.
Memorizar	Lista telefónica; lista de compras...
Dar instruções	Receita de culinária; regras de um jogo...
Sentir prazer e sensibilidade estética	Histórias; canções; poemas, etc.
Aprender	Dicionário; enciclopédia, etc.

Tabela 2 - Exemplos de suportes para trabalhar as funções da escrita, segundo Martins e Niza (1998), como citado por Machado, 2008.

Neste contexto, o educador assume-se como um elemento-chave na criação de ambientes e na proposta de atividades que estimulem o envolvimento das crianças, fomentando o "(...) desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita." (Silva et al., 2016, p. 71).

Posto isto, é possível afirmar que, na EPE, se pretende envolver as crianças em atividades que as estimulem e lhes despertem o interesse e gosto pela leitura e escrita, preparando-as para o processo de alfabetização que ocorre no primeiro ciclo. Como forma de sintetizar as aprendizagens a promover, organizámos a tabela 3 com base nas OCEPE.

Abordagem à escrita	Estratégias possíveis
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; • Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância; 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o contacto com diversos tipos de texto (receitas, notícias, etc....); • Ler e escrever com e para as crianças, utilizando diferentes tipos de texto; • Ler e escrever perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; • Questionar a criança sobre o que escreveu, levando-a a explicitar estratégias e procedimentos; • Apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita; • Criar ambientes ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita;

<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar materiais de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético.
---	---

Tabela 3 - Aprendizagens a promover no âmbito da abordagem à escrita, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 73)

Papel do professor na iniciação formal à leitura e à escrita no 1.º CEB

Como temos vindo a referir, desde o nascimento que as crianças estão expostas a situações de comunicação que lhes vão possibilitando a aquisição de competências linguísticas, como por exemplo o alargamento do campo lexical e as capacidades comunicacionais (Sim-Sim et al., 2008). Ainda assim, quando ingressam no 1.º CEB, existem múltiplos aspetos dos discursos que não estão consolidados, nomeadamente um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência intrassilábica e da consciência fonémica (Freitas et al., 2007).

Será consensual reconhecer que o 1.º CEB é constituído por dois grandes momentos: os dois primeiros anos (1.º e 2.º) e os dois últimos (3.º e 4.º); efetivamente, o programa de 2009 (já não em vigor – Reis et al., 2009) destacava, justamente, estas duas grandes etapas.

Relativamente aos primeiros dois anos do 1.º CEB, que é o que mais nos interessa neste estudo, as aprendizagens devem potenciar nos alunos a capacidade de utilizar comportamentos verbais e não verbais apropriados às diversas situações comunicativas. É neste sentido que a comunicação oral desempenha um papel crucial na habilitação dos alunos para se expressarem de forma fluente e adequada às diversas situações (DGE, 2018).

Segundo Gonçalves et al. (2011), os professores precisam de ter conhecimentos sobre três tipos de desenvolvimento linguístico, nomeadamente: desenvolvimento fonológico; desenvolvimento morfossintático; desenvolvimento discursivo.

A nível fonológico, existem três estádios distintos: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. De acordo com Freitas et al. (2007), é comum que as crianças, à entrada da escola, demonstrem ter adquirido a consciência silábica, que é a capacidade de identificar e manipular as sílabas das palavras; de facto, a investigação mostra que a distinção de sílabas é mais ou menos intuitiva nestas primeiras idades e, portanto, o primeiro estádio de análise em matéria de consciência fonológica a explorar com as crianças. Em segundo lugar, sendo também estimulada, a criança conseguirá desenvolver a consciência intrassilábica, que envolve a habilidade de manipular as partes internas das sílabas. Já no que respeita à capacidade de identificar e manipular os sons individuais que compõem as palavras, denominados fonemas, à entrada do 1.º CEB, a maioria não demonstra ter adquirida a consciência fonémica (Freitas et al., 2007).

Relativamente ao desenvolvimento morfossintático, correlacionado com a organização de palavras e frases para obter sentido, apresenta aspetos que são de aquisição precoce e outros de aquisição tardia. Assim, à entrada do 1.º CEB, os alunos já possuem a capacidade de comunicar utilizando nomes e o sistema verbal em formas simples, que se vão desenvolvendo no decorrer deste ciclo (Gonçalves et al., 2011). Mais tarde, estas estruturas vão ficando cada vez mais complexas, permitindo a introdução de outros grupos, nomeadamente o grupo adjetival. Como aspetos de aquisição tardia, Gonçalves et al. (2011) salientam as frases passivas e as frases complexas que resultam de coordenação e subordinação.

No que concerne ao desenvolvimento discursivo, este pressupõe que o falante tenha conhecimento das regras conversacionais do sistema linguístico que pratica. À entrada do primeiro ciclo, segundo Gonçalves et al. (2011), as crianças ainda apresentam algumas dificuldades neste domínio. Por isso, tal como se preconiza nas AE (DGE, 2018), é durante o ensino básico que as crianças adquirem mais conhecimentos que lhes permitem comunicar de forma eficaz e em função do contexto. Ao nível do desenvolvimento linguístico, pretende-se então que os alunos aprendam, entre outras competências, a tomar a palavra, a responder de forma apropriada e a identificar a intenção do locutor em função do tipo de texto oral ou escrito.

A tabela 4 foi elaborada com base no documento supramencionado e sintetiza todas as aprendizagens esperadas para os dois primeiros anos do ensino básico no Domínio da Oralidade, tal como alguns exemplos de estratégias a utilizar. As AE pressupõem, assim, exatamente o que a investigação nos diz sobre as aprendizagens esperadas nesta faixa etária, como acabámos de sistematizar.

Posto isto, podemos referir que, nos primeiros anos de escolaridade obrigatória, no domínio da Oralidade, pretende-se que sejam trabalhadas capacidades como o saber ouvir e o saber expressar-se, possibilitando que os alunos se apropriem de estratégias de interação e adaptação nos diferentes contextos comunicativos.

Oralidade			
Ano de escolaridade	Compreensão	Expressão	Estratégias (exs.)
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para desenhar, registar e parafrasear; Simulação de diferentes papéis interacionais em jogos dramáticos que envolvam situações e finalidades comunicativas diversas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos. 	<p>natural das palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. 	
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; • Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; • Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa; • Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor; • Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos; • Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas; • Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de discursos preparados, sobre temas e questões intra e interdisciplinares, para apresentação a público restrito; • Participar em situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a competência comunicativa.

Tabela 4 - Aprendizagens Essenciais de Português - Oralidade (1.º e 2.º anos) - DGE, 2018

No que respeita às dimensões da leitura e da escrita, Viana et al. (2014) referem que, ao contrário da oralidade, estas “(...) são aprendizagens de natureza cultural (...)” (p. 7) e que precisam de ensino formal para serem adquiridas. Para além de reforçar o exposto, a investigação de Alves e Leite (2022) acrescenta que, para ler e escrever, é necessária uma valorização, por parte da comunidade, e são precisas condições sociais e materiais para a concretização desse direito.

Com base nos estudos de Sim-Sim (2009), apercebemo-nos de que, antigamente, se acreditava que as crianças só estavam preparadas para aprender a ler e a escrever quando

atingissem um determinado grau cognitivo, ao que chamavam prontidão para a leitura. Hoje, tendo em conta os comportamentos emergentes de leitura, os mesmos estudos referem que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características da linguagem escrita, através do contacto diário com materiais escritos, sendo a prática de leitura iniciada mais cedo.

Sim-Sim (2009) afirma que, quando a linguagem escrita faz parte do dia a dia da criança, o desejo de ler resulta da descoberta da funcionalidade do registo escrito, surgindo, assim, o desejo pela aquisição desta competência. Segundo a mesma autora, o ato de ler "(...) é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos." (p. 9).

Na perspetiva de Lopes (2022), ensinar a ler carece de conhecimentos concretos da aprendizagem da leitura e de apropriação de métodos e técnicas do domínio da didática, que permitam ao professor aplicar o seu conhecimento no momento de trabalho com os alunos.

A aquisição da habilidade de leitura depende de um conjunto de capacidades que precisam de ser trabalhadas e desenvolvidas, tais como: consciência fonémica; descodificação de palavras; fluência; vocabulário; compreensão (Lopes, 2022).

A consciência fonológica, mais concretamente ao nível da consciência fonémica, revelou-se, desde cedo, uma das mais importantes habilidades no que concerne à aprendizagem da leitura, tal como referido por Sim-Sim (2009) e, mais recentemente, Lopes (2022) reitera a mesma perspetiva. É o domínio desta habilidade que vai ajudar os alunos, nos primeiros anos de escolaridade, a descodificar as palavras de modo a conseguirem, por exemplo: produzir e identificar rimas; dividir frases em palavras; fragmentar palavras em sílabas; encaixar sílabas em palavras; manipular e trocar sílabas em palavras (Sim-Sim, 2009). Para que a descodificação seja efetiva, para além da capacidade de manipular os sons do oral, os alunos precisam de competências fónicas para conseguirem ler as palavras que não lhes são familiares, promovendo, também, a aptidão para automatizar a leitura, ou seja, criar mecanismos que lhes permitam reconhecer a palavras sem necessidade de as ler na íntegra. Com o alcance destas capacidades torna-se possível atingir o patamar seguinte, a fluência leitora (Lopes, 2022).

Com base no autor acima mencionado, percebemos que a construção de um vocabulário cada vez mais rico se revela crucial no momento de compreender textos, orais e escritos, e no reconhecimento de palavras. Tanto o alargamento do vocabulário como a leitura fluente são elementos muito importantes para a compreensão dos textos, revelando-se fatores motivacionais para as crianças continuarem a ler.

Pereira e Graça (2009) dizem-nos que a compreensão é uma habilidade crucial na aprendizagem da leitura, não sendo, por isso, correto reduzir esta aprendizagem à descodificação. Na compreensão da leitura o aluno atribui significado ao que é lido, significado este que depende do nível de compreensão dos alunos.

Assim sendo, podemos concluir que a aprendizagem da leitura é faseada, apresentando dois momentos: aprender a ler, através de mecanismos que possibilitam a descodificação (decifração), a memorização e a automatização; ler para aprender, em que o aluno lê com o objetivo de extrair significado (Pereira & Cardoso, 2010).

No âmbito da aprendizagem da escrita, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que, para os alunos dominarem a escrita, “a ação do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e actividades que são postas em prática.” (p. 7).

Pereira e Graça (2009) afirmam que, nestes anos iniciais, existe um grau significativo de exigência cognitiva e dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, tendo em conta que “(...) o aluno tem de conseguir, em simultâneo, desenhar as letras de forma legível, pontuar correctamente as frases, detectar e corrigir os erros ortográficos, dispor de uma forma adequada as palavras, as frases e os parágrafos (...)” (p. 49), e ainda seleccionar informações para colocar no texto.

Assim, tendo em conta que a capacidade de produção escrita deve combinar o uso de técnicas, saberes e procedimentos específicos, alguns estudos enunciam os seguintes princípios orientadores: ensino precoce da produção textual; ensino que proporcione uma prática intensiva; ensino do processo; ensino sobre os textos de géneros diversificados; ensino sequencial de actividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual (Barbeiro e Pereira, 2007; Pereira e Graça, 2009). Na tabela 5, infra, exemplificamos algumas estratégias de operacionalização destes princípios que, contudo, importa sistematizar:

- i) Ensino precoce da produção textual - a escrita deve ser ensinada desde os primeiros anos de escolaridade, reconhecendo-se a sua aprendizagem como um processo complexo e de longa duração;
- ii) Ensino que proporcione uma prática intensiva – realizar actividades de escrita pessoal frequentes, combinadas com exercícios de escrita criativa e crítica beneficiam a aprendizagem da escrita;
- iii) Ensino do processo – para aprender a escrever é necessário conhecimento sobre as etapas do processo de escrita (planificação, textualização e revisão);

- iv) Ensino sobre os textos de géneros diversificados – os alunos devem ser expostos aos diversos tipos de textos de modo a compreenderem as suas diferentes funcionalidades e estruturas;
- v) Ensino sequencial de atividades de escrita – é benéfico para os alunos um trabalho sequencial das atividades de escrita, que lhes vá, progressivamente, dando autonomia para redigir os seus textos com diversas finalidades e respeitando as etapas do processo de escrita;
- vi) Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual – na aprendizagem da escrita é importante que os alunos se confrontem com várias interpretações sobre um mesmo texto de modo a facilitar a decisão sobre o modo de resolução dos problemas encontrados;
- vii) Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual – a aprendizagem da escrita deve ser feita com a construção de textos que se vão complexificando ao longo dos anos, garantindo um avanço gradual nas competências de escrita dos alunos.

Como forma de concretizar os princípios mencionados, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam um conjunto de estratégias que consideram relevantes para o domínio da Escrita, dividindo-as em duas vertentes: processo de escrita; contextos de escrita. Relativamente à ação sobre o processo, apresentam-se as seguintes estratégias: facilitação processual; escrita colaborativa; reflexão sobre a escrita. Com estas estratégias preconiza-se que, através de várias atividades de escrita, os alunos tomem consciência sobre as diversas etapas da escrita, começando a compreender o processo de escrita como algo que exige reflexão e reformulação. No que diz respeito ao contexto, surgem como estratégias a integração de saberes e a realização de funções. Nestas estratégias defende-se que a escrita se constitui como uma ferramenta de construção do conhecimento, procurando que os alunos aprendam a adequar os seus textos à finalidade pretendida, isto é, ao destinatário, ao género textual, ou a um tema. Todas estas estratégias se podem conjugar entre si, “(...) correspondendo a diferentes vertentes ou a diferentes momentos de uma actividade de escrita que efectue o percurso entre o momento inicial (...) e a existência de um texto escrito que realiza determinadas funções.” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 12).

Seguidamente apresentamos a tabela 5, elaborada a partir de Barbeiro e Pereira (2007) e Pereira e Graça (2009), na qual sistematizamos algumas estratégias de operacionalização que podem contribuir para pôr em prática os princípios mencionados pelos autores.

Princípios de ensino da escrita	Estratégias de operacionalização (exs.)
Ensino precoce da produção textual	Realização da lista de palavras desconhecidas em determinado texto. Escrever desde cedo.
Ensino que proporcione uma prática intensiva	Escrita de um texto para recontar uma história escutada. Escrever assiduamente.
Ensino do processo	Planeamento, escrita e revisão de um texto.
Ensino sobre os textos de géneros diversificados	Reescrever um poema em texto narrativo. Ensinar géneros expositivos, narrativos, argumentativos...
Ensino sequencial de atividades de escrita	Organizar uma sequência de atividades que incluam a planificação, a escrita parcial ou total, a reescrita e que articule a escrita com a gramática e outros domínios.
Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual	Reformulação de um texto após <i>feedback</i> . Promover atividades de auto e de heterorrevisão textual.
Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual	Expansão de um texto. Ensinar o mesmo género textual em anos distintos, mas aumentando a complexidade, promovendo a progressão.

Tabela 5 - Síntese a partir de Barbeiro e Pereira (2007) e Pereira e Graça (2009).

Refletindo sobre os estudos apresentados neste tópico, é possível concluir que, nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, em matéria de leitura e escrita, se pretende que os alunos desenvolvam e consolidem o seu processo de alfabetização, sendo capazes de descodificar, compreender e produzir pequenos textos, ficando aptos para os anos seguintes.

Como modo de manter a nossa linha de trabalho, apresentamos a tabela 6 que sintetiza os objetivos de leitura e escrita preconizados pelas AE, bem como exemplos de estratégias para os alcançar.

Leitura – Escrita			
Ano de escolaridade	Leitura	Escrita	Estratégias (exs.)
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • 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, 	<ul style="list-style-type: none"> • 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, 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de unidades de sentido como segmentação de textos em frases, de frases em palavras, de palavras em sílabas e fonemas; • Compreensão de textos através de atividades orientadas para localização de informação explícita relevante para a construção do sentido;

	<p>nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto; • 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 (lúdicas, estéticas, informativas). 	<p>aplicando regras de correspondência fonema – grafema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra); • Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação; • Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor; • Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de informação essencial para diferentes finalidades.
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; • Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); 	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fo- 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir textos; • Realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva); • Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como

	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; • Identificar informação explícita no texto. Identificar e referir o essencial de textos lidos; • Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos; • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica). 	<p>nema–grafema e grafema–fonema mais frequentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; • Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); • Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização; • Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa; • Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação; • Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. 	<p>à alteração de perspectiva ou descrição de personagens.</p>
--	---	--	--

Tabela 6 - Aprendizagens Essenciais de Português – Leitura e Escrita (1.º e 2.º anos) - DGE, 2018

Metodologia, Apresentação e Análise de Resultados

No decorrer do presente tópico serão apresentadas as opções metodológicas que escolhemos para o estudo bem como as questões e objetivos do exercício investigativo. Enunciaremos, também, o contexto de estudo, e os seus participantes, os instrumentos utilizados e, por fim, os resultados obtidos.

Opções Metodológicas

Como já mencionado anteriormente, o presente estudo surgiu de uma insegurança que nos acompanhou ao longo de toda a formação: ensinar as crianças a ler e a escrever. O receio de, no momento da nossa prática docente, não conseguirmos estar à altura do desafio levou-nos a querer saber mais sobre a temática, levando-nos à vontade de descobrir algumas práticas de docentes que já estão a exercer a sua atividade.

Os primeiros anos revelam-se essenciais no desenvolvimento das crianças e, por isso, é, para nós, muito importante perceber quais os métodos que os profissionais utilizam, as suas bases científicas, e como são colocados em prática.

Assim sendo, e tendo em conta que o nosso objetivo era compreender e identificar as práticas de literacia e de escrita promovidas em contexto escolar e, também, conhecer os hábitos de leitura proporcionados nos contextos, surgiu a ideia de investigar um pouco mais as conceções dos docentes sobre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na EPE, e a leitura e a escrita, no 1.º CEB, bem como as estratégias que os profissionais utilizam em contexto.

Nesta linha de pensamento, a metodologia utilizada no presente estudo denomina-se estudo multicase, uma vez que se trata de um estudo comparativo das práticas de vários profissionais. Segundo Sousa (2009, pp. 137-138, como citado por Aguiar, 2013, pp. 88-89), esta metodologia “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos (...) numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural (...)”.

Sousa (2006) define estudos de caso como pesquisas descritivas que combinam vários métodos e técnicas para uma investigação aprofundada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta investigação pode ser, também, chamada de qualitativa, uma vez que os investigadores se orientam por descrições feitas num ambiente que estão a frequentar, sendo a recolha dos dados feita através de “palavras ou imagens e não de números (p. 48).” Ainda na perspetiva dos mesmos autores, é defendida a ideia de

que os investigadores qualitativos procuram compreender melhor o comportamento e as experiências humanas, bem como compreender os processos através dos quais as pessoas constroem significados.

Questões e objetivos do exercício investigativo

O presente estudo apresenta como questões orientadoras as seguintes:

- Quais as práticas pedagógicas de literacia emergente (educação pré-escolar) e de iniciação à leitura e escrita (1.º ciclo do ensino básico) existentes nos contextos?
- Em que práticas de escrita, em contexto escolar, são envolvidas as crianças nos primeiros anos?
- Quais os hábitos de leitura que são promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades?

Provenientes das questões mencionadas, surgiram os objetivos que se enunciam em seguida:

- Compreender as práticas pedagógicas de literacia emergente (educação pré-escolar) e de iniciação à leitura e escrita (1.º ciclo do ensino básico) existentes nos contextos;
- Identificar práticas de escrita dos primeiros anos, em contexto escolar, nas quais as crianças são envolvidas;
- Conhecer os hábitos de leitura que são promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades.

Contexto e participantes do estudo

Os contextos escolhidos para realizar a nossa investigação foram contextos onde realizámos os nossos estágios. No entanto, como não foi possível recolher dados em todos os locais nos quais estagiámos, devido à indisponibilidade das cooperantes, achámos que era pertinente arranjar uma amostra mais alargada.

O contacto com profissionais para além dos contextos de estágio legitima-se para que possamos ampliar as nossas perspetivas acerca de uma etapa crucial no desenvolvimento infantil, como referimos; este contacto foi facilitado pela nossa participação na comunidade de aprendizagem “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”, composta por professores, educadores, formadores e investigadores (<http://protectos.web.ua.pt/>). Muitos dos

inquiridos são, justamente, membros deste grupo e foram formadores no PNEP (2006-2010) (Sim-Sim, 2012). Assim sendo, os participantes do nosso estudo foram educadores e professores que assumiram ter experiência maioritariamente nos níveis visados neste projeto e que se mostraram disponíveis para participar do estudo.

Procedimentos investigativos e éticos

No que concerne à recolha de dados, e de modo a responder às nossas questões orientadoras, recorreremos a guiões de entrevistas semiestruturados que, segundo Quivy e Campenhout (1998), em combinação com os métodos de observação direta, permitem a condução de um trabalho de investigação aprofundado que, quando realizado com discernimento e as devidas precauções, proporciona um grau de validade satisfatório.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico que não necessita de ser seguido na íntegra, dando espaço ao entrevistador para fazer as adaptações necessárias em função das respostas do entrevistado.

Bell (1997) diz-nos que, ainda que seja um formato investigativo que consome muito tempo ao investigador, é também muito moldável, permitindo ao inquiridor “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (p. 137)”, tendo em conta a forma como o entrevistado responde.

No que concerne à construção dos materiais de recolha de dados, esta contemplou diversas fases. Como forma de levar a cabo a implementação das entrevistas, surgiu a necessidade de construir um guião de entrevista semiestruturada. Num momento inicial, pretendíamos, apenas, a elaboração de um único guião, para cada ciclo de ensino, com questões abertas e que, com o decorrer da conversa, poderia sofrer alterações. No entanto, com o decorrer da sua elaboração, considerámos pertinente a divisão em duas partes. A parte I, na qual se solicitou, previamente, o preenchimento de alguns dados objetivos sobre a identificação académica e profissional dos profissionais a entrevistar e que, de certo modo, nos permitiu conhecer os casos de antemão, dando-nos a possibilidade de uma melhor preparação para o momento seguinte. Importa referir que esta parte é composta por três secções, tais como: dados gerais e formação académica; situação profissional; experiência profissional. Ainda que grande parte das perguntas fossem iguais para educadores e professores, em secções específicas diferiam, por isso, necessitámos de criar dois suportes diferentes, um para educadoras (Anexo X) e outro para professoras (Anexo XI).

No desenvolvimento da primeira parte, foram utilizados alguns referenciais de suporte à sua estruturação, nomeadamente questionários, disponibilizados pela orientadora, aplicados anteriormente a professores: um elaborado por Pereira (2000) e outro por membros do projeto Protextos (Pereira et al., 2008).

Relativamente à construção da segunda parte, também ela distinta para educadoras e professoras, houve necessidade de uma fase mais alongada de estudo, de modo a adequar as questões aos objetivos que se pretendiam alcançar e ao público sobre o qual incidia. De facto, foi necessário aprofundarmos o nosso conhecimento teórico para estarmos em condições de fazer as perguntas adequadas e de compreender e dialogar com as educadoras e professoras. Foram, então, consultadas diversas obras como: *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (Freitas et al., 2007); *A Descoberta da Escrita* (Mata, 2008); “*Relações Entre Crenças e Práticas de Linguagem Escrita em Professores do 1.º Ciclo* (Gaitas e Martins, 2009)”; “*O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (Baptista et al., 2011)”; *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (Duarte, 2008) “*Desenvolvimento Profissional do Ensino da Língua – Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português* (Sim-Sim, 2012)”. Nesta parte, constam as questões para dirigir a conversa no âmbito da temática da investigação, estando, também esta, organizada por secções.

Foi através da observação no terreno e do estudo dos documentos supramencionados, e de outros, que começámos a conseguir formular e reformular as questões, tornando-as mais completas, diretas e objetivas, passando de questões como “tem alguma formação específica para o ensino da leitura e/ou da escrita?”, para “realizou alguma formação para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Se sim, pode dar alguns exemplos relativamente aos temas explorados e ao modo como essas formações a ajudaram?”.

No que concerne à organização do guião de entrevista das educadoras (Anexo XII), este constituiu-se por 30 questões, estando as mesmas repartidas por seis secções. Estas secções são: contexto sociocultural da instituição; formação contínua; práticas no ensino pré-escolar; práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; orientações de estágios – práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; situação profissional.

No que respeita ao guião de entrevista a professoras (Anexo XIII), contempla 32 questões, repartidas pelas seis secções que o compõem, secções essas intituladas como: contexto sociocultural da instituição; formação contínua; práticas no 1.º ciclo do ensino básico; práticas específicas na Área do Português; orientação de estágios – práticas específicas da Área do Português; situação profissional. Importa referir que, em ambos os casos, as secções seguem a ordem mencionada.

Em ambos os guiões existem três secções iguais, nomeadamente: contexto sociocultural da instituição; formação contínua; situação profissional. No que respeita à fração do contexto sociocultural, esta permite ter em conta o tipo de público que cada instituição atende, assim como os serviços a que a área geográfica permite ter acesso. Esta análise é meramente caracterizadora do meio em que se inserem as instituições. As questões sobre a formação contínua já incidem sobre a temática em estudo e permitem recolher informação sobre formações realizadas e, também, sobre quais as necessidades de formação sentidas pelas profissionais. Já na secção da situação profissional, deseja-se perceber o grau de satisfação e motivação para a prática profissional, assim como os aspetos mais vantajosos e problemáticos da carreira. As restantes secções apresentam como foco as práticas de literacia em cada contexto, permitindo, assim, recolher informações sobre: organização do ambiente educativo, frequência, tipos e géneros de textos, atividades realizadas, entre outros.

Após as etapas de construção dos instrumentos a aplicar, seguiu-se a fase de aplicação dos mesmos que durou, aproximadamente, um semestre pela necessidade de conciliar os nossos horários com os das participantes. O momento das entrevistas foi realizado de forma síncrona, numa plataforma digital, nomeadamente o *Zoom*. A escolha deste suporte teve como base a possibilidade de flexibilizar o momento mais oportuno para as partes envolvidas, garantindo que existiam condições para a confidencialidade dos dados e possibilitando a gravação de áudio, fulcral para o momento seguinte. Este suporte permitiu verificar e validar afirmações, analisar com maior rigor os dados e possibilitou ouvir as entrevistas as vezes necessárias (Bell, 1997).

Previamente ao momento da realização da gravação das entrevistas, existiu um momento de diálogo com as cooperantes, no qual foi explicada a intenção do estudo e o objetivo da gravação da sessão, bem como clarificada a forma como os dados iam ser tratados e utilizados. Após este momento, foi disponibilizado um questionário *Google Forms* de consentimento para a utilização e tratamento dos dados recolhidos, que pode ser consultado no Anexo XIV e no seguinte link: <https://forms.gle/jqBANicBzoogAM919>.

Procedimento de análise de dados

Concluída a implementação dos instrumentos mencionados, elevou-se a necessidade de transcrever as entrevistas (Anexos XV e XVI). Este foi um processo demorado, que se estendeu por um longo período, devido à sua complexidade e exigência. Tal como defende Manzini (s/d), a fase de transcrição de uma entrevista tem diversas implicações, tais como: recorte, ouvir várias vezes e o estabelecimento de regras e critérios de transcrição. Foi nesta

linha argumentativa, e seguindo o exemplo de Cardoso (2009), que construímos um documento intitulado “Convenções de transcrição” (Anexo XVII). Nele estão presentes todas as indicações utilizadas na transformação do discurso oral em escrito, possibilitando, assim, a sua análise e contemplando todos os aspetos relevantes da entrevista.

Como modo de manter as identidades em sigilo, as mesmas foram codificadas nas transcrições das entrevistas, sendo utilizada a letra E, seguida de um número para as educadoras e, de igual modo, a letra P para as professoras.

Devido à indisponibilidade de algumas cooperantes, este momento síncrono não foi possível de realizar, tendo existido uma educadora e uma professora que responderam ao nosso guião de modo assíncrono, tendo-nos reenviado quando concluído. Considerando que a recolha de dados destas duas cooperantes se realizou de modo diferente, optámos por colocar os materiais separadamente (Anexo XVIII).

De acordo com Bardin (1977), para analisar as entrevistas é fulcral a criação de um guião com categorias e subcategorias que permita alcançar resultados passíveis de serem comparados. Assim sendo, e tendo como suporte alguns dos objetivos do processo simplificado de análise de conteúdos de Poirier e Valladon (1983, como citado em Henriques, 2014), organizámos algumas grelhas verticais com sinopses das entrevistas. Estes materiais apresentam uma coluna com as temáticas do guião de entrevista e outras com sínteses dos discursos das entrevistadas. Através da construção destes materiais, torna-se possível: reduzir o material a trabalhar; comparar resultados mais facilmente.

Assim, a análise dos dados das entrevistas foi conduzida utilizando uma técnica de fragmentação, uma vez que surgiram diversas informações que não se adequavam à questão ou não traziam novidades. Contudo, a mensagem central foi sempre valorizada.

No que respeita à análise das entrevistas, foram seguidas as categorias conforme as secções dos guiões, atribuindo-lhes acrónimos. Importa referir que, procurando manter em sigilo alguns dados dos participantes, a Parte I, que todos preencheram, não aparece anexa, surgindo os dados considerados mais relevantes agrupados nos materiais que se seguem. A tabela 7 sintetiza as categorias das educadoras e a tabela 8, das professoras.

Parte I	
Categoria	Acrónimo
Dados	D
Parte II	
Contexto Sociocultural	CS
Formação Contínua	FC

Práticas em Jardim de Infância	PJI
Prática em linguagem oral e abordagem à escrita (JI)	PLOAE
Orientação de estágios linguagem oral e abordagem à escrita	OELOAE

Tabela 7 - Tabela de categorias (educadoras)

Parte I	
Categoria	Acrónimo
Dados	D
Parte II	
Contexto Sociocultural	CS
Formação Contínua	FC
Práticas em 1.º CEB	P1.ºCEB
Prática na Área do Português (1.º CEB)	PAP
Orientação de estágios – Área do Português	OEAP

Tabela 8 - Tabela de categorias (professoras)

No que concerne à ramificação das subcategorias, e à semelhança da construção das categorias, estas foram construídas com base nas questões dos guiões de entrevista, tal como é apresentado nas tabelas 9 (para educadoras) e 10 (para professoras). Nos Anexos XIX e XX é possível consultar as respetivas tabelas preenchidas na íntegra.

Categorias	Subcategorias	
Dados	Sexo	
	Idade	
	Habilitações	
	Situação profissional	
CS	Público-alvo	
	Serviços	
FC	Necessidades diagnosticadas	
	Linguagem oral e abordagem à escrita	
PJI	Áreas de conteúdo	Maior destaque
		Menor destaque
	Organização do ambiente educativo	
PLOAE	Espaço	
	Frequência	

	Tipos de textos/suportes de escrita
	Melhorias pensadas
	Atividades já realizadas
	Conceções das crianças sobre ler e escrever
	Pedidos das crianças
	Projetos por iniciativa das crianças
	Necessidade de formação neste domínio
OELOAE	Experiência com estagiários
	Dificuldades na criação/condução de atividades de promoção da linguagem oral e abordagem à escrita
	Conselhos
	Experiências proporcionadas

Tabela 9 - Tabela de análise de dados (educadoras)

Categorias	Subcategorias	
Dados	Sexo	
	Idade	
	Habilitações	
	Situação profissional	
CS	Público-alvo	
	Serviços	
FC	Necessidades diagnosticadas	
	Área do Português	
	Atualização de metodologias de Didática do Português	
P1.ºCEB	Componentes do currículo	Maior destaque
		Menor destaque
PAP	Organização da sala	
	Preparação prévia	
	Estratégias	
	Recursos utilizados	
	Frequência	
	Conceções das crianças sobre ler e escrever	
	Estimulação de interesses	
	Pedidos dos alunos	
	Projetos por iniciativa dos alunos	
	Desafios	Quais
		Método para ultrapassá-los
	Articulação entre leitura e escrita	
	Inseguranças/dúvidas iniciais	
	Importância	
	Articulação com outras áreas	
	Necessidade de formação nesta área	
OEAP	Experiência com estagiários	
	Dificuldades na criação/condução de atividades de promoção do Português	
	Conselhos	

Tabela 10 - Tabela de análise de dados (professoras)

Apresentação e análise dos resultados

No presente tópico serão apresentados e caracterizados os participantes envolvidos no estudo e analisados os resultados obtidos no mesmo. Como forma de organização, optámos por dividir estes aspetos em subtópicos, nomeadamente: caracterização socioprofissional; práticas em contextos; estágios.

No que concerne ao primeiro tópico, este apresentará alguns dados caracterizadores dos participantes bem como testemunhos sobre os sentimentos face à carreira. Outros dos temas aqui analisados são o contexto sociocultural e a formação contínua.

O segundo subtópico é o que mais se foca no tema do nosso estudo e apresenta as práticas em contextos das profissionais entrevistadas. Devido aos dois momentos da escolaridade que estudámos, surgiu a necessidade de uma divisão de momentos, sendo as práticas de educadoras e professoras apresentadas separadamente, isto é, práticas de literacia emergente em JI e práticas de iniciação à leitura e à escrita no 1.º CEB, respetivamente.

Por fim, serão analisadas as respostas da secção do guião relacionada com a orientação de estágios, na qual se analisam as oportunidades e aprendizagens que estes ambientes podem proporcionar.

Caracterização Socioprofissional

O presente estudo envolveu a participação de seis docentes; três educadoras de infância (designadas como E, numerando os casos) e três professoras (doravante P, numerando os casos) de 1.º CEB. As zonas de atuação são bastante diferentes entre casos, indo deste a área de Santarém até Viseu. Todas as participantes deste estudo eram do sexo feminino, estando as suas idades compreendidas entre os 26 e os 53 anos. No que respeita às habilitações académicas, todas têm uma licenciatura e algumas possuem mestrados específicos, pós-graduações e um doutoramento. Importa acrescentar que, ainda que a E1 tenha respondido enquanto educadora, também exerce funções de professora no grupo de recrutamento 910 (educação especial), o que poderá ter influenciado algumas respostas. A tabela 11 representa uma síntese de apresentação dos casos em estudo, parafraseando-se o discurso das

participantes e, nalguns casos, colocando-se entre aspas citações diretas extraídas das transcrições das entrevistas. No que respeita a “sentimentos face à carreira”, “condições de trabalho”, “pontos fortes” e “pontos fracos”, permitimo-nos sistematizar o que as entrevistadas nos transmitiram. Todos estes aspetos, explaná-los-emos adiante.

	E1	E2	E3	P1	P2	P3
Tempo de Serviço	20 anos	8 anos	1 ano e 6 meses	16 anos	“11286 dias” (aprox. 31 anos)	30 anos
Faixa etária com que trabalhou mais	3/4/5 anos	3/4/5 anos	Não aplicável	5/6 anos	7/8/9 anos	8/9 anos
Faixa etária com que trabalha atualmente	6/7 anos ⁴	1 ano	1 ano	5/6 anos e 7/8 anos	“3.º ano” 7/8 anos	6/7 anos
Faixa etária com a qual prefere trabalhar	5/6 anos 6/7 anos	Pré-escolar	Pré-escolar	1.º ano	1.º ano	Não tem
Áreas em que se sente mais à vontade	Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social/Expressão e Comunicação	Artes Visuais	Português	Português, Matemática e Estudo do Meio	Português e Matemática
Áreas em que se sente menos à vontade	Estudo do Meio	Não tem	Linguagem Oral	Expressões artísticas	Expressões Artísticas e Educação Física	Expressões
Desejo de mudança	Não	Não	Não	Sim	Não	Não

⁴ Educadora com especialização em ensino especial a trabalhar com turma de 1.º ano do 1.º CEB à data da entrevista.

da situação profissional						
Sentimentos face à carreira	-Realizada -Feliz -Triste com a carga e exigência burocrática	-Concretizada -Com os objetivos alcançados	Bem	Sentimento de satisfação face à profissão	Bem e mal	Feliz e motivada, ainda que, por vezes, pouco respeitada
Condições de trabalho	Boas	Boas	Boas, no entanto, com necessidade de uma outra pessoa na sala	-Poucas condições físicas -Falta de internet -Salas frias -Poucos recursos	Más pelas exigências	Boas
Pontos fortes/Oportunidades	Interação e partilha com o outro	-Observar o que as crianças conseguem atingir ao longo do tempo -Estar com as crianças e transmitir-lhes tranquilidade	Existência de um banco de horas	“Trabalhar no que gosto”	-Lidar com crianças -Ajudar as crianças a aprender e a desenvolverem-se	“A possibilidade de trabalhar com crianças e de contribuir para um bom início de percurso académico”
Pontos fracos/Desafios	-Incerteza -Falta de valorização	-Devido à faixa etária, é difícil sair da sala para planear o trabalho -Desafios perante as crianças	-Comportamentos -Dinâmica do grupo	Incerteza	-Lidar com os pais -Falta de apoio da direção -Muita coisa para gerir	-“Falta de colaboração de algumas famílias” -“Desrespeito da sociedade em geral pela carreira dos professores” -“Aumento da indisciplina nas escolas”

Tabela 11 - Tabela de apresentação dos casos em estudo

O tempo de serviço do grupo de entrevistadas encontra-se entre um ano e seis meses e os 31 anos, sendo possível perceber que é a classe das professoras que apresenta mais anos de serviço. O critério para a seleção dos participantes já foi apresentado, porém, importa reforçar que era muito importante a experiência com os anos em estudo neste trabalho (JI; 1.º

e 2.º anos). Nesse sentido, é possível verificar que tanto as educadoras (com exceção de E3) como as professoras apresentam a idade pré-escolar e os dois primeiros anos do ensino básico, respetivamente, como faixa com que mais trabalharam. Curiosamente, tanto P1 como P2 referem preferir trabalhar com primeiro ano, justificando-se com: “gosto dos pequeninos (...) acho-lhes mais piada (...) mas isso é uma questão pessoal. É no primeiro ano que nós conseguimos perceber uma maior evolução na aprendizagem da leitura e da escrita (...) é muito interessante, sim.” (Anexo XXI, P1, p. 139); “É o ano assim de descoberta, e eu conseguir ensinar a ler e a escrever, para mim, é uma coisa excepcional.” (Anexo XVI, P2, p. 147). A escolha de E3 (não correspondendo ao critério da experiência) prendeu-se com o facto de se ter formado há menos tempo e, por isso, poder apresentar novas perspetivas de atuação, permitindo-nos, assim, confrontar com as profissionais mais experientes.

Quando questionadas sobre as áreas em que se sentiam mais e menos à vontade, as respostas foram muito semelhantes entre professoras. Todas afirmaram sentir-se mais confortáveis com a área curricular de Português e menos com as Expressões. O modo como, por exemplo, P2 justifica esta última escolha relaciona-se com a pouca formação que possui na área e pelo pouco tempo estabelecido no currículo para a explorar (mínimo 3 horas semanais - matriz curricular-base - DL 55/2028):

Tem a ver também se calhar aqui pela nossa formação inicial e contínua... e com os tempos dedicados às disciplinas, porque nós temos tempos dedicados no currículo, não é? O currículo define quanto tempo semanal temos para cada uma delas e tudo mais (...) e nós temos uma hora por semana para trabalhar as quatro Expressões (...) e portanto, não é só porque eu estou mais ou menos à vontade, mas também porque o currículo assim o exige. (Anexo XVI, P2, p. 148)

Relativamente às educadoras, duas afirmaram ter a área de formação pessoal e social como área em que se sentem mais à vontade, afirmando E1 que “(...) o que eu entendo como base é a formação pessoal e social, que é através dessa que nós conseguimos ir para todas as outras.” (Anexo XV, E1, p. 122). Em contraste a todos os testemunhos, E3 refere sentir-se mais à vontade com as artes visuais “(...) e menos à vontade no Domínio da Linguagem Oral porque tenho dificuldade na entoação de voz, na leitura das histórias.” (Anexo XV, E3, p. 156). E2 afirma não ter uma área em que se sente menos à vontade e E1 aponta Estudo do Meio (referindo-se ao Conhecimento do Mundo) para esta resposta justificando-se pela falta de tempo para a explorar. A nível prático, a maioria dos casos apresenta como áreas a que dá mais e menos destaque aquelas em que se sente mais e menos à vontade, respetivamente.

No que concerne à carreira, todas as cooperantes demonstraram estar satisfeitas, felizes e realizadas, ainda que haja alguns casos em que as condições não se revelam as melhores, seja ao nível material, como nos diz P1 - “(...) estou em escolas que não têm as melhores condições físicas (...) em termos de arquitetura... em Lisboa nem havia internet... poucos recursos... salas muito frias.” (Anexo XVI, P1, p. 145), seja pelas exigências de funções, como relata P2 - “(...) as condições não são boas ... não são boas pelas exigências. Porque somos pau para toda a obra e pedem-nos tudo. Embora eu goste, é uma profissão de grande desgaste.” (Anexo XVI, P2, p. 153). Ainda assim, apenas P1 apresenta desejo de mudança de situação profissional, não a mudança de carreira, mas sim a mudança do vínculo que tem.

Quando questionadas sobre os pontos fortes/oportunidades da profissão, várias das participantes referiram a oportunidade de trabalhar com as crianças e poder ajudar no seu desenvolvimento. Enquanto pontos fracos/desafios, mencionaram-se vários, sendo a incerteza e a falta de apoio por parte das famílias os mais mencionados.

A nível sociocultural as instituições apresentam públicos de vários grupos sociais, desde crianças provenientes de famílias de classe média a grupos mais desfavorecidos. Através dos relatos das entrevistadas foi ainda possível verificar uma presença significativa de alunos estrangeiros e/ou que não possuem o Português como língua materna, o que se revela um desafio para a ação do professor (Fundação Aga Khan Portugal, 2020), tal como vimos anteriormente. Relativamente aos serviços/infraestruturas que estão disponíveis para as instituições, são variados, sendo os mais mencionados a biblioteca municipal e a parceria com lares de idosos. Ainda assim, é notório o acesso a instituições locais, nomeadamente: câmara municipal; cineteatro; bombeiros; polícia; sala de leitura.

Sabemos que na carreira docente a formação contínua é crucial, devendo ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (art.º 35, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo). Por este motivo, questionámos as entrevistadas sobre a necessidade de realizar formação contínua e em que área. Ao analisar esta questão, é possível afirmar que todas as docentes apresentam preocupação neste aspeto. Em EPE, a necessidade mais referida foi a formação em necessidades educativas especiais. E1 referiu também necessidade de formação na área do nosso estudo, assumindo que, enquanto profissionais, devemos “(...) estar despertos porque cada vez mais recebemos alunos estrangeiros. Temos oportunidade de também contactar com conhecimentos e com meios que nos permitam adequar a nossa prática à diversidade cultural que existe.” (Anexo XV, E1, p. 118) Já no primeiro ciclo, a necessidade mais evidente relaciona-se com as tecnologias e as ferramentas digitais. Apenas P1

menciona a área do nosso estudo, não pela necessidade de formação, mas sim pela importância, referindo que “(...) tudo o que seja ligado às didáticas mais específicas, seja do Português, seja da Matemática, e todas as outras, é muito importante termos essa atualização de formação.” (Anexo XVI, P1, p. 137)

Tanto educadoras como professoras mencionaram preocupação em manter-se atualizadas com as metodologias de ensino do Português, sendo que referiram algumas formações que realizaram neste sentido, nomeadamente sobre consciência fonológica, dislexia, ensino da leitura e da escrita e métodos fónicos de iniciação à leitura e à escrita. Ainda que considerem importante a formação contínua, E2 não realizou nenhuma formação na área em estudo neste relatório e E3 realizou apenas formações em contexto académico. Quando questionadas sobre como se mantinham atualizadas sobre as metodologias de ensino da didática, as professoras assumiram-se como autodidatas, pesquisando e lendo o que a investigação refere e procurando participar em formações na área.

Práticas em contextos

Práticas de literacia emergente em JI

Sabendo que o ser humano se desenvolve através de processos de relação com o meio, sendo influenciado por ele (Silva et al., 2016), considerámos importante iniciar este tópico com a forma como as entrevistadas organizam o ambiente educativo na sua sala. A resposta mais dada foi “por áreas”, tendo E1 acrescentado “(...) tento que as áreas sejam versáteis (...)” (Anexo XV, E1, p. 123)”, isto é, esta educadora procura que as zonas possam ser utilizadas não apenas de uma forma, mas de várias, mediante a necessidade dos alunos. Para além deste método de organização, é evidente uma preocupação com o conforto e com a parte mais emocional das crianças, como é possível verificar na resposta de E2: “Portanto, eu tento organizar de maneira segura, de maneira que eles estejam confortáveis e que não haja demasiadas coisas (...) é o mais simples possível (Anexo XV, E2, p. 132)”. O que conseguimos entender com as respostas dadas a esta questão é que a forma como as diferentes participantes organizam o seu espaço está aliada ao que os documentos orientadores referem, documentos estes que defendem que o ambiente deve ser acolhedor, seguro e inclusivo (Marques et al., 2024), revelando-se assim um suporte para o desenvolvimento curricular (Silva et al., 2016). Sobre o ambiente educativo procurámos também saber se as participantes consideravam necessário ajustá-lo, de modo a facilitar a exploração da linguagem escrita, ao que apenas E1 referiu sentir necessidade de um ambiente mais tecnológico.

O surgimento desta questão sobre as tecnologias revela-se bastante pertinente, na medida em que, tal como refere Correia (2023), assistimos cada vez mais à utilização das tecnologias no dia a dia das crianças, nos diversos ambientes em que estão inseridas. No entanto, importa ter em conta que existem vantagens e desvantagens desta utilização e que é importante que os docentes estejam capacitados para as aplicar, seguindo as recomendações existentes. No que diz respeito ao tema deste estudo, Correia (2023) aponta que uma boa utilização das ferramentas tecnológicas favorece o desenvolvimento da linguagem, mais especificamente a fluência, a complexidade de discurso e a comunicação verbal. Por outro lado, Rosado (2024) afirma que “o excesso de utilização de ecrãs pode condicionar o tempo de interação com adultos e outras crianças. Desta forma, fica dificultado o desenvolvimento da linguagem e contribui-se para o empobrecimento das capacidades sociais e linguísticas.” Posto isto, podemos compreender que os recursos tecnológicos beneficiam sim a prática docente, mas apenas quando utilizados com moderação e de formas promotoras de aprendizagens, como por exemplo: pesquisas na internet sobre conteúdos ou exploração de materiais didáticos (Correia, 2023).

Depois de sabermos como era estruturada a organização do ambiente educativo, considerámos pertinente compreender de que forma, e com que frequência, as atividades de leitura e escrita se inseriam na rotina diária, ao que todas as cooperantes responderam “diariamente”. Todas as colaboradoras afirmaram que este tipo de atividades ocupavam um grande espaço nas suas salas através de afirmações como: “Ocupam grande espaço, até porque (...) eu tento estruturar a sala de aula com uma cadeira para cada um, com um espaço (...) que me permitam trabalhar esse tipo de atividades.” (Anexo XV, E1, p. 123); “(...) tento sempre ter (...) o momento da bolachinha, o momento da canção do “bom dia”, [em que] eles ouvem a referência a todos os nomes das crianças (...) as histórias (...) um dia em que ouvimos uma canção (...) trabalho com imagens (...)” (Anexo XV, E2, p. 132); “Espaço amplo para leitura de histórias.” (Anexo XVIII, E3, p. 156). No que respeita à forma como o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é trabalhado, a utilização de histórias infantis é transversal a todas as entrevistadas. Para além deste suporte, foram mencionadas revistas, imagens, murais e registos feitos pelos alunos que parecem revelar-se elementos indutores do trabalho neste domínio, na medida em que, através deles, as educadoras mencionam ter realizado atividades como: leitura de histórias; escrita de história circular; encontrar letras em revistas; dramatizações.

Relativamente a estratégias e atividades implementadas, foi E1 quem mais nos deu exemplos do que implementa na sua rotina, sendo notório o destaque para as atividades de escrita, afirmando:

Trabalho muito com registos do que eles me dizem (...) faço muito registo, e gosto de fazer registo direto para que eles próprios percebam que ... as palavras que eles me dizem são escritas e para que eles tenham a noção [de] que uma palavra tem que ter letras, uma sequência correta de letras, não é... para que tenham a noção da direccionalidade da escrita. (...) Uma história, por exemplo, uma história circular ... começo numa ponta: era uma vez ... e depois um diz uma coisa, depois, às vezes o outro não se lembra, mas o da outra ponta diz e eu vou escrevendo ... e vamos complementando. Depois vamos ... olha agora vou ler novamente, vou ler tudo o que aqui está, o que vocês me disseram e leio novamente até para eles perceberem que eu escrevi ... mesmo o que eles me disseram. (Anexo XV, E1, pp. 124-125)

Confrontando esta análise com o nosso quadro teórico, é possível perceber que E1 explora com os seus alunos as diversas funcionalidades e conceções da escrita, como, por exemplo, a direccionalidade e o escrever para registar (Martins, 2022; Martins e Niza, 1998, como citado em Machado, 2008). Podemos acrescentar ainda que, na nossa perspetiva, E3 não apresenta mais atividades neste domínio provavelmente pelo pouco tempo de experiência (um ano e seis meses) e pelo facto de ser a área em que se sente menos à vontade.

Segundo Silva et al. (2016), a valorização do que a criança faz e a oportunidade que lhe é dada para participar no planeamento do trabalho como agente ativo no seu processo de aprendizagem contribui, entre outras coisas, para o desenvolvimento da curiosidade e do desejo de aprender. Nesta linha argumentativa, considerámos pertinente perceber quais as conceções das crianças sobre o que é ler e escrever, bem como as atividades que estas pedem neste âmbito. Relativamente à primeira, não existiram respostas muito relacionadas com a questão, isto é, estaríamos à espera de que surgissem respostas como: temos de saber ler para contar histórias; temos de saber letras para escrever o nosso nome. Importa acrescentar que estes exemplos derivaram de conversas informais no contexto de estágio em JI e daí estarem aqui a ser apresentados. Ainda assim, E1 apresentou-nos dois exemplos de respostas que já ouviu de alunos, um exemplo de um aluno de primeiro ano: “oh professora! Oh professora! Você tem razão, eu preciso saber escrever e ler para ajudar a minha mãe no café” e outro comum em pré-escolar: “oh professora, já sei, já sei esta letra, esta com esta lê-se assim, consegui fazer uma palavra, formar uma palavra” (Anexo XV, E1, pp. 125-126).

De facto, muitas crianças ao entrarem no 1.º CEB não têm esta noção do conhecimento das letras, aliás, consideram que desenho e escrita são a mesma coisa, isto é, existe uma

indiferenciação entre a escrita e o desenho. Mediante vão estando expostas a estímulos visuais, nomeadamente o ver escrever, começam a apropriar-se de elementos que lhes permitam fazer essa distinção. Nesta fase é crucial que o educador esteja atento e proceda a uma avaliação que lhe permita identificar os níveis de desenvolvimento dos seus alunos, conseguindo, assim, ajustar as atividades às necessidades existentes e precaver dificuldades futuras na aprendizagem da leitura e da escrita (Baptista et al., 2011).

Já sobre as atividades que as crianças pedem, o mais comum foi a leitura de histórias e, no caso de E1, também foi referida a escrita de palavras ou frases para legendar as produções realizadas. No seguimento desta questão, tentámos perceber se as educadoras davam continuidade às iniciativas, por parte das crianças, garantindo-lhes o direito a serem escutadas (Silva et al., 2016), ao que obtivemos respostas positivas. E1 referiu dar continuidade sempre que possível e E3 mencionou fazer este trabalho através da exploração de livros que as crianças levam. Posto isto, é possível afirmar que o livro infantil é bastante utilizado pelas profissionais, sendo um suporte através do qual se potencia a descoberta do prazer pela leitura, bem como o desejo de aprender a ler (Silva et al., 2016).

Práticas de iniciação à leitura e à escrita no 1.º CEB

À semelhança do contexto de JI, iniciámos a abordagem com a conversa sobre o ambiente em sala de aula. Sabendo que a organização da sala é muito importante, devendo ir ao encontro dos objetivos de aprendizagem, é crucial que este espaço seja flexível, possibilitando o envolvimento dos alunos e permitindo uma diversificação das práticas pedagógicas. O ambiente poderá, assim, tornar-se mais estimulante, traduzindo-se em aprendizagens mais efetivas (EducaEthos, 2019). Através da análise das respostas, é possível verificar que todas as cooperantes declaram organizar o seu espaço mediante as necessidades do grupo e o tipo de trabalho a realizar: “A sala é organizada tendo em conta a turma e as suas características (capacidades ou dificuldades). Pode ser organizada em mesas individuais (quando é possível), a pares; por filas; em U; em grupos...” (Anexo XVII, P3, p. 161). P2 afirma que:

Isso depende do trabalho que eu vou fazer. Se vou fazer trabalho de grupo, organizamos mesas em grupo, se estamos a trabalhar de quadro e individual, organizo-os em filas ...outras vezes também faço a disposição mais em “u” amm depende do que eu quero fazer e depende também das turmas. (Anexo XVI, P2, p. 148)

P1 foi um pouco mais ao pormenor, explicando que organiza a sua sala por áreas “(...) área de trabalho coletivo (...) área de leitura (...) área de escrita (...) área da cozinha (...)

área, por exemplo, dedicada aos projetos e obras, que eles fazem (...) área dos ficheiros (...) área STEAM (...) conhecimento do mundo (...)" (Anexo XVI, P1, Pp. 139-140). Em cada área os alunos podem encontrar diversos materiais, sejam disponibilizados pela escola, docente, ou trazidos de casa. Segundo a professora, estas zonas são denominadas áreas de apoio ao desenvolvimento curricular e seguem o modelo pedagógico do MEM. Este modelo desenvolve-se por meio de módulos de atividades curriculares que promovem a diferenciação pedagógica. Entre eles, destaca-se a aprendizagem curricular por meio de projetos cooperativos, nos quais as crianças desenvolvem conhecimentos em diversas áreas. Além disso, há o trabalho curricular colaborativo, que envolve atividades coletivas com o propósito de construir e reconstruir conceitos e saberes. Outro módulo fundamental é a organização e gestão compartilhada no conselho de cooperação educativa, que funciona como um recurso para planeamento, avaliação e registo da turma. Além disso, este modelo pedagógico assenta também no trabalho autónomo e no acompanhamento individual, que permite aos alunos aprofundar conhecimentos e conteúdos disciplinares, e treiná-los, seguindo um plano individual de trabalho (Movimento da Escola Moderna, 2021).

Sabendo que é nos dois primeiros anos que as crianças começam a aprender mecanismos de descodificação (primeira etapa da leitura) baseados na "(...) compreensão do princípio alfabético e no reconhecimento de padrões ortográficos (...)" (Pereira & Cardoso, 2010, p. 9), considerámos pertinente compreender se as professoras, ao saberem que iam ser colocadas num primeiro ano, tinham por hábito preparar-se previamente. A esta pergunta P1 e P2 assumiram não realizar uma preparação prévia e ambas apresentaram pontos de vista diferentes. P1 refere manter o método de trabalho desde que leciona, ajustando-o ao grupo; já P2 admite apenas atender às tarefas que vêm no manual e pensar sobre como as trabalhar. Na opinião de P3, "Cada ano de escolaridade merece uma preparação prévia, nomeadamente nas planificações. No 1.º ano, e especificamente no Português, a preparação dos materiais [é essencial] (são essenciais)⁵ para uma boa aquisição dos conteúdos." (Anexo XVIII, P3, p. 161)

Como já vimos anteriormente, ler e escrever não são habilidades inatas, ou seja, precisam de ser aprendidas (Aguiar & Mata, 2022). Neste sentido, e sendo uma das nossas maiores dúvidas a forma como trabalhar no desenvolvimento destas capacidades, procurámos perceber como é que as profissionais que já estão no terreno o fazem. Analisando globalmente as respostas, é possível perceber que a escuta está muito presente nas práticas das cooperantes. Seja a escuta de textos, histórias, canções, lengalengas, entre outros. É a partir destes materiais, e de outros como plataformas digitais, jogos, cartazes e manuais, que P2 e P3 assumem trabalhar as competências dos alunos no Domínio da Leitura e da Escrita. Em

⁵ Entre parênteses curvos, a fala; entre parênteses retos, a retificação, para maior legibilidade.

termos gerais, os suportes literários referidos são assumidos como textos mais poéticos que apresentam um cariz mais lúdico e que permitem jogar com as palavras e com os seus sons, tal como preconizado, aliás, por Ramos (2012). P2 acrescenta “(...) utilizar os nomes próprios dos alunos, para valorizar os sons dos nomes, as sílabas (...) privilegio também a consciência fonológica, ou seja, partir do som para a representação do som (...) a questão da leitura global, quando etiqueto os objetos da sala, os locais (...)” (Anexo XVI, P2, p. 149). Relativamente a P1, é possível verificar que utiliza outro tipo de estratégias, nomeadamente o Método Global Natural de Freinet no qual as aprendizagens derivam da vivência de cada indivíduo, da sua cultura e das relações que estabelece com os outros. Nesta metodologia o aluno tem livre expressão nas suas aprendizagens, sendo a experiência a impulsionadora de toda a aprendizagem (Freinet, s/d, como citado em Cruz, 1993). Em complemento ao que analisámos sobre a organização do ambiente educativo, percebemos agora mais nitidamente sobre a organização de P1, pois, na metodologia de Freinet, “(...) a sala de aulas está disposta em vários espaços organizados que cada aluno pode utilizar, de acordo com o seu plano individual de trabalho.” (Freinet, s/d, como citado em Cruz, 1993, p. 100).

Segundo os testemunhos, o contacto com atividades de leitura e escrita é uma prática diária, recorrendo-se a uma vasta gama de recursos para a exploração deste domínio. A par dos recursos referidos anteriormente, é possível verificar que também com elementos como as curtas-metragens e a pintura é possível trabalhar a área curricular de Português.

Tal como vimos no subtópico anterior, as crianças desde pequenas que apresentam algumas conceções sobre a leitura e a escrita, e vimos alguns exemplos disso. Relativamente à exploração no primeiro ciclo, as professoras não apresentaram exemplos, referindo apenas que existem alunos mais motivados que outros e que consoante vão evoluindo e sentindo mais capazes se vão mostrando mais empenhados. P2 refere também que, por vezes, os alunos se queixam com falta de ideias para escreverem os seus textos.

Seguidamente questionámos a forma como a estimulação do interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita era feita e obtivemos respostas muito diversificadas, como por exemplo: reforço positivo; *flexible seating*; plataformas digitais; textos apelativos e divertidos; escrita com recurso a diversos materiais visuais; palavra do dia. Analisando estas respostas, conseguimos perceber que as cooperantes se apropriaram de algumas estratégias referidas na investigação, por exemplo, por Ribera (2013) que, entre outras coisas, defende que a aprendizagem deve ser feita a partir de diferentes tipos de textos, integrando materiais visuais e atividades significativas e contextualizadas, nas quais se incorpore uma dimensão mais lúdica.

Relativamente a pedidos feitos pelos alunos, não obtivemos muitas respostas, sendo apenas referido por P3 que:

Quando se sentem seguras e confiantes das suas capacidades, nos momentos de espera até que os colegas terminem os trabalhos, há crianças que deixam de usar a sebenta para desenhar e começam a perguntar se podem escrever frases. Há também situações em que, nesses momentos, pedem para ler os livros que requisitam na biblioteca escolar (...) (Anexo XVIII, P3, p. 162)

Na área do nosso estudo, os pedidos estão mais relacionados com a leitura e exploração de livros trazidos de casa, sendo referido que os alunos solicitam mais atividades noutras áreas.

Com o decorrer do nosso estudo temos vindo a perceber que aprender a ler e a escrever é um processo complexo, e que nem sempre é bem-sucedido por parte de algumas crianças (Batalha et al., 2022). Neste sentido, procurámos perceber quais os maiores desafios com que as professoras cooperantes se deparavam ao ensinar Português. As respostas foram diversas, nomeadamente: a diversidade cultural, os problemas de aprendizagem e as dificuldades na leitura. As respostas vão ao encontro das observações mencionadas no estudo de Batalha et al. (2022), especialmente sobre as dificuldades de leitura e escrita sobre as quais as autoras referem ser “(...) uma das causas mais referidas por professores e outros agentes educativos para o insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade (...)” (p. 23). Como formas de ultrapassar estas dificuldades, percebemos que são realizados despistes, em articulação com outros profissionais, mas não conseguimos respostas concretas ao nível de estratégias.

Como apresentámos no nosso quadro teórico, Sim-Sim (2009) advoga que o contacto com a linguagem escrita suscita o desejo de aprender a ler. Tendo em conta esta afirmação, e sabendo que são crianças muito pequenas, questionámos as professoras sobre como articulavam a leitura e a escrita nas suas aulas, de modo a conseguir interligar os dois domínios. Conseguimos perceber que esta ligação é realizada através de algumas atividades orientadas (não especificadas pelas cooperantes), de trabalho de associação de imagens a palavras, e posteriormente de frases a textos. P2 refere “(...) ensinar a leitura par a par com a escrita.” (Anexo XVI, P2, p. 149).

De veras, como tem vindo a ser mencionado no nosso estudo, ler e escrever não são processos inatos e imediatos, exigem aprendizagem (Aguiar & Mata, 2022). Esta aprendizagem assenta nos processos de descodificação fonológica (para ler) e codificação (para escrever). Assim sendo, Morais (s/d) apresenta três razões para que a escrita e a leitura sejam ensinadas em conjunto: razão teórica; razão factual; razão sociocultural. Relativamente à primeira, apresenta a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema como duas faces do

mesmo código que se complementam, na medida em que a memorização da estrutura e ordem das letras é fortalecida cada vez que a palavra escrita é lida. A nível factual, assume-se que a escrita manual e os exercícios ortográficos facilitam o processo de identificação de palavras e, mais tarde, a compreensão de textos. Por fim, socioculturalmente a ação de possuir a capacidade de ler e não a de escrever, ou vice-versa, influencia e limita a comunicação, na medida em que impede que se receba e transmita informações pelos mesmos meios. Posto isto, os processos de descodificação fonológica e codificação formam uma base para que, de modo gradual e concomitante, se alcance a fluência leitora (Castro, 2020).

Quando questionadas sobre a importância do Português no 1.º ano e de que forma o articulavam com as outras áreas, as docentes afirmaram que é uma área muito importante, tendo P1 referido ser a base para “o desenvolvimento da aquisição dos mecanismos de decifração (...)” e para “(...) começar o aprofundamento da fluência leitora” (Anexo XVI, P1, p. 143). Concomitantemente a estas respostas, foi possível perceber que as participantes tentam trabalhar as áreas de forma transversal, nem sempre sendo possível. Abaixo apresentamos alguns testemunhos:

Sim, sim ... e, por vezes, claro que se pretende que haja interdisciplinaridade, não é?

E tentamos fazer isso, mas isso não é possível sempre (...) não é possível a toda a hora (...) para trabalhar até é possível, mas não desenvolvemos algumas competências que também são necessárias ... porque, por exemplo, eu posso pedir aos miúdos para desenharem uma paisagem, conforme a descrição que eu lhes ler, ou para desenhar uma personagem, ou para desenhar a parte da história [de] que mais gostaram (...) mas estou sempre a trabalhar, vá o desenho, a ilustração e não saio dali (...) não desenvolvo outras áreas. (Anexo XVI, P2, p. 148)

O Português é fundamental no 1.º ano e em todos os seguintes. É através do Português, da sua compreensão e interpretação, que se trabalham todas as outras disciplinas: na leitura de um enunciado ou exercício de Matemática; na compreensão de qualquer conteúdo de Estudo do Meio ou até mesmo nas instruções de qualquer exercício de Expressões Artísticas ou Físico-motora. (Anexo XVIII, P3, p. 163)

De forma a concluir esta secção, questionámos as participantes sobre quais as dúvidas e inseguranças que sentiram no início da sua prática profissional e de que forma as ultrapassaram. As respostas a esta questão revelaram-se bastante interessantes, na medida em que foram ao encontro daquelas que são também algumas das nossas inseguranças, nomeadamente o ensinar a ler e a escrever: “Recordo-me perfeitamente das minhas inseguranças e dúvidas nos primeiros anos de profissão relativamente ao trabalho com crianças do 1.º ano. Como conseguiria que aprendessem a ler ou a escrever??” (Anexo XVIII, P3, p. 163) e, claro, a partir desta questão, os métodos a utilizar para promover esta aprendizagem:

Tinha muitas, por exemplo, em relação aos métodos de ensino e aprendizagem (...) porque na altura em que eu fiz a formação inicial (...) ninguém nos dava (...) nada relacionado com métodos da leitura e da escrita ... nem como ensinar a ler, a escrever (...) diziam-nos que cada um fazia à sua maneira ... que o professor era livre. (Anexo XVI, P2, p. 151)

Esta afirmação de P2 de que o professor é livre para utilizar qualquer método, deixou-nos a pensar. De facto, estudos como o de Viana (2007) dizem-nos que o método a utilizar deve ser o que mais se ajuste às necessidades das crianças, ou segundo as palavras da mesma autora, “(...) aquele que originar menos dificuldades.” (p. 46). Paz e Lebrero (1991, citados por Viana & Teixeira, 2002) definem método como “(...) um conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que lhe permitirá organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados.” (p. 125). Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a diversidade de turmas, percebemos que não existe um método “ideal” e que o professor é livre de aplicar o, que considerar mais favorável.

Como modo de tentar amenizar estas nossas inseguranças, apresentamos o testemunho de P3 que nos diz o seguinte:

Através da preparação das aulas e dos materiais, com o apoio dos colegas e do trabalho colaborativo, de formações e leituras, os resultados surgem e nós, professores, entusiasmo-nos tanto com os progressos, como os próprios alunos. Com a experiência, vamos ficando mais confiantes e seguros (tal como as crianças) e conseguimos diversificar estratégias e obter os resultados que pretendemos. (Anexo XVIII, P3, p. 163)

Estágios

Ainda que tenhamos a noção de que a componente teórica que compõe o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos oferece um suporte sólido de conhecimentos e competências para lecionar, consideramos que nem sempre seja suficiente, pois, tal como mencionou P3, a experiência na área irá dar-nos mais segurança e confiança. Sabemos também que os momentos de estágio, para muitas de nós, são o primeiro contacto com a prática, revelando-se autênticos desafios, quer pela falta de experiência, quer pelo receio de errar. Assim sendo, considerámos pertinente acrescentar no nosso trabalho uma secção sobre os estágios. Esta secção permitiu-nos abordar, com as entrevistadas que assumissem já ter sido cooperantes em estágios, alguns temas como: dificuldades das estagiárias na Área do Português; conselhos; experiências proporcionadas em contextos.

Em contexto de EPE, a dificuldade de falar em público foi mencionada pelas duas educadoras como uma das maiores fragilidades das estagiárias. Ainda assim, E1 refere que este traço está relacionado com a pessoa e que “(...) há estagiários que têm uma maior abertura e disponibilidade para falar em grande grupo e que têm um maior à-vontade para contar uma história, por exemplo. Há outras que são mais monocórdicas, têm mais dificuldade a esse nível” (Anexo XV, E1, p. 127). E2 expõe que “Noto que há dificuldade nisso, porque sentem sempre que estão a ser observadas. Noto, também, algum receio no impor as regras e sinto que isso é muito difícil para as estagiárias..., mas acho que com a prática conseguem.” (Anexo XV, E2, p. 134). Já no primeiro ciclo, consideraram-se como maiores dificuldades as apresentadas nos testemunhos que se seguem: “(...) se calhar a maior dificuldade é a parte de ensinar a escrita (...) da leitura nem tanto, mas da escrita sim.” (Anexo XVI, P2, p. 152); “Infelizmente a dificuldade que as próprias têm, regra geral, na expressão oral e escrita que as penalizam na sua prática porque se sentem inseguras e têm “medo” de errar.” (Anexo XVIII, P3, p. 163) P1 apresenta como dificuldades a integração curricular e o domínio dos conteúdos a lecionar.

Como modo de ultrapassar as dificuldades supramencionadas, as cooperantes assumiram ajudar e aconselhar as estagiárias com: disponibilidade para responder a dúvidas; manter uma postura tranquila; incentivo ao querer saber mais; auxílio na realização de planificações; apoio na análise de textos antes de serem trabalhados; reforçar a importância do respeito pelas crianças e pela sua aprendizagem; proposta de preparação e rigor no trabalho a que se propõem.

No que concerne às experiências proporcionadas, foram referidas várias, nomeadamente: oportunidades de colocar questões e dar sugestões; trabalho com outra metodologia;

permitir que os estagiários lecionem todas as disciplinas; autonomia para intervir e preparar as aulas; sentimento de pertença; partilha de estratégias e métodos.

Em suma, podemos afirmar que as cooperantes procuram proporcionar às estagiárias experiências significativas, que as preparem para o futuro enquanto profissionais, dando-lhes a oportunidade de agir no contexto em que estão inseridas e oferecendo-lhes conselhos fundamentais para a construção da sua bagagem profissional.

Considerações finais

De modo a concluir este capítulo, apresentamos agora as considerações finais sobre o nosso estudo, que tinha como propósitos o conhecimento das práticas de literacia emergente e de iniciação à leitura e à escrita e os hábitos de leitura promovidos nos contextos de JI e 1.º CEB em vários contextos de prática.

Assim, ao examinar os dados obtidos, através do trabalho de entrevista, é possível responder às nossas questões orientadoras. Relativamente à primeira, que se centralizava nas práticas pedagógicas de literacia em contextos, foi possível verificar que, em contexto de JI, o trabalho se centra na oralidade, no trabalho da consciência fonológica e na exposição das crianças a diferentes suportes de escrita. As educadoras destacam o registo do que as crianças dizem e a utilização de materiais como histórias literárias infantis, revistas, imagens e jogos como auxiliares para uma introdução natural e lúdica à abordagem da leitura e da escrita. No que respeita ao primeiro ciclo, as professoras identificaram várias metodologias, nomeadamente os métodos fónicos, etiquetagem dos espaços para leitura global das palavras e o Método Global Natural de Freinet. Como materiais destacados pelas professoras, podemos referir as canções, as lengalengas, as plataformas digitais e os textos narrativos e poéticos que permitem uma exploração mais lúdica, proporcionando um maior envolvimento dos alunos. Relativamente a estas obras, foram-nos aconselhados alguns autores, como Luísa Ducla Soares, António Mota e Cecília Meireles, que, segundo as professoras nos relataram, apresentam textos muito bons para o ensino da leitura e da escrita. Estes são autores bastante conhecidos e consagrados na literatura para a infância em Portugal e no Brasil, sendo alguns deles denominados por Ramos (2012) como “(...) referências incontornáveis do panorama contemporâneo.” (p. 23).

Com a segunda questão, relacionada com as práticas de escrita em que as crianças são envolvidas em contexto escolar, podemos concluir que, tanto no JI como no 1.º CEB, as crianças são incentivadas a participar em atividades de escrita. Em contexto de EPE, as crianças são encorajadas a utilizar a escrita para identificar e legendar as suas produções e são-

-lhes demonstradas as várias funcionalidades da escrita (comunicar, registar, memorizar, instruir, aprender, sentir prazer), através de atividades como histórias circulares, nas quais as educadoras registam as ideias das crianças. No âmbito do primeiro ciclo, a escrita assume um papel mais estruturado e formal, sendo os alunos envolvidos em atividades desde a escrita de palavras, frases e textos paulatinamente maiores.

No que à terceira questão orientadora diz respeito, ou seja, “quais os hábitos de leitura que são promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades?”, podemos afirmar que, em ambos os contextos, a leitura ocupa uma posição de destaque, sendo trabalhada de diversas formas. Em JI a exploração é feita tendo o livro infantil como principal indutor, sendo realizadas leituras de histórias, pertencentes à escola ou aos alunos. Ainda neste contexto, foram também referidas as dramatizações como atividades de leitura, que podem ser feitas através de materiais escritos ou de imagens impressas. No primeiro ciclo, a tendência é para atividades de leitura mais orientada, sendo utilizados diversos tipos de textos, desde histórias infantis, poemas, textos informativos e instrucionais. Neste contexto, já existe a prática do incentivo à leitura, através da possibilidade de requisição de livro na biblioteca escolar, possibilitando, assim, um maior envolvimento dos alunos em atividades de leitura. Ainda que a prática de requisição de livros não tenha sido referida em JI, na nossa PES tivemos oportunidade de perceber que também poderia acontecer neste contexto. De facto, o estudo de Balça et al. (2017) apresenta-nos esta possibilidade, atribuído à família o papel de primeira mediadora de leitura, “(...) lendo para a criança, ouvindo a criança ler para ela, partilhando livros e leituras, aproximando os livros, proporcionando visitas às bibliotecas, às livrarias (...)” (p. 717).

Ao analisar os dados de modo global, percebemos que, tanto em contexto de EPE como de primeiro ciclo, as crianças são envolvidas em atividades de leitura e escrita e expostas a vários tipos de textos diariamente. Através do uso de metodologias diversificadas e ajustadas à idade e ao desenvolvimento das crianças, pudemos perceber que os hábitos de leitura nos contextos em que o nosso estudo se desenvolveu são promovidos desde cedo, indo ao encontro do que é defendido pela investigação e preconizado nos documentos orientadores (Silva et al., 2016; DGE, 2018).

Ainda que não se constituísse como objeto do nosso estudo, consideramos que a planificação e a realização de atividades no âmbito de Português, nomeadamente do trabalho de consciência fonológica e da escrita, se revelaram elementos cruciais para, utilizando o que estudámos, interpretar a realidade, no caso as conceções e aptidões das crianças.

Refletindo acerca destes momentos, é possível afirmar que foram atividades envolventes e promotoras de aprendizagens em que os alunos demonstraram aproveitamento positivo, como é possível visionar nos instrumentos de avaliação (Anexos XXI e XXII).

Numa perspetiva pessoal e profissional, consideramos que a realização desta investigação se revelou essencial para a ampliação da nossa aprendizagem enquanto futuras profissionais de educação, na medida em que não só nos elucidou para as várias etapas da aprendizagem da leitura e da escrita, como também nos permitiu conhecer algumas formas de abordar estes conteúdos em contexto. Estes fatores contribuíram para responder à questão que sempre pairou nas nossas cabeças: “como vamos ensinar as crianças a ler e a escrever?”. Sabemos agora responder que existem vários métodos, estratégias e materiais para iniciar esta abordagem (imagens, canções, lengalengas, entre outros), não existindo uma forma padrão para o fazer, cabendo-nos a nós, em função do grupo e das suas necessidades, decidir. Todo o processo investigativo serviu como base de aprendizagem e reflexão nos momentos de desenvolvimento das diversas etapas, atividades e materiais que foram o suporte desta pesquisa, revelando-se também elementos-chave para o nosso futuro profissional.

Em suma, as práticas de literacia emergente e de iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades, alicerçadas na criação de um ambiente rico em estímulos, proporcionam às crianças o desenvolvimento das mais diversas competências, que vão desde a compreensão de mensagens orais à automatização da decifração e ao aprimoramento contínuo e progressivo da compreensão leitora.

Parte III – Reflexão final

A realização do presente relatório de estágio é o culminar de um percurso robusto de desafios, aprendizagens e muito esforço e dedicação, percurso esse que chega agora ao fim e que, na verdade, vai deixar saudades.

Chegar a este momento de refletir sobre o que foi este maravilhoso percurso revela-se um grande desafio, não só porque retomamos as aprendizagens e as experiências vividas, mas também porque é nesta fase que refletimos sobre o quão enriquecedores foram todos estes momentos para o nosso eu profissional e pessoal, claro. A reflexão final surge como um momento de introspeção pessoal e, por esse motivo, abandonaremos a 1.^a pessoa do plural, o “nós” de modéstia, e adotaremos, a partir de agora, a 1.^a pessoa do singular.

Como já tinha referido anteriormente, o percurso talhado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB constituiu-se por desafios e aprendizagens que me habilitaram com capacidades, conhecimentos, atitudes e algumas estratégias essenciais para a minha prática enquanto professora/educadora.

Começo, então, por recordar as experiências de estágio. E que experiências! Segundo Mello e Linder (2012), os estágios são bastante importantes na formação de professores, na medida em que permitem acompanhar o quotidiano dos profissionais e das instituições, integrando as suas salas e podendo aprender e refletir sobre as práticas observadas, apoderando-se, assim, os futuros profissionais, de conhecimentos importantes para o seu enriquecimento pessoal. Numa ótica pessoal, a oportunidade de passar pelos vários contextos de estágio, descritos neste documento, revelou-se uma mais-valia, na medida em que fez, efetivamente, com que conseguisse alinhar os meus conhecimentos teóricos à prática, dando-lhes, assim, sentido.

Quer em EPE, quer em 1.º CEB, objetiva-se assegurar o desenvolvimento integral das crianças nos níveis social, pessoal e académico, dando-lhes os alicerces para um percurso de sucesso enquanto alunos e cidadãos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim sendo, e sabendo que é o educador/professor que tem um papel fulcral na concretização destes objetivos, foram construídos diversos documentos orientadores para a prática docente, visando promover a equidade, que tive oportunidade de ler e aprender a manusear para programar em conformidade com a faixa etária, o ano de escolaridade, as prioridades de ensino e de aprendizagem.

No decorrer do mestrado, tive oportunidade de contactar com vários contextos, instituições e crianças. Cada uma delas foi especial à sua maneira, contribuindo de alguma forma para o meu eu pessoal e profissional. Se a creche tinha o afeto e a descoberta, no JI começava a florescer em cada criança a vontade de aprender. Já no 1.º CEB a “cantiga” era outra...meu rico 1.º ciclo! Lá aprende-se “mais à séria”, se me é permitida a expressão, mas

aprendi também que esta aprendizagem não pode fazer um corte com a brincadeira, que deve continuar a acompanhar a criança e que é estruturante na sua formação, pois, como refere Neto (2022), “brincar é aprender.”. E que aprendizagem! Antes de conhecer os contextos, a minha paixão sempre foi o 1.º CEB, mais especificamente o 1.º ano, não por gostar mais da idade ou de ser tratada por professora, mas pelo privilégio que iria ser poder ensinar àqueles seres pequeninos as letras... a ler e a escrever... a descobrir o quão é maravilhosa aquela etapa. Os diferentes contextos e grupos com quem tive oportunidade de me relacionar fizeram-me perceber que este é o caminho, que é esta a profissão que eu quero ter. Através das interações e dos vários projetos dinamizados, consegui desenvolver mais a minha capacidade de compreender e analisar as características e necessidades individuais de cada criança. De certo modo, julgo ter ficado mais empática também. Enquanto aspetos positivos da minha prestação em contexto, posso enumerar as minhas capacidades de integração e adaptação, e também o meu interesse e envolvimento em todas as tarefas que desempenhei.

No decorrer das PES nem tudo foi fácil; surgiram alguns desafios que precisaram de ser colmatados. Nomeadamente, e analisando as experiências globalmente, posso afirmar que as minhas maiores dificuldades incidiram na gestão do tempo e do grupo. Em alguns momentos, considero ter sido demasiado ambiciosa, pela vontade de experimentar várias estratégias, o que nem sempre se revelou muito positivo no que respeita ao tempo. Muita atividade planificada para pouco tempo de contacto. No entanto, é notável uma diferença evidente entre os primeiros e os últimos momentos de estágio, sendo que considero ter evoluído gradualmente. Foi, pois, através destas dificuldades que reforcei a minha capacidade de adaptação e reinvenção. Relativamente à gestão do grupo, esta dificuldade foi mais evidente em creche, tendo em conta que era um grupo com idades muito diferentes e que esse fator dificultava a gestão. Gostaria, ainda, de salientar que, nos momentos em que senti necessidade de algum apoio, as professoras e as educadoras cooperantes se demonstraram bastante prestáveis, transmitindo-me segurança e fornecendo-me sugestões de estratégias a utilizar, deixando-me muito grata.

Relativamente à temática do meu trabalho de pesquisa, as práticas de iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades, como já referi anteriormente, foram desde sempre um tema que me interessou bastante. Era um misto de emoções entre o querer ser professora e o medo de não saber ensinar estes conteúdos tão importantes. Aliás, já Viana (2007) mencionou que, em pleno século XXI, existem muitos professores que não sabem como o fazer, por isso, creio que esta investigação também servirá para ajudar outros profissionais. Foi assim, com a motivação de querer saber mais e “aprender a ensinar”, que defini a problemática a estudar e dei início ao meu trabalho.

Por diversos fatores a realização desta investigação não se revelou muito fácil. No momento inicial, ainda que tivesse a noção de que era um trabalho complexo e que requeria bastante tempo, considerei que seria um projeto que facilmente se encaixaria nas horas de trabalho autónomo. No entanto, com o decorrer do tempo, revelou-se muito difícil conciliar as aulas com o estudo e com o meu emprego. Outro fator limitante foi a quantidade de amostra, uma vez que as inquiridas não foram muitas, podendo isso, de certo modo, influenciar a qualidade dos resultados, isto é, talvez com uma amostra maior os dados fossem mais fiáveis. Refletindo sobre este último ponto, e se tivesse oportunidade de voltar atrás, acredito que alteraria alguns aspetos, nomeadamente o começar a contactar as participantes mais cedo e retomar o contacto com algumas cooperantes de estágio da licenciatura.

Ao longo do processo investigativo, fui-me apropriando daquilo que a investigação em educação defende quanto ao percurso de aprendizagem das crianças na Área do Português. Primeiramente, foi importante perceber as várias competências que se pretendem alcançar em cada uma das etapas: EPE e 1.º CEB. Através dos vários documentos consultados, enquanto ia conhecendo melhor estas aptidões, consegui ir-me apoderando, também, de várias estratégias para as trabalhar. Este momento, complementado pelas práticas visualizadas e vivenciadas nas PES, levou-me a conseguir guiar melhor os momentos de entrevista e também a ir integrando os testemunhos na componente teórica, por exemplo, quando uma determinada atividade era referida, fazia-me pensar sobre qual a competência que estava a trabalhar.

Estudar e refletir sobre as práticas de iniciação à leitura e à escrita fez-me perceber que a aprendizagem é uma constante, não devendo ser vista como um processo com fim marcado. Este fator revela-se crucial em educação, na medida em que é muito importante que o professor se vá mantendo atualizado, de forma a conseguir cumprir as suas funções. (Somos educação, 2023)

A elaboração deste relatório possibilitou-me conhecer várias estratégias de ensino que, certamente, irei integrar na minha futura prática profissional. Sinto-me agora mais apta e segura para trabalhar conteúdos que sempre me deram alguma apreensão, não só por ter encontrado respostas para as minhas questões orientadoras, mas também porque desenvolvi muito trabalho de planificação e construí bastantes recursos que vou poder utilizar.

Concluindo, considero que a elaboração desta investigação foi altamente enriquecedora no que diz respeito ao aprimoramento das minhas habilidades e desenvolvimento de competências, tanto profissionais quanto pessoais. Refletir sobre todo o percurso de realização desta pesquisa deixa-me bastante agradecida pelas oportunidades que tive e que me permitiram traçar todo este percurso cheio de aprendizagens e conquistas. Termina com um sentimento de alegria e satisfação.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. (2011). *Projeto Educativo*. <https://www.ae-aherculano.pt/wp/wp-content/uploads/2024/02/ProjetoEducativo2125.pdf>
- Aguiar, C. & Mata, L. (2022). Literacia Emergente no Jardim de Infância. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. (pp.134-144). Fundação Belmiro de Azevedo
- Aguiar, M. (2013). *Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicasos, a partir da experiência em Portugal e em França*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho Márcia Barbosa Aguiar (uminho.pt)
- Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.) (2022). Introdução ao Manual Pelos Editores Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. (pp. 1-5). Fundação Belmiro de Azevedo
- Balça, A. M. F. M. P., Azevedo, F. J. F., & Barros, L. M. F. R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. [Revista de Educação Pública n. 63](https://www.reveduc.org.br/revista-de-educacao-publica/n-63)
- Baptista, A., Viana, F., L. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. ME – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. ME – DGIDC
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A. & Bragança, B. (2022). Linguagem oral e escrita nos primeiros anos de escolaridade: da avaliação à intervenção. *Palavras*, n.º 58-59 (pp. 23-25)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Santarém: Edições Cosmos
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1476>
- Castro, S., L. (2020). Como se lê e escreve no início da aprendizagem. In Lobo, A. (Eds.). *Projeto LER. Ler - Artigo*
- Correia, N. (março, 2023). O Digital e a Educação de Infância: Que competências dos profissionais? Que benefícios para as crianças? *Primeiros anos. O Digital e a Educação de Infância: Que competências dos profissionais? Que benefícios para as crianças? | Primeiros Anos*
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico, Ensino Secundário*. Porto Editora
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação da Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora
- Cruz, M., A. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método Natural vs Analítico-Sintético. *Ler Educação – n.º 10* (pp. 97-112). Escola Superior de Educação de Beja
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor
- Damião, M., H. & Piedade, A. (2016). *A actualidade da pedagogia de João de Deus*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: ME. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Duarte, I. (2008) *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística*. ME – DGIDC. [miolo_5_car-NOVO](https://www.dge.mec.pt/miolo-5-car-novo)
- EducaEthos. (2019, novembro, 20). 7 formas de organização do ambiente da sala de aula. *EducaEthos*. <https://educacaeethos.com.br/organizacao-da-sala-de-aula/>
- Esteves, S. (2022). *Importância dos jogos sensoriais na creche*. Colégio de Alfragide. [Importância dos jogos sensoriais na creche](https://www.colégioalfragide.edu.pt/importancia-dos-jogos-sensoriais-na-creche) | Colégio de Alfragide (colégioalfragide.edu.pt)
- Ferrão, A. & Brito, R. (2013). *A funcionalidade da linguagem escrita em educação pré-escolar: um projeto de intervenção*. Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/4709>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica*. ME – DGIDC. [http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep](https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep)
- Fundação Aga Khan Portugal. (2020). *Aprender português em todas as áreas do currículo: Estratégias de cooperação*. (1.ª ed.). Martinho, A., Segura, J., Oliveira, T. (Coautores). Fundação Aga Khan Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/brochura_fami.pdf
- Gaitas, S. & Martins, M. (2009). *Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1.º ciclo*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. [gaitas_s_alves_martins_m_2009_relacoes_entre_crenças_e_praticas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/brochura_fami.pdf)
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. ECopy. [https://www.academia.edu/17585183/Metodologia da Investiga%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investigacao_C3%A7%C3%A3o)

- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. ME – DGIDC
- Henriques, S. (2014). *Análise de Conteúdo* [PowerPoint slides]. Consultado em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4860/3/AnalisedeConteudo_SH2014.pdf
- Horta, M., H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. [Tese de Mestrado]. Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Ilari, R. (s/d). *Pragmática*. Glossário Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (CEALE). Consultado em 9 de janeiro, 2025, de <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/pragmatica>
- Lopes, J. (2022). Ensino e Aprendizagem da Leitura Fundamentos e Aplicações. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. (pp. 84-90). Fundação Belmiro de Azevedo
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária
- Machado, L.S. (2008). *A linguagem escrita*. Cadernos de Educação de Infância, 83
- Manzini, E. (s/d). *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. [texto orientacao transcricao entrevista.pdf](http://textorientacao.transcricao.entrevista.pdf) (transcricoes.com.br)
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. ME. [opc_marco2024.pdf](http://opc.marco2024.pdf) (mec.pt)
- Martins, G. (coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME - Direção-Geral da Educação
- Martins, M. (2022). Aprendizagem da ortografia. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. (pp. 281-292). Fundação Belmiro de Azevedo
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. ME
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*. 3(2), 3-16
- Mello, S., & Lindner, L. (2012). *A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores*. Brasil: Seminário de pesquisa em educação da região sul
- Montão, L. (2022). *Refletindo sobre a observação no contexto do estágio supervisionado obrigatório realizado em ambiente educacional*. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Realize Editora. *TRABALHO COMPLETO EV174 MD1 ID11092 TB2889 30112022093002.pdf (editorarealize.com.br)
- Morais, J. (s/d). Por que razão devemos associar as atividades de leitura e escrita? In Lobo, A. (Eds.). *Projeto LER. Ler - Questões Prévias*
- Movimento da Escola Moderna. (2021). *Modelo Pedagógico do MEM*. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Nascimento, V. (coord.) (2022). *Projeto Pedagógico da Sala Familiar*. Santa Casa da Misericórdia de Santarém
- Neto, C. (2022). «Temos um estado negligente com as crianças.». Abril. Carlos Neto: «Temos um Estado negligente com as crianças» | AbrilAbril
- Pelisson, M. & Rodrigues, M. (2017). Livros de histórias como recurso avaliativo e promotor da compreensão dos estados mentais: uma revisão. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*. 10 (1), 81-94. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n1/09.pdf>
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Atividades para o ensino da língua: Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Cadernos PNEP 3. Universidade de Aveiro. <https://protxtos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf>
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. In Horizontes da didáctica. Edições Asa
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coord.). (2010). *Actividades para o ensino da língua: Compreensão da leitura*. Cadernos PNEP 2 – Programa Nacional de Ensino do Português 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (Coord.). (2009). *Actividades para o ensino da língua*. Cadernos PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro
- Pereira, L., Á. (Coord.), Graça, C., Cardoso, I., Oliveira, R. & Dias, T. (2008). *Ler e escrever o texto narrativo no Ensino Básico: Oficina de formação (CCPFC/ACC-62746/10) no contexto do projeto de investigação "PROTEXTOS - Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico"*. Universidade de Aveiro
- Pires, A. (2018). A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. M. Matos (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitando o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17-34). Lisboa: Colibri
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª ed.). Edições Gradvia
- Ramos, A., M. (2012). Uma década de produção literária para a infância (2000–2010). *Tendências contemporâneas da Literatura para a infância contemporânea*. Porto: Tropelias e Companhia
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. ME – DGIDC

- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 95-105). UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Rosado, A., (dezembro, 2024). *Quais as recomendações para o uso de ecrãs por crianças?* DecoProteste-Saber é poder. [Uso de ecrãs por crianças: recomendações | DECO PROteste](#)
- Santa Casa da Misericórdia de Santarém (2022). *Projeto Educativo*
- Seabra, T., Cândido, A. & Tavares, I. (Orgs.). (2023). *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Lisboa. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2023/07/11/atlas-dos-alunos-com-origem-imi-grante-quem-sao-e-onde-estao-nos-ensinos-basico-e-secundario-em-portugal-de-teresa-seabra-ana-filipa-candido-e-ines-tavares/>
- Silva, C. (2001). Monodocência no 1.º ciclo do ensino básico: por entre características e soluções. *Projecto Let-hes/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. (pp. 121-127 e 136-140)
- 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. (2009). *O Ensino da Leitura – A Decifração*. ME - DGIDC
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento Profissional do Ensino da Língua – Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Edições Colibri
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. ME – DGIDC. [linguagem comunicacao jardim infancia.pdf \(mec.pt\)](#)
- Somos Educação. (2023). *O que é e qual o objetivo da formação continuada?* [Formação continuada de professores: o que é e qual a importância - SOMOS Educação](#)
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. (2.ª ed., rev. e ampliada). Porto. Universidade Fernando Pessoa
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Edições Asa.
- Viana, F. L. (2007). Aprender a Ler: Apenas uma Questão de Métodos? In *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor, (pp. 43-59)
- Viana, F., L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S. & Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana

Legislação

- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro: Diário da República n.º 240/2014, Série I. [Decreto-Lei n.º 176/2014 | DR](#)
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2011 – Série I-A. [Decreto-Lei n.º 240/2001 | DR](#)
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lei de Bases do Sistema Educativo. [Lei n.º 46/86 | DR](#)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Diário da República n.º 159/2018, Série I. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR](#)
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Diário da República n.º 129/2018, Série I. [Decreto-Lei n.º 55/2018 | DR](#)
- Portaria n.º 29/2025 do ME. (2025). Diário da República n.º 27/2025, Série I. [Portaria n.º 29/2025/1 | DR](#)

Literatura infantil

- Daywalt, D. (2014). *O Dia em que os Lápis Desistiram* (4.ª edição). Orfeu Negro
- Fernades, C. & Serra, S. (2019). *O Menino que não Gostava de Sopa*. Edições Livro Directo

Anexos

Anexo I – Planificação da atividade sensorial

Área de Conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão e Comunicação	Educação motora Educação artística - música	- Desenvolver a motricidade fina; - Explorar livremente o movimento. - Desenvolver o sentido auditivo.	Caixas sensoriais	<u>1.ª etapa:</u> - Organização do grupo a pares, sendo que cada docente orienta uma criança, de cada vez, de forma a poder atender às suas necessidades, sempre que necessário. <u>2.ª etapa:</u> - Apresentação dos materiais;	- Tapete; - Arroz; - Bolas de gel; - Guizos; - Corante alimentar; - 2 recipientes fundos.	<u>Indicadores:</u> - Desenvolve a motricidade fina; - Explora livremente o movimento; - Desenvolve o sentido auditivo. <u>Instrumentos:</u> - Observação direta; - Registo fotográfico; - Grelha de registos.

				<ul style="list-style-type: none">- Disponibilização da caixa sensorial- arroz;- Exploração sensorial livre;- Disponibilização da caixa sensorial- bolas de gel;- Exploração sensorial livre.		
--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a destreza manual e a coordenação; - Relacionar o corpo com os objetos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Explicação do propósito da atividade e verificação dos resultados. <p><u>4.ª etapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização dos recipientes pintados; - Enchimento dos recipientes com o arroz utilizado na atividade sensorial; - Fecho dos recipientes com cola quente. <p><u>5.ª etapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração livre das produções. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo fotográfico; - Produções das crianças.
--	--	--	--	---	--	---

Anexo III – Planificação da atividade “Painéis que rimam”

Área de Conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita Educação artística – Educação Física	-Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. -Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; -Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar	Painéis que rimam	<u>1.ª etapa:</u> -Organização das crianças em grupo e explicação da atividade no exterior, que consiste em percorrer um determinado percurso e colocar a sua palavra na panela correta. <u>2.ª etapa:</u> -Distribuição de um cartão com uma palavra a cada criança; -Leitura, por parte da estagiária, de todas as palavras distribuídas;	-Cartolinas com as painéis desenhadas; -Arcos; -Cartões com palavras; -Velcro.	<u>Indicadores:</u> -Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras; -Coopera em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; -Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos.

		a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos.		<p>-Questionamento sobre as dúvidas existentes.</p> <p><u>3.ª etapa:</u></p> <p>-Realização da atividade.</p> <p><u>4.ª etapa:</u></p> <p>-Diálogo em grande grupo sobre a atividade realizada.</p>		<p><u>Instrumentos:</u></p> <p>-Registos audiovisuais;</p> <p>-Observação direta;</p> <p>-Registos de apoio à organização do grupo.</p>
--	--	--	--	---	--	---

Anexo IV – Planificação da atividade “Jogo das sílabas”

Área de Conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita	-Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.	Jogo das sílabas	<p><u>1.ª etapa:</u></p> <p>-Organização das crianças em grupo e explicação da atividade no tapete, que consiste na organização de sílabas de modo a formar a receita de uma sopa.</p> <p><u>2.ª etapa:</u></p> <p>-Exposição das imagens e das sílabas necessárias para a formação da legenda das mesmas;</p> <p>-Leitura de todas as palavras.</p>	-Imagens de legumes; -Sílabas que compõe o nome dos alimentos.	<p><u>Indicadores:</u></p> <p>-Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.</p> <p><u>Instrumentos:</u></p> <p>-Registos audiovisuais; -Observação direta; -Registos de apoio à organização do grupo.</p>

				<p><u>3.ª etapa:</u> -Início da atividade, dando oportunidade a todas as crianças de participar.</p> <p><u>4.ª etapa:</u> -Reflexão conjunta da atividade e leitura da receita elaborada.</p>		
--	--	--	--	---	--	--


Anexo V – Planificação da atividade “Ficha de trabalho em grupo”

Área de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	-Leitura; -Escrita.	-Ler pequenas palavras utilizando a conjugação das letras já aprendidas; -Fazer correspondência entre a palavra escrita, em forma de imprensa e manuscrita, e a imagem a ela associada.	Ficha de trabalho em grupo	<u>1.ª etapa:</u> -Organização das crianças em grupos de quatro elementos; -Distribuição da ficha de trabalho; -Explicação da tarefa que consiste na realização da ficha apresentada, em grupo.	-Material de escrita; -Cola; -Tesoura; -Ficha de trabalho em grupo	<u>Indicadores:</u> -Lê pequenas palavras utilizando a conjugação das letras já aprendidas; -Faz correspondência entre a palavra escrita, em forma de imprensa e manuscrita, e a imagem a ela associada. <u>Instrumentos:</u> - Grelha de observação; - Produções dos alunos.


				<p><u>2.^a etapa:</u> -Realização da tarefa.</p> <p><u>3.^a etapa:</u> -Apresentação à turma das produções obtidas.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Educação artística – expressão dramática	-Voz.	-Adequar as possibilidades expressivas da voz em situações de comunicação; -Apropriar a postura corporal em situações de comunicação.		<p><u>3.ª etapa:</u> -Preparação do momento de divulgação do projeto. Esta preparação, implica o treino de voz, da expressão corporal e da entoação.</p> <p><u>4.ª etapa:</u> -Divulgação do projeto “Ler e ouvir ler para melhor escrever” à outra turma de 1.º ano da escola.</p>		<p><u>Instrumentos:</u></p> <p>-Grelha de observação; -Póster; -Registos audiovisuais.</p>
--	-------	--	--	---	--	--

Anexo VII – Exemplo de cartas ⁶




C801150006200430




NOME DO CLIENTE
MORADA DO CLIENTE

Documento emitido a: **29 de setembro 2024**
Período de faturação: **29 de agosto a 28 de setembro 2024**




Eletricidade

41,57 €




Gás Natural

16,53 €




Serviços

19,02 €




Taxas, Impostos e Outros Encargos

22,21 €



Prestações

25,00 €



Quanto tenho a pagar? 124,33 €
Até quando posso pagar? 18 out 2024

As minhas mensagens

A Nota de crédito nº NC2024 K3624/3600030563XX corrige o período de agosto 2024. A Nota de débito nº ND2024 K3524/3500047584XX corrige o período de agosto 2024.

Aviso

de segurança

Proteja-se das fraudes e antes de qualquer pagamento verifique se:

- O remetente do SMS é **EDPC**
- O remetente do e-mail é **faturaedp@edp.pt**
- As entidades Multibanco associadas à sua fatura são **12223, 23013, 21196** ou **2074**

O que marca o meu contador

Vazio 2 5 5

Ponta 1 4 7

Chelax 4 2 3

Nº 28202401718522

2 7 7 6


Nº 10532011360051

Leitura **real**
a 26 de setembro 2024

Leitura **real**
a 26 de setembro 2024

Dê as leituras entre 25 de outubro e 27 de outubro 2024 na app EDP, online em particulares.cliente.edp.pt, do WhatsApp (911 955 282) ou do 800 10 53 53 (24h - chamada gratuita)
Se enviar fora destas datas, parte do consumo será estimado.

Se a EDP escolhe a Terra,
eu escolho a EDP.



Os meus dados

Nome do titular NOME DO CLIENTE	CPE (Código Ponto Entrega) PT 0002 000 041 442 XXX MT
Morada de fornecimento MORADA	Potência 4,6 kVA (simples)
NIF XXXXXXXXXX	CUI (Código Universal Instalação) PT 1605 000 008 402 XXX EK
Código de contrato 1608036570XX	Escala 1

Área de clientes e contactos

Área de cliente
App EDP ou particulares.cliente.edp.pt

Apoio ao cliente
- 213 53 53 53 (das 9h às 20h - chamada para a rede fixa nacional)
- edp.pt/particulares/apoio-cliente

Para envio de cartas
Apartado 12121, Loja CTT Picoas, 1061-819 Lisboa

Leituras e dados pagamento
- Área de cliente na App EDP ou particulares.cliente.edp.pt
- 800 10 53 53 - Atendimento automático (24h - chamada gratuita)
- 911 95 52 82 - Atendimento apenas via WhatsApp

Avarias Eletricidade 800 506 506 **Avarias Gás** 800 201 722
(24h - chamada gratuita) (24h - chamada gratuita)

EDPC801150006200430
Emissão por programa verticallite v143.0477 - Gerar e emitir este documento - Validar com multi-banco (ver código)
EDP Comercial - Companhia de Energia, S.A. Sede social Avenida 24 de Julho, n.º 112 1219-300 Lisboa
Registo na OIC e NIPC 361300596 Capital social € 48 150 000

⁶ <https://images.app.goo.gl/Sob3xKsXk6zYS2ZB6>

Anexo VIII – Planificação da construção do “Come-Cartas”

Área de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Tecnologias de informação e comunicação</p> <p>Educação artística – artes visuais</p>	<p>Criar e inovar</p> <p>Experimentação e criação</p>	<p>-Manusear operadores tecnológicos (molas e alavanca) de acordo com as suas funções, princípios e relações.</p> <p>-Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.</p>	<p>Construção do “Come-Cartas”</p>	<p><u>1.ª etapa:</u></p> <p>-Diálogo com os alunos sobre a necessidade de contruir um sistema para entrega de cartas;</p> <p>-Registo das ideias no quadro-</p> <p><u>2.ª etapa:</u></p> <p>-Visualização de um vídeo sugestivo com as várias etapas para a construção da ferramenta;</p> <p>-Escrita das etapas visualizadas no quadro, em turma.</p>	<p>-Material de escrita;</p> <p>-Material de desenho/colorir;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Internet;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Giz;</p> <p>-Tesoura;</p> <p>-X-ato;</p> <p>-Papelão;</p> <p>-Paus de espetada;</p> <p>-Cola;</p> <p>-Mola;</p> <p>-Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Y6Be22k8jBQ.</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <p>-Manuseia operadores tecnológicos (molas e alavanca) de acordo com as suas funções, princípios e relações;</p> <p>-Integra a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.</p>

			<p><u>3.^a etapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Disponibilização dos materiais necessários para a construção do sistema de entrega de cartas; -Início da construção do sistema de cartas por parte da turma; -Decoração do sistema de entrega. <p><u>4.^a etapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Colocação das cartas para o “amigo secreto” dentro do aparelho construído, carregando no botão. 		<p><u>Instrumentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Grelha de observação; -Sistema construído.
--	--	--	--	--	--

Anexo IX – Planificação da atividade de banda desenhada

Área de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos	Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Escrita	-Incorporar os elementos da banda desenhada para descrever um processo.	Elaboração da banda desenhada	<u>1.ª etapa:</u> -Diálogo com os alunos para recordar as etapas do projeto “A carta secreta”; -Explicação da tarefa a concretizar (banda desenhada sobre o projeto); -Exposição da estrutura de uma banda desenhada (BD) no quadro, com a colaboração dos alunos.	-Folhas brancas A3; -Material de escrita; -Material de desenho.	<u>Indicadores:</u> -Incorpora os elementos da banda desenhada para descrever um processo; -Integra a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.
Educação artística – artes visuais	Experimentação e criação	-Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.		<u>2.ª etapa:</u> -Distribuição de uma folha branca A3 por cada aluno; -Elaboração da BD por parte dos alunos.		<u>Instrumentos:</u> -Produções dos alunos

				<u>3.ª etapa:</u> -Apresentação das BD elaboradas.		
--	--	--	--	---	--	--

Anexo X – Parte I do guião de entrevista a educadoras

Questionário a educadoras de infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades: práticas em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

A presente entrevista insere-se no âmbito do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendo recolher dados para compreender e identificar práticas de literacia e de escrita e, também, conhecer hábitos de leitura promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades.

Num primeiro momento (parte I, abaixo), pediríamos o preenchimento de alguns dados objetivos sobre a identificação académica e profissional. Numa segunda parte, gostaríamos de conversar sobre a temática acima enunciada.

Importa, ainda, realçar que todos os dados recolhidos serão para tratamento exclusivo no contexto do relatório de conclusão do curso supramencionado. O anonimato dos participantes será salvaguardado.

Agradecemos muito a sua colaboração, imprescindível para a elaboração deste trabalho.

Joana Conceição
Estudante do 2.º ano

Parte I

Secção 1 – Dados Gerais e Formação Académica

1.1. Sexo:

1.2. Idade:

1.3. Habilitações académicas: preencha todas as alíneas que se aplicarem ao seu caso.

1.3.1. Licenciatura em

1.3.2. Pós-graduação em

1.3.3. Mestrado em

1.3.4. Doutoramento em

1.3.5. Outro

1.3.6. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de grau, indique-o:

Ano de conclusão

Secção 2 – Situação profissional

2.1. Agrupamento:

2.2. Escola:

2.3. Há quanto tempo está nesta instituição?

2.4. Grupo de recrutamento:

2.5. Situação profissional:

Educadora de Quadro de Nomeação Definitiva	
Educadora do Quadro de Zona Pedagógica	
Educadora Contratada	
Outra. Qual?	

2.6. Tempo de serviço:

Secção 3 – Experiência Profissional

3.1. Qual a faixa etária com a qual tem trabalhado mais vezes?

3.2. Qual a faixa etária com que está a trabalhar no presente ano letivo?

Anexo XI – Parte I do guião de entrevista a professoras

Questionário a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

A iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades: práticas em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

A presente entrevista insere-se no âmbito do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendo recolher dados para compreender e identificar práticas de literacia e de escrita e, também, conhecer hábitos de leitura promovidos nos contextos de educação nas primeiras idades.

Num primeiro momento (parte I, abaixo), pediríamos o preenchimento de alguns dados objetivos sobre a identificação académica e profissional. Numa segunda parte, gostaríamos de conversar sobre a temática acima enunciada.

Importa, ainda, realçar que todos os dados recolhidos serão para tratamento exclusivo no contexto do relatório de conclusão do curso supramencionado. O anonimato dos participantes será salvaguardado.

Agradecemos muito a sua colaboração, imprescindível para a elaboração deste trabalho.

Joana Conceição
Estudante do 2.º ano

Parte I

Secção 1 – Dados Gerais e Formação Académica

1.1. Sexo:

1.2. Idade:

1.3. Habilitações académicas: preencha todas as alíneas que se aplicarem ao seu caso.

1.3.1. Licenciatura em

1.3.2. Pós-graduação em

1.3.3. Mestrado em

1.3.4. Doutoramento em

1.3.5. Outro

1.3.6. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de grau, indique-o

Ano de conclusão

Secção 2 – Situação profissional

2.1. Agrupamento:

2.2. Escola:

2.3. Há quantos tempo está nesta instituição?

2.4. Grupo de recrutamento:

2.5. Situação profissional:

Professora de Quadro de Nomeação Definitiva	
Professora do Quadro de Zona Pedagógica	
Professora Contratada	
Outra. Qual?	

2.6. Tempo de serviço:

Secção 3 – Experiência Profissional

3.1. Qual a faixa etária e ano com o qual tem trabalhado mais vezes?

3.2. Qual a faixa etária e ano com que está a trabalhar no presente ano letivo?

Anexo XII – Parte II do guião de entrevista a educadoras

Parte II

Secção 1 – Contexto sociocultural da instituição

- 1.1. Como caracterizaria globalmente o tipo de público que esta instituição atende (crianças, famílias)?

- 1.2. A que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas consegue ter acesso na área geográfica da sua escola (bibliotecas, serviços educativos, educação rodoviária, educação científica, etc.)?

Secção 2 – Formação Contínua

- 2.1. Sente que, com o passar dos anos, surge a necessidade de realizar mais formação? Que formação tem sentido mais necessidade de fazer ao longo dos anos?
- 2.2. Realizou alguma formação para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Se sim, pode dar alguns exemplos relativamente aos temas explorados e ao modo como essas formações a ajudaram?
- 2.3. Como sabe, o tema que aqui mais me importa é a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras idades. Então, gostaria de saber se sobre isto fez formação contínua. Se sim, fale um pouco dela.

Secção 3 – Práticas no Ensino Pré-Escolar

- 3.1. Reparei que a faixa etária com a qual está a trabalhar neste momento é xxx, e que tem trabalhado mais com xxx. Refletindo sobre o seu percurso, qual a faixa etária com que prefere trabalhar?
- 3.2. Qual a área de conteúdo e domínios com que se sente mais à vontade? E menos? Porquê?
- 3.3. Como organiza o ambiente educativo na sua sala?
- 3.4. A que área de conteúdo e domínio(s) nota que dá mais destaque na sua prática? E menos? Porquê?

Secção 4 – Práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

- 4.1. Qual o espaço que as atividades de leitura e escrita ocupam na sua sala?
- 4.2. Qual a frequência das atividades de leitura e escrita na sua sala?
- 4.3. Que tipos de textos circulam na sua sala?

- 4.4. Considera que pode melhorar o ambiente educativo da sua sala, de modo a promover uma mais frequente exploração e utilização funcional e lúdica da linguagem escrita? Se sim, de que forma?
- 4.5. Na última semana propôs algumas atividades promotoras da exploração da linguagem escrita? Se sim, pode exemplificar?
- 4.6. Na sua sala existem suportes de escrita com funções diversificadas acessíveis à exploração das crianças? Quais?
- 4.7. O que dizem as crianças relativamente ao ler e ao escrever? Poderá, se quiser, falar só da faixa etária com a qual mais trabalha. Ou, se preferir, pode falar da evolução que observa a respeito das conceções precoces das crianças sobre ler e escrever, ao longo do pré-escolar.
- 4.8. O que é que as crianças lhe pedem para fazer relacionado com a leitura e a escrita?
- 4.9. Costuma dar continuidade a iniciativas das crianças para a exploração de diferentes formas de utilizar a leitura? Descreva, por exemplo, duas situações.
- 4.10. Sente necessidade de procurar mais formação sobre este domínio ligado ao desenvolvimento da linguagem? Porquê?

Secção 5 – Orientação de estágios - práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

- 5.1. Costuma receber estagiárias? Porquê?
- 5.2. Quais as dificuldades que mais costuma notar nas futuras educadoras no que respeita ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?
- 5.3. Que conselhos e orientações mais costuma dar a este respeito?
- 5.4. Que experiências tenta proporcionar com mais frequência às futuras educadoras nesta matéria?
- 5.5. Quais as oportunidades de interação com a leitura e a escrita que proporciona (sem ou com estagiários/as)?

Secção 6: Situação Profissional

- 6.1. Reparei que é educadora xxx. Pretende mudar essa situação? Porquê?
- 6.2. Como se sente nesta carreira?
- 6.3. Como são as suas condições de trabalho?
- 6.4. Vou propor-lhe uma espécie de análise “SWOT”:¹

¹ S-forças

- 6.4.1. Como sente que “as fraquezas” e “ameaças” a condicionam?
- 6.4.2. Como procura ultrapassar os desafios e as dificuldades?
- 6.4.3. Quais são os pontos fortes e “oportunidades” em relação à sua profissão e situação profissional?

W- fraquezas
O- oportunidades
T-ameaças

Anexo XIII – Parte II do guião de entrevista a professoras

Parte II

Secção 1 – Contexto sociocultural da instituição

- 1.1. Como caracterizaria globalmente o tipo de público que esta instituição atende (crianças, famílias)?
- 1.2. A que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas consegue ter acesso na área geográfica da sua escola (bibliotecas, serviços educativos, educação rodoviária, educação científica, etc.)?

Secção 2 – Formação Contínua

- 2.1. Sente que, com o passar dos anos, surge a necessidade de realizar mais formação? Que formação tem sentido mais necessidade de fazer ao longo dos anos?
- 2.2. Realizou alguma formação na Área do Português? Se sim, pode dar alguns exemplos relativamente aos temas explorados e ao modo como essas formações a ajudaram?
- 2.3. Como sabe, o tema que aqui mais me importa é a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras idades. Então, gostaria de saber se sobre isto fez formação contínua. Se sim, fale um pouco dela.
- 2.4. Como se mantém atualizada relativamente às metodologias da didática do Português?

Secção 3 – Práticas no 1.º Ciclo do Ensino básico

- 3.1. Reparei que o ano com o qual está a trabalhar neste momento é xxx e que tem trabalhado mais com xxx. Refletindo sobre o seu percurso, qual o ano com que prefere trabalhar?
- 3.2. Quais as componentes do currículo com que se sente mais à vontade? E menos? Porquê?
- 3.3. Como organiza a sua sala? Pode explicar porquê e em que se baseia?
- 3.4. A que componentes do currículo nota que dá mais destaque na sua prática? E menos? Porquê?

Secção 4 – Práticas específicas na Área do Português

- 4.1. Quando é colocada numa turma de 1.º ano, costuma preparar-se previamente para o ensino do Português? Se sim, como?
- 4.2. Que estratégias utiliza para iniciar as crianças na aprendizagem formal da leitura e da escrita?
- 4.3. Que recursos utiliza na sua prática de ensino nesta fase da iniciação ao ler e ao escrever? Porquê?
- 4.4. Qual a frequência das atividades de leitura e escrita na sua sala, no 1.º ano?
- 4.5. O que dizem as crianças relativamente ao ler e ao escrever? Poderá, se quiser, falar só da faixa etária com a qual mais trabalha. Ou, se preferir, pode falar da evolução que observa a respeito das conceções das crianças sobre ler e escrever, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas começando pelos primeiros dois anos.
- 4.6. Como procura estimular o interesse pela leitura e pela escrita nas crianças de 1.º ano?
- 4.7. Os seus alunos, de 1.º ano, costumam pedir-lhe para fazer autónoma e livremente atividades relacionadas com a leitura e a escrita? Ou seja, as crianças costumam ter a iniciativa para ler e/ou para escrever? Se sim, pode dar alguns exemplos? / Pode contar algumas situações? Costuma ser oportuno dar continuidade a essas iniciativas? Porquê?
- 4.8. Quais são os maiores desafios que encontra ao ensinar esta área ao 1.º ano? E como procura ultrapassá-los?
- 4.9. Como é que procura ligar a leitura e a escrita nas suas aulas?
- 4.10. Com o decorrer dos seus anos de prática, certamente, vai adquirindo estratégias que a preparam para estes desafios. Se calhar, recorda-se das suas inseguranças e dúvidas iniciais, nos primeiros anos de profissão. Poderia dar alguns exemplos concretos dessas dúvidas e de como, ao longo dos anos, tem adquirido/aperfeiçoado estratégias e dado resposta a estes desafios? O que é que mais a tem ajudado? Leituras? Formação? Redes colaborativas?
- 4.11. Como descreveria a importância do Português no 1.º ano? Como é que liga Português às outras disciplinas? E como liga as outras disciplinas a Português?
- 4.12. Sente necessidade de procurar mais formação sobre esta área ligada à iniciação formal à leitura e à escrita? Porquê?

Secção 5 – Orientação de estágios - práticas específicas da Área do Português

- 5.1. Costuma receber estagiárias? Porquê?
- 5.2. Quais as dificuldades que mais costuma notar nas futuras professoras do 1.º ciclo no que respeita à Área do Português?
- 5.3. Que conselhos e orientações mais costuma dar a este respeito?
- 5.4. Que experiências tenta proporcionar com mais frequência às futuras professoras do 1.º ciclo nesta matéria?

Secção 6: Situação Profissional

- 6.1. Reparei que é professora xxx. Pretende mudar essa situação? Porquê?
- 6.2. Como se sente nesta carreira?
- 6.3. Como são as suas condições de trabalho?
- 6.4. Vou propor-lhe uma espécie de análise “SWOT”:¹
 - 6.4.1. Quais são os pontos fortes e “oportunidades” em relação à sua profissão e situação profissional?
 - 6.4.2. Que “fraquezas” e “ameaças” identifica? Como sente que essas “fraquezas” e “ameaças” a condicionam?
 - 6.4.3. Como procura ultrapassar esses desafios e dificuldades?

¹ S- forças
W- fraquezas
O- oportunidades
T-ameaças

Anexo XIV – Questionário de Consentimento Informado

A iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades: práticas em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico - Questionário de Consentimento Informado

Tipo de estudo: Os primeiros anos revelam-se essenciais no desenvolvimento das crianças e, por isso, é, para nós, muito importante perceber quais os métodos que os profissionais utilizam e como estes são colocados em prática. Deste modo, pretendemos compreender e identificar as práticas de literacia e de escrita promovidas em contexto escolar e, também, conhecer os hábitos de leitura proporcionados nos contextos.

Metodologia: A metodologia que pretendemos utilizar para o presente estudo denomina-se estudo multicase, uma vez que se trata de um estudo comparativo das práticas de vários profissionais. Segundo Sousa (2009, pp. 137-138, citado por Aguiar, 2013, pp. 88-89), esta metodologia: “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos (...) numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural (...)”.

Instrumentos

de recolha de dados: De modo

a responder às nossas questões orientadoras, recorreremos a guiões de entrevistas semiestruturados (divididos em duas partes), a aplicar nos diversos contextos das práticas de ensino supervisionadas e, também, a alguns docentes e educadores externos a estas instituições e que voluntariamente aceitaram participar no nosso estudo, partilhando as suas práticas e a fundamentação em que as sustentam. Serão educadores e professores que assumam ter experiência maioritariamente nos níveis visados neste projeto. O contacto com profissionais para além dos contextos de estágio legitima-se para que possamos ampliar as nossas perspetivas acerca de uma etapa crucial no desenvolvimento infantil.

As entrevistas serão realizadas no momento mais oportuno para ambas as partes, numa plataforma online e garantindo que existem condições para a confidencialidade dos dados.

Estes dados serão apenas para efeitos do estudo supramencionado e apenas a estudante terá acesso às informações de identidade dos participantes.

Nome e contacto da estudante

Joana Conceição - 190200098@ese.ipsantarem.pt

Dados Pessoais

Nome *

Sua resposta _____

Idade *

Sua resposta _____

Profissão *

Educadora

Professora

Outro: _____

E-mail *

Sua resposta _____

Consentimento Informado

Confirmando que me foram explicados, de forma clara, todos os procedimentos relativos ao presente estudo. *

- Sim
- Não

Confirmando que me foi dada a oportunidade de colocar questões e de obter respostas relativamente ao presente estudo. *

- Sim
- Não

Tomei conhecimento e autorizei a gravação da entrevista. *

- Sim
- Não

Foi-me informado que a transcrição da entrevista e o tratamento dos dados serão apresentados de forma anónima no projeto. *

- Sim
- Não

Consinto que as informações, anonimizadas, obtidas durante a entrevista sejam utilizadas em relatórios do estudo, conferências e publicações académicas. *

- Sim
- Não

Observações

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Obrigada pela sua participação!

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Anexo XV – Transcrições de entrevistas de educadoras

Entrevista – Educadora 1

J- Boa tarde. Gostaria de começar por agradecer, mais uma vez, a colaboração. Tive oportunidade de analisar previamente os dados que me enviou e agradeço. Como já lhe tinha explicado, o meu estudo é sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras idades e pretendo aqui entender algumas práticas dos professores e educadores nos contextos de primeiro ciclo e jardim de infância. Vou então agora começar com algumas questões que tenho determinadas, no entanto, não é obrigatório cingirmo-nos a elas e sempre que tiver algo a acrescentar e que considere pertinente, sinta-se à vontade. Questiono então **como é que caracteriza globalmente o tipo de público que a instituição onde está atende?**

E1- De modo geral, é um... É um público de classe média com ... com acesso amm à comunicação, à informação amm em termos de encarregados de educação são, são pessoas também despertas e preocupadas e os alunos também são miúdos que ...que estão sensibilizados para a abordagem à leitura e à escrita.

J- Como segunda pergunta ... **dentro dessa área onde está, a que tipo de serviços ou infraestruturas é que conseguem ter acesso nessa área geográfica da escola? Por exemplo, bibliotecas, serviços educativos, educação científica... dentro desse género.**

E1- Sim, sim, têm, têm parcerias com a biblioteca, portanto, são feitas. São feitas. Ainda esta semana amm já houve ontem uma visita de estudo e a semana passada, também para hora do conto. Portanto há aqui um contacto com leitura, com a escrita como veículo de comunicação. Também alguns *workshops* que a autarquia promove, englobando os alunos. Não é? E dependendo das faixas etárias. É um bocadinho por aí, é basicamente parcerias a nível da biblioteca. Depois facilitam tudo o que são recursos também educativos e tecnológicos, pronto a nível das escolas, das infraestruturas.

J- Passando então para a secção número dois, mais direcionada para a sua formação, como primeira questão tenho: **sente que, com o passar dos anos, surge a necessidade de realizar mais formações?**

E1- Sim, mais e cada vez mais, até noutras áreas.

J- A segunda parte da questão é mesmo essa, **que formação é que sente mais necessidade de fazer com o passar do tempo? Seja em termos de áreas de conteúdo, comportamental (tendo em conta o seu grupo de recrutamento) ...**

E1- É assim, em termos de... atendendo às áreas de conteúdo, não é... a parte da expressão e comunicação... no âmbito da leitura... da abordagem à leitura, à escrita. Portanto, acho que nós diariamente vamos, vamos fazendo esse *refresh*. Mas em termos de formação específica de continuidade e tendo em conta que uma formação é sempre enriquecedor, quer para o nosso currículo, quer para a nossa prática pedagógica amm parece-me cada vez mais emergente a participação em formações ligadas ao social, ao emocional da criança. Portanto, estar despertos porque cada vez mais recebemos alunos estrangeiros. Temos oportunidade de também contactar com conhecimentos e com meios que nos permitam adequar a nossa prática, à diversidade cultural que existe. E não só, também ao nível das necessidades educativas especiais, porque cada vez há mais síndromes, cada vez há mais doenças raras e por muito que nós saibamos, a verdade é que cada vez mais as salas de aula estão com grupos heterogéneos e com muitas especificidades.

J- Sim, até aqui falávamos muito de heterogeneidade no sentido de idade, não é? E atualmente se calhar fugimos já muito à idade e mais a características individuais específicas.

E1- Sim, sim, sim.

J- Ainda relacionado com a sua formação, realizou alguma no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?

E1- Sim, ao longo dos primeiros anos de prática, sim. Os últimos anos tenho, estou mais virada para outra vertente... a vertente das necessidades educativas especiais. A última foi a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo.

J- Nessas que falava no início relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, **lembra-se de alguns temas específicos que eram lá explorados e de que modo é que sentiu que essas formações a ajudaram para trabalhar nesse domínio?**

E1- Portanto os temas ... éramos sempre alertados para ir de acordo com os interesses e com as perguntas que iam sendo lançadas pelas próprias crianças. Em termos de estratégias, diversificava-se muito, portanto, eu lembro-me, por exemplo, de uma atividade que nos propuseram numa formação: através dum recorte, nós tínhamos jornais e disseram, agora vão recortar uma imagem. E nós trocávamos, não é? Nós sabemos ler, as crianças não. As crianças, em pré-escolar à partida, maior parte, salvo algumas exceções, não sabe ler. E depois nós trocávamos as imagens entre nós e cada uma de nós tinha de apresentar, fazer como que uma reportagem através da descrição daquela imagem. Isso é uma atividade muito gira de fazer com os miúdos também. Portanto, e exploramos muita coisa. Exploramos a linguagem oral expressiva, a capacidade

de comunicar, a percepção da importância da comunicação, escrita e verbal. Trabalhávamos um bocadinho por aí. Não sei se estou a ir ao encontro da pergunta...

J- Sim, sim e acaba por estar já a falar um bocadinho sobre o que é que fizeram lá e aqui acaba também por dizer essa atividade que provavelmente foi a que mais a marcou.

E1- Ah sim, essa sim, e nessa formação também se falou muito de consciência fonológica, pronto. Mais tarde, no decurso dos primeiros anos de prática, enquanto educadora, também fiz formação em dislexia. Foi uma formação básica de um dia com a Doutora Paula Teles. E acho que são ... que esse tipo de formação é importantíssimo para nós também percebermos que através da comunicação oral, não é? Podemos antecipar muitas vezes ali alguns constrangimentos futuros a nível da aquisição, da escrita e da leitura. Portanto, foi em termos de abordagem à escrita e linguagem, foram as duas assim, uma foi mais virada para as estratégias de promoção dessas áreas e a outra foi pronto mais em termos de alerta, porque a partir dos cinco anos há indícios que nos podem dar suspeitas que uma criança possa vir a desenvolver ali uma perturbação na área da aquisição da escrita.

J- Reparei, através do seu questionário, que, neste momento, está com o primeiro ano e que os grupos com que tem trabalhado mais variam entre os três e os cinco anos, nomeadamente pré-escolar. Refletindo um bocadinho aqui sobre esse percurso que tem feito, em qual das faixas etárias sente que gosta mais de estar/prefere trabalhar?

E1- Eu também gosto muito dos alunos do segundo ciclo e terceiro ciclo e mesmo ali, a transição do básico para o secundário. Ao nível da educação especial, pronto, gosto desta parte da transição de ciclo do pré para o primeiro ciclo. Porquê? Porque como tenho a facilidade de ser educadora, não é? Aqueles alunos que muitas vezes estão com dificuldades ... no primeiro ano há muitas estratégias que eu consigo adaptar muito bem. Portanto gosto, gosto de um primeiro ano, gosto de uma sala de cinco anos em termos de pré-escolar, não é? E depois também gosto do apoio psicopedagógico aos outros alunos mais velhos, sim.

J- Falava aqui em estratégias e que o facto de ser educadora, e tendo em conta que a minha formação me vai permitir também trabalhar com os dois públicos e apanhar aqui também essas tais transições, lhe dá a possibilidade de compreender já algumas coisas e de aplicar estratégias. Quer exemplificar algumas dessas estratégias?

E1- Nós, educadoras, trabalhamos com os meninos muito à base do concreto amm à medida que eles vão avançando ... os colegas trabalham muito mais a capacidade abstrata, mas é necessário que eles percebam que muitas vezes não são só os alunos que têm dificuldades. Mas se calhar a abordagem que fazemos se for centrada mais num concreto, e nós sabemos que eles têm de desenvolver essa capacidade abstrata, como é óbvio. Mas se nós trabalharmos com eles a outros níveis, por exemplo, eu tenho um aluno que não consegue memorizar os casos de leitura. Aliás, os quadros silábicos não os casos de leitura. E então como é que eu faço? Eu falo com ele, vou lhe dizer, por exemplo, a papa e eu ponho pa e associo a um código de cores, por exemplo, o pa eu faço de uma cor, o pe de outra, o pi de outra. E à medida que ele vai associando o que eu digo com o que está escrito há uma facilidade maior de memorização. Porquê? Porque ele já sabe quando eu digo papa e depois pa-pa, mais tarde eu digo pai, não é? Que começa pela mesma sílaba, pelo pa, e ele associa aquela cor que eu usei. Portanto, há aqui para alunos que têm dificuldades, muitas vezes nós temos de fazer esta associação ou, por exemplo, alunos que, em termos de escrita, têm muita dificuldade e em termos grafo-motor, em termos de coordenação óculo-manual. Faz-me lembrar, por exemplo, um aluno que eu tenho com paralisia cerebral, ele faz as aquisições a um ritmo mais lento, como é óbvio. Já reconhece as vogais, os ditongos trabalhados, já reconhece as consoantes e alguns quadros silábicos, mas tem imensa dificuldade na parte da motricidade fina. Como é mais do que expectável. E então as indicações são: ah nós temos de desenvolver esta vertente. Claro, claro que sim, mas ao querermos desenvolver só com os exercícios normais, para ele, acaba por ser uma frustração, porque ele sabe que não consegue enquadrar-se nos modelos que têm nas referências que vê dos outros colegas e do próprio professor. Portanto, se associares um código de cores para cada letra, ele ao invés de reproduzir as letras, ele faz-te uma bolinha ou um traço da cor daquela letra, ou daquela sílaba, ou daquele ditongo.

J- Qual é a área de conteúdo e os domínios, pensando aqui um bocadinho na parte de pré-escolar, com os quais se sente mais à vontade? E menos?

E1- É assim, eu ainda sou muito da teoria de que as áreas de conteúdo são transversais. E são, não é? Agora, para mim, não só sentir à vontade, mas o que eu entendo como base é a formação pessoal e social, que é através dessa que nós conseguimos ir para todas as outras. Em termos do que eu possa sentir algum maior constrangimento, talvez o Estudo do Meio, porque nós acabamos por não ter tempo, muitas vezes para vivenciar. O Estudo do Meio também tem de ser muito vivenciado, muito experimental, em certos conteúdos, e talvez seja essa que possa ter mais dificuldade. As outras não, pronto considero que a base para mim, a formação pessoal e social, todas as outras

são. E há muita forma de ... há muitas formas de trabalhar a abordagem à escrita, muitas formas de desenvolver o Domínio da Matemática, aliás, muitas das atividades que nós desenvolvemos e propomos, refletem várias áreas, enquadram-se em várias áreas. Estou-me a lembrar, por exemplo, um ditado, um ditado de Matemática, que é uma coisa que eu faço muito. Vamos imaginar a nossa folha agora em cima, cinco nuvens em baixo, do lado esquerdo, uma árvore. À direita, em baixo... Portanto, e aqui eu estou a trabalhar a expressão artística, mas também estou aqui a desenvolver conceitos matemáticos, organização espacial. Estou a desenvolver aqui tanta coisa.

J- E até mesmo o oposto, não é? Serem eles a ditar-nos e nós a escrever...Tendo em conta então estes domínios e áreas que mencionou, nota que na sua prática ... na sua ação pedagógica, dá mais destaque à área de formação pessoal e social, por exemplo? Por ser aquela que considera ser a base ... e menos ao estudo meio, neste caso, conhecimento do mundo, por ser aquela que é menos explorada? Ou isso não interfere na sua ação?

E1- Em termos práticos amm sim. Em termos práticos, sim. Em termos teóricos não... não porque sempre que eu conto uma história e que falo da Primavera, das estações do ano, dos meses, já estou a trabalhar isso... portanto, em termos teóricos, não, não sinto isso, sinto em termos de prática, que nós muitas vezes não temos tempo amm e o facto de termos grupos muito grandes e nós sabemos que eles ... que para eles é muito bom, é muito interessante para eles é o contacto com a terra, com a natureza. É ótimo, mas a verdade é que são atividades [em] que eles dispersam muito mais. E se forem grupos de 25 meninos e se estiveres sozinha, não é uma atividade fácil de desenvolveres, ou tens um grupo ali muito orientadinho ou se tens ali uns ou outros mais imaturos. É claro que vão extravasar.

J- A nível de ambiente de sala de aula, como é que normalmente pensa e como é que estrutura e organiza o ambiente na sala, em contexto de pré-escolar?

E1- Portanto, a organização do ambiente educativo, do espaço educativo amm enquanto espaço, com as áreas como todos temos, não é ... tento que as áreas sejam versáteis, que não seja tudo sempre daquela forma, que um espaço que é um cantinho da leitura e da escrita. Um cantinho da leitura, por exemplo, um espaço biblioteca possa eventualmente dar espaço amm ao aluno que já estão noutra patamar e que já se interessam pela escrita como veículo de comunicação e tento, tento adequar. Quer com estratégias quer com materiais, portanto ... é um bocadinho por aí. Enquanto ambiente tento que seja um ambiente ... sereno amm nem sempre conseguimos, não é? Eles muitas vezes não nos permitem. E que tenha espaço para partilhas e para diálogo entre

os próprios meninos e entre nós profissionais e ... com eles e com os próprios adultos que vão passando pelas nossas salas.

J- Tendo em conta então esses espaços que mencionou, qual **o espaço que as atividades de leitura e de escrita ocupam na sua sala?**

E1- Ocupam grande espaço, até porque quem me conhece e quem já me viu trabalhar sabe que eu tento estruturar a sala de aula com uma cadeira para cada um, com um espaço. Não tenho lugares marcados. Compreendo e acho que em determinados momentos é bom e preciso, noutros já não, não tenho espaços marcados, mas gosto de ter amm possibilidade de ter mesas e cadeiras que me permitam um lugar para cada um e que me permitam trabalhar esse tipo de atividades. Por exemplo, se tiver de ter um grupo de alunos que são finalistas ... a partir de maio, por exemplo, vamos imaginar que são 11 finalistas amm estruuro a sala de maneira que haja, pelo menos 11 lugares que têm de estar de frente para o quadro. Eu não sou professora de primeiro ciclo, mas sou a base para o futuro deles, portanto amm eles têm de treinar, têm que imaginar que aquele quadro que ali está vai ser amm vai ser o quadro da sala de aula deles, e que eles vão ter que passar para os cadernos deles e que se vão ter de organizar em termos de ... de espaço e de leitura, do plano vertical para horizontal e trabalho muito por aí. Nem que depois os mais novos que estejam simultaneamente, se estamos a trabalhar, por exemplo, abordagem à escrita, os mais velhos até podem estar a copiar algumas palavras ... e depois fazem umas ilustrações eles próprios do quadro. Os mais novos estão numa mesa redonda, todos eles, e estão, por exemplo, a procurar as letras em revistas para formar palavras ou ... ou outra atividade do género.

J- Ainda bem que fala ... que fala em revistas, isso remete-nos para outra questão que é: **que tipo de textos é que habitualmente circulam na sua sala?**

E1- Não percebi a pergunta.

J- Portanto... tipos de textos que faz circular na sua sala ... falava aqui nas revistas, portanto ... revistas são materiais, não é ... que possuem textos. Então, que outro tipo de materiais do mesmo género utiliza? Posso dar o exemplo da etiquetagem e identificação dos espaços...

E1- Trabalho muito com registos do que eles me dizem ... por exemplo amm o que é para ti o Natal? O que é para vocês o Natal? O que é cada um deles sabe do que é o Natal? amm e faço muito registo, e gosto de fazer registo direto para que eles próprios percebam que ... as palavras que eles me dizem, são escritas e para que eles tenham a noção que uma palavra tem que ter letras, uma sequência correta de letras não é... para que tenham a noção da direccionalidade da escrita. Porque ... afinal de contas eles aprendem com os nossos modelos e se eu escrever enquanto eles falam

comigo, eu não entendo que não lhes esteja a dar a devida atenção ao diálogo ... não, eles percebem. E faço muito isso quando faço uma pergunta e digo agora vamos registar. Uma história, por exemplo, uma história circular ... começo numa ponta: era uma vez ... e depois um diz uma coisa, depois, às vezes o outro não se lembra, mas o da outra ponta diz e eu vou escrevendo ... e vamos complementando. Depois vamos ... olha agora vou ler novamente, vou ler tudo o que aqui está, o que vocês me disseram e leio novamente até para eles perceberem que eu escrevi ... mesmo o que eles me disseram.

J- Com que tipo de frequência é que estas atividades costumam ser implementadas na sua sala?

E1- Diariamente ... diariamente. Olha, vamos fazer um desenho, então vão lá buscar os vossos cartões do nome, cada um vai escrever o seu nome, que é para eu saber de quem é esse desenho. Até nesse simples registo, eles trabalham a escrita ... uns mais, outros menos ... não é? Os mais pequeninos não tanto.

J- Considera que pode melhorar o ambiente educativo da sua sala, de modo a promover uma mais frequente exploração e utilização funcional e lúdica da linguagem escrita?

E1- ... podíamos ter, por exemplo ... criando aqui um ambiente mais tecnológico das nossas salas de pré-escolar, muitas ainda não têm projetor amm acho que sim, acho que ... que era uma forma também de nós divulgarmos não só a tecnologia, mas também a escrita, porque ... olha, agora queremos saber acerca de um tema, então vou aqui pôr no computador ... Muitas vezes, como não temos tanto esses meios amm so-corremo-nos, às vezes, de alguns livros de alguma coisa que está mais acessível.

J- Claro ... aqui a falta de recursos disponíveis muitas vezes, não é? Relativamente ao ler e escrever amm o que é que ouve mais, vindo das crianças, em relação a este tema? Quais são as opiniões que têm as crianças relativamente ao que é ler e escrever?

E1- Olha, vou-me centrar num exemplo muito atual de uma criança que tenho este ano ... uma criança que fez uma rejeição ao pré-escolar e que está, neste momento, no primeiro ano e que não quer ... e que me diz que “eu não preciso de aprender ... de aprender as letras ... eu não preciso aprender a escrever, porque eu só quero trabalhar no café com a minha mãe”. Então, pensa lá comigo, como é que tu sabes fazer um troco? “Mas eu sei os números e eu sei contar o dinheiro”. Então e como é que tu vais enviar um e-mail ao fornecedor das bebidas para encomendares as bebidas? Como é que tu vais, quando estiveres com a mãe, tomar nota de quem te deixou algumas contas pendentes ... se tu não souberes escrever? E há dias, ela disse-me “oh professora! Oh

professora! Você tem razão, eu preciso saber escrever e ler para ajudar a minha mãe no café” ... Pronto e é um bocadinho ... acho que são estes exemplos que nos tocam ... não só os meninos que nos dizem “oh professora, já sei, já sei esta letra, esta com esta lê-se assim, consegui fazer uma palavra, formar uma palavra”. Esses casos são ... são ótimos, são muito bons de se ouvirem, sim, mas quando uma criança que não quer ... e que acha que não, não vai ajudar em nada e de repente começa, com o tempo, a perceber que afinal não, ela tem razão, é importante para mim. Mesmo quando eu lhe digo, tu agora estás a tomar um medicamento, eu sei ler, por isso é que eu sei as horas ... tu tens de tomar um medicamento, eu sei ao que é que este medicamento faz bem ... se tu não souberes ler, tu não vais saber isto.

J- O que é que as crianças lhe pedem para fazer relacionado com a leitura e a escrita?

E1- Pedem que conte histórias, pedem que escreva algumas palavras, ou frases, que elas querem para ilustrar ou para anexar aos desenhos que fazem.

J- Costuma dar continuidade às iniciativas que as crianças trazem para explorar as diferentes formas de ler e escrever?

E1- Sim, tento sempre que sim.

J- Nesse caso, consegue dar alguns exemplos práticos sobre situações em que isso aconteceu?

E1- Por exemplo amm a nível de pré-escolar passa muito pelo que já falámos ... por exemplo, até mesmo quando uma criança diz “olha tenho um recado na caderneta” ... portanto ela tem um exemplo de um suporte escrito. Então eu digo está bem, vou responder ... quando começa a ser no final do pré-escolar, os mais crescidos que já estão muito curiosos e querem aprender a escrever também trabalho muito com eles com cartões de imagens, portanto, os cartões com imagens e com a palavra escrita, e depois têm os cartõezinhos pequeninos com as letras e eles próprios vão formando as palavras.

J- Sente necessidade de procurar mais formação sobre este domínio ligado ao desenvolvimento da linguagem?

E1- Mais ligado amm às perturbações, às perturbações ... às perturbações, sim. Cada vez mais estão, está a haver dificuldades da aquisição da leitura e da escrita nos nossos alunos. Muitos casos, muitas das disortografias amm muitas dislexias ... isso sim, sinto necessidade. Acho que devia haver cada vez mais formações para nós sermos mais precisos e termos uma participação mais ativa junto das nossas crianças. Até para nós... muitas vezes para nos ajudar a diversificar estratégias ... tudo bem, este método não está a funcionar, então experimentamos outro amm portanto, termos aqui

a formação de base, no sentido de podermos ter contacto com o que existe ... e também como podemos aplicar.

J- Indo um bocadinho aqui também para a parte académica, amm relativamente aos estágios, **costuma receber estagiárias?**

E1- Já recebi ... Já recebi educadoras estagiárias, já recebi também as estagiárias de ação educativa, de assistentes operacionais.

J- Qual o motivo que a leva a colaborar nesse sentido?

E1- Acho que temos de ser todas um bocadinho amm pensar um bocadinho na pessoa que aí está, também como reflexo do percurso que tivemos ... nós também, eu também já fui estagiária. É um bocadinho por aí. E depois é também uma partilha. Há pessoas que têm dificuldade em ter estagiários, em ter até outros docentes na sala de aula porque se sentem observados? Não me faz ... como todos os grupos que tive enquanto educadora, a grande maioria deles tive sempre crianças com ... com necessidades específicas de aprendizagem, tive sempre os colegas da intervenção precoce. Tive, trabalhei com, trabalhava com as terapeutas da fala, até cheguei a ir às primeiras consultas de terapia da fala dos, de crianças que eram dos meus grupos, portanto, não. Acho que é um bocadinho por aí.

J- E quais são as dificuldades que habitualmente mais nota em nós ... futuras educadoras ... no que respeita ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?

E1- Não acho que vocês tenham dificuldades propriamente ... concretamente ditas. Portanto amm há estagiários que têm uma maior abertura e disponibilidade para falar em grande grupo e que têm um maior à vontade para contar uma história, por exemplo. Há outras que são mais monocórdicas, têm mais dificuldade a esse nível, mas são situações pontuais, acho que toda a gente a esse nível é trabalhada. E depois também sinto que cada vez mais vocês estão despertas para outro tipo de estratégias e que até nos ajudam a complementar e, de certa forma, fazer um *refresh* às nossas práticas.

J- Nestes casos, quais são os conselhos ou orientações que costuma dar às suas estagiárias e que experiências lhes tenta proporcionar?

E1- É assim, estágios de observação acaba por ser um bocadinho o observar à medida que vão vendo, pois como vão ser colegas, quando vêm, a maior parte já conhece os propósitos e intencionalidades... portanto, se tiverem alguma dúvida, têm abertura para colocar questões ... e normalmente até vêm com mais ideias e outros meios mais atuais. No dia a dia, por exemplo, quando uma criança está a fazer um desenho e quer escrever alguma coisa ... costumo dizer para escreverem num papel e pedir que as crianças copiem amm para não escrever no trabalho deles ...

J- Dando-lhe aqui também alguma autonomia, não é?

E1- Sim, sim.

J- Entramos então na última secção da nossa entrevista e esta refere-se à situação profissional. **Reparei no seu questionário que é contratada, do grupo de recrutamento 910. Pretende mudar esta situação?**

E1- Queria continuar a ser mais algum tempo ... se me reposicionarem pelo meu tempo de serviço, e desde que seja neste grupo de recrutamento, não me faz diferença nenhuma continuar a ser contratada.

J- Dizia aqui “desde que seja neste grupo de recrutamento”. **Porquê este grupo de recrutamento?**

E1- Porque eu gosto muito de ser educadora e tive oportunidade de estar comigo no ano passado e ... apesar daqueles dias menos bons e mais cansativos que toda a gente tem ... gosto muito. Mas a verdade é que a educação especial nos permite am e por muito que eu goste de ser educadora e de ter o meu grupo ... a verdade é que nós estamos sempre mais despertos am e a dada altura num grupo nós já conseguimos num grupo perceber que aquele aluno está com aquele constrangimento, o outro está com o outro. E isso é bom.

J- Como se sente nesta carreira?

E1- Como é que me sinto? Sinto-me bem, sinto-me realizada am sou feliz no que faço, entristece-me muito a carga e exigência burocrática que nós temos. Por muito que compreenda, que tem de haver evidências e registos am a verdade é que nós acumulamos trabalho e é uma exaustão que muitas vezes não é pelos miúdos, nem pelo atendimento que damos aos miúdos, é pelas envolvências todas. E isto deixa-me triste. No entanto, faço o meu melhor.

J- A nível de condições de trabalho, como são as suas?

E1- Neste momento a escola onde estou é muito boa, está muito bem fechada. O espaço é bom em termos de conforto, mesmo ao nível climático que é muito agradável. É um espaço relativamente novo, e em termos de materiais, também temos recursos materiais disponíveis. Não me posso queixar a esse nível.

J- Para finalizar, fazendo aqui uma espécie de abordagem, de análise “SWOT”. **Como é que sente que as fraquezas ou as ameaças do dia a dia a podem condicionar?**

E1- Como é que eu sinto? Sinto que há coisas que nos desmotivam, não é? Sinto que muitas vezes não somos valorizados... mas também sinto que há muitos que são nossos colegas, mas que são nossos colegas apenas pela profissão que têm práticas com as quais eu me identifico.

J- Como é que procura ultrapassar os desafios e as dificuldades que vão surgindo?

E1- Focar-me no essencial para mim. O essencial para mim são os alunos ... às vezes não é, não é fácil, não é porque nós estamos ali com a cabeça e estamos chateados com alguma coisa que alguém nos disse ... com algum colega. Mas tento focar-me no essencial ... eu estou aqui com este propósito e com esta intencionalidade ... e pronto, é assim.

J- Quais são os pontos fortes e as oportunidades que esta profissão e a situação profissional em que se encontra lhe dão?

E1- A interação amm a partilha com o outro, o contacto com o outro, com o aluno, com os próprios colegas ... os pontos fracos têm a ver com a incerteza ... eu não me importo de ser contratada, não, mas amm não quero ser uma contratada que está a cento e tal quilómetros de distância de casa, porque também tenho família. Temos que estar bem connosco, temos que estar bem com os membros da nossa família ... temos que estar bem no trabalho.

J- Dou, então, assim por concluída a nossa entrevista. Agradeço muito a sua colaboração.

Entrevista – Educadora 2

J- Olá boa tarde, mais uma vez agradeço a sua disponibilidade para participar no meu estudo. Vou tentar não tomar muito do seu tempo e começo, então, com a seguinte questão: **como é que caracteriza, de forma global, o tipo de público que a instituição onde trabalha atende?** Por exemplo, como são as crianças, as famílias...

E2- Sim, sim, sim. Pronto, ali a nível de creche e pré-escolar qualquer pessoa pode usufruir dos nossos serviços, nós temos as inscrições abertas a partir do mês de março para qualquer tipo de público. Depois, mediante o número de vagas existentes, portanto amm depois vai um bocado ao encontro da altura em que as inscrições são feitas amm convém que sejam feitas o quanto antes, de maneira que consigam entrar, não é? Depois é um bocado, também, pelo agregado familiar que nós tentamos preencher as vagas e em que algumas situações acabam por passar à frente amm isto aplica-se a crianças que tenham já irmãos a frequentar. Antes o mesmo também se aplicava aos filhos de funcionários... pronto, é um bocadinho isto, abrange um pouco todas as classes e não temos um tipo de público específico.

J- A nível geográfico, a que tipo de serviços, infraestruturas (...)

E2- Desculpa, podes repetir que não ouvi?

J- Perguntava a **que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas é que conseguia ter acesso nessa área geográfica?** Por exemplo, bibliotecas, serviços educativos, bombeiros...

E2- Sim, sim. Então... temos acesso a uma série de sítios interessantes para passear... para ir com os meninos. Pronto, na creche e na faixa etária com que estou é mais difícil. Mas aqui à volta temos a zona da biblioteca, o jardim da liberdade, o cine-teatro ... Portanto, temos ali uma série de coisas até acessíveis e que as crianças têm participado. Também temos grupos de pré-escolar que têm tido alguns convites e vão para atividades fora. Agora de creche não há muito, e também nós não temos condições para transportar as crianças para outro tipo de entretenimento, pronto.

J- Muito bem. Falando agora aqui um pouco da formação contínua, **sente que com o passar dos anos surge a necessidade de realizar mais formação?**

E2- É assim, eu sinceramente acho que nós nesta área temos de estar sempre em formação e não podemos parar. Acho que tudo o que vier é sempre bom e acho que temos de dar uma continuidade na formação, ou seja, é importante não parar, e investigar e crescer ... eu acho necessário, sim ... acho necessário haver sempre essa preocupação. Eu pelo menos tento, sempre que haja uma formação, um *workshop*, qualquer coisinha. Mesmo que seja pouco tempo, é sempre muito bom para nós e acho que é sempre importante ouvirmos outras experiências, outras partilhas. Acho que não devemos estagnar e não parar a nível de formação, acho que é importante.

J- E tendo isso em conta, **que formação é que sente mais necessidade de fazer? Algum tema ou área em específico?**

E2- Não, não, nada demais. Talvez aqui um bocadinho na parte das necessidades educativas especiais, não tanto em creche. Mas acho que cada vez mais surgem estes casos e nós não temos, só com a licenciatura, grande formação. Mas acho que é importante porque, neste momento, existem crianças ali com algumas limitações e para nós também percebermos, não é? E acho que era basicamente essa parte que eu gostaria de apostar e ainda está nos meus planos... nem que seja uma pós-graduação em necessidades educativas especiais.

J- Como sabe, **o tema que mais me importa explorar é a aprendizagem da leitura e da escrita e, nesse sentido, gostava de saber se teve algum tipo de formação na área?** Neste caso, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

E2- Uma formação específica? Não, isso não. Relativamente a isso, tirando a minha licenciatura e o mestrado, e as experiências todas que tenho passado, não houve assim formações específicas. (risos)

J- Muito bem, no seu questionário percebi que está com um grupo de 1 ano e a faixa etária com que mais tem trabalhado está entre os 3 e os 5 anos, correto?

E2- Sim, sim.

J- Refletindo aqui um bocadinho sobre o seu percurso, **qual a faixa etária com que prefere trabalhar?**

E2- Sou sincera amm eu gosto hum é diferente as duas faixas etárias de creche e pré-escolar são desafios diferentes. É difícil responder a isso, (risos) porque eu, sinceramente, estou há 3 anos com creche e estou a gostar muito porque é engraçado... e ver aquele desenvolvimento deles a alcançarem várias coisinhas todos os dias... mas isto também se vê um bocadinho no pré-escolar... mas pronto, é diferente. Depois, a nível de atividades, nós conseguimos trabalhar muito mais com o pré-escolar, é uma verdade. Conseguem-se ali abrir um leque enorme com pré-escolar. Eu diria que o pré-escolar, até agora, é a minha preferência. Sim.

J- E qual a área de conteúdo, e os domínios, com que se sente mais à vontade?

E2- Eu acho que ali a área pessoal e social, para mim, acaba por ser ali um pouco mais importante ... formá-los e encaminhá-los para o mundo, para tudo o que podem esperar ao longo da vida. Depois a nível da expressão e comunicação também, acho que é importante hum tanto em pré-escolar como em creche, acho que é importante a nível de autonomia, saber estar com outro, saber estar em grupo. Acho que isso são os fatores mais importantes. E depois desenvolver aquelas competências necessárias, não é? A nível de Domínio da Expressão, tanto a nível da linguagem, como a nível de outras Expressões dentro desses conteúdos. Mas basicamente acho que a nível de pessoal e social, para mim, e a expressão, sim.

J- E menos?

E2- Sinceramente, não há assim nada que me sinta menos à vontade. Tento trabalhar de tudo um pouco amm e há aqueles que agente consegue trabalhar muito bem e outros não, não conseguimos. Acho que, no geral, são todos importantes... todos os conteúdos, todas as áreas. Depois também tem muito a ver com o grupo, com a instituição e a forma de estar e de trabalhar.

J- E no decorrer da sua prática, nota que dá mais destaque a alguma área em específico?

E2- Hum, a nível da expressão da expressão dramática, acho que aí se consegue trabalhar amm eu pelo menos é o que eu gosto, gosto muito de trabalhar com os miúdos, e acho que eles conseguem tranquilizar, conseguem transportar para cá, conseguem

demonstrar uma série de coisas que, num decorrer de uma atividade normal... não há aquela tensão, não há o tem que fazer amm acaba por haver ali uma descontração em que nós conseguimos observar uma série de coisas importantes para termos em registo... e também para percebermos algumas dificuldades e obstáculos.

J- E tem alguma que nota que dá menos destaque?

E2- Sim, sim. Noto na expressão motora. Noto porque nós tivemos, tal como a Joana, alguma formação na licenciatura... mas noto que, por exemplo em creche, sinto alguma dificuldade em fazê-lo hum nós sabemos o que é que eles necessitam desenvolver... o que é que nós devemos ... mas depois também ficamos um bocadinho limitadas, porque a nível de materiais nem sempre temos disponíveis aquilo que achamos que seja necessário ... acaba por ser um bocado por aí. Acabamos por ter de improvisar. Às vezes nós idealizamos uma coisa e não corre tão bem ... tentamos arranjar outra maneira... mas acho na expressão motora isso acontece-me mais, acontece um pouco mais e também é das áreas que realmente eu não descarto completamente, mas que tento levar de forma mais superficial. Neste momento, não tenho nem sala, nem materiais, para fazer de outra forma, mas pronto.

J- Muito bem, essa questão remete-nos aqui para outra. Relativamente ao espaço de sala e aos materiais, **como é que organiza o ambiente educativo da sua sala?**

E2- Então ... hum ... eu faço o meu planeamento mensal, mediante os temas que estão a decorrer no momento e relativamente à necessidade das crianças, não é? E o que eu acho que tem de ser trabalhado e o mais importante... Naquela sala em que estou este ano, não há assim muita dificuldade. Pronto, a sala é pequena amm consigo organizar de maneira que, por exemplo, numa atividade sensorial, eles estão no tapete ... portanto, tento mantê-los no tapete, depois, quando há mais interação, a sala tem espaço suficiente, não tenho nada que impeça o movimento por parte das crianças. Portanto, eu tento organizar de maneira segura, de maneira que eles estejam confortáveis e que não haja demasiadas coisas amm é o mais simples possível.

J- Qual é o espaço que as atividades de leitura e escrita ocupam na sua sala e na sua rotina?

E2- Eu, ao longo da semana, tento sempre ter, além do bom dia, que também ajuda muito nessa área, porque nós conversamos amm o momento da bolachinha, o momento da canção do bom-dia, onde eles ouvem a referência a todos os nomes das crianças amm portanto, as histórias eu tento que haja pelo menos um dia por semana em que há uma história que vá ao encontro do tema que está planeado. Além das histórias, existe, também, um dia em que ouvimos uma canção e que vamos repetindo ao longo da semana. Aí também estamos a trabalhar essa área... além das histórias e da

música, também faço muito trabalho com imagens... as imagens são importantes para eles tentarem perceberem o que quer dizer, não é? Hum, e, por vezes, também faço pequenas dramatizações, para ser uma forma de comunicação por gestos... aqui não tanto a escrita, mas mais a oralidade.

J- Considera que pode melhorar o ambiente educativo da sala, de modo a promover uma maior, e mais frequente, utilização, funcional e lúdica, da linguagem escrita?

E2- Sim amm e depois quando a Joana começar a exercer, vai ter esta impressão de que está sempre a faltar qualquer coisa... e nós estamos com aquela impressão que temos de melhorar sim, nunca... nunca está completo. Acho que temos de estar sempre a melhorar.

J- Considera que o tipo de materiais que tem disponíveis, para as crianças, podem ser influenciadores ou potenciadores de desenvolvimento neste domínio?

E2- Hm hm ... Sim, sem dúvida. Todos os materiais e brinquedos, são pensados e são colocados de maneira que todos possam ter amm sem haver grandes problemas. Óbvio que são indicados para as idades deles, a nível das formas, das cores, da textura... tudo bem pensado, e mediante a idade. Tentamos que haja diversidade e vamos variando para que eles tenham contacto com diversas realidades.

J- Pensando um bocadinho nesses materiais, e imaginando agora a sua sala, pode dar-me dois ou três exemplos de materiais que considera muito importantes para este Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?

E2- As imagens, nós temos imagens fixas amm temos um mural da família... pronto, não é um brinquedo, não é um objeto que se ponha e tire (risos), está ali fixo hum temos um mural dos animais, que é onde as crianças tentam, olhão, apontam, pronunciam à maneira delas amm desenvolvem a linguagem aí. Portanto, para mim, nesta sala é o melhor que tenho é isso. Depois temos os móbis, que vão ao encontro um bocadinho de todas as áreas amm e pronto, esta exposição para que as coisas lhes fiquem na memória e que os façam desenvolver várias competências.

J- Sente necessidade de fazer mais formação neste domínio?

E2- Eu acho que não é a necessidade hum acho que é o gosto em aprender mais, para depois lhes poder oferecer mais também. Graças a Deus eu tenho a capacidade de conseguir ser criativa e de conseguir arranjar várias estratégias para das a volta amm e fazer coisas diferentes. Mas é sempre bom ter mais formação e informação nunca é demais, não é? Não sinto necessidade, mas o vier é bom e estamos sempre a aprender.

J- Sei que já recebeu estagiários, não é? Até porque fui uma delas. Costuma receber, ou foi um ato isolado? E qual o porquê?

E2- Nós todos os anos recebemos, é costume todos os anos. Este ano também já tive na sala de 1 ano, na mesma altura que a Joana e a colega vieram, ali outubro, novembro, dezembro, mais ou menos amm e é normal haver, sim. E acho que é importante, tanto para vocês, como para nós. E gostamos muito... gostamos muito de poder contribuir para vossa prática. Acabamos por aprender nós também.

J- Quais é que são as dificuldades que costuma notar mais, nas futuras educadoras, no que respeita ao domínio em estudo?

E2- É difícil... amm porque são todas diferentes, e cada uma tem a sua maneira de estar... e depois nos estágios, ainda há aquele receio de falarem mesmo como se não houvesse nada à volta. Noto que há dificuldade nisso, porque sentem sempre que estão a ser observadas. Noto, também, algum receio no impor as regras e sinto que isso é muito difícil para as estagiárias... mas acho que com a prática conseguem. Pronto hum não consigo aqui detetar nem ver outra dificuldade.

J- Nesse sentido, que tipo de conselhos, orientações ou experiências tenta proporcionar para colmatar essas dificuldades?

E2- É assim, eu sou uma pessoa muito calma... e acho que as crianças precisam de pessoas calmas. Temos de saber falar com as crianças porque... porque existem momentos difíceis, e também comportamentos, por vezes, difíceis... o conselho é... é tentar levar tudo com tranquilidade, a falarmos com a criança, explicando, ao nível dela obviamente, porque vai lá ficar amm e não ceder... tentar não, por muito que nos custe, é para o bem da criança. Portanto, o meu conselho é esse, tentar levar tudo com muita calma... e tentar sempre perceber a razão para o que está a acontecer, porque tudo tem um motivo.

J- Falando agora aqui um bocadinho sobre a sua situação profissional. Pelo seu questionário, é possível perceber que é educadora contratada. Pretende mudar essa situação?

E2- Amm, é assim... eu, neste momento, estou efetiva pronto, estou contratada, fiquei ali na instituição amm é óbvio que nós também tentamos sempre arranjar um melhor, não é? Não podemos... não podemos parar (risos) e concorro sempre, a nível nacional nos concursos. Neste momento, não tenho muito tempo de serviço amm registável, ou seja, o tempo que eu estive a trabalhar no privado não foi contabilizado. Entretanto, a partir do ano passado, e do ano que eu tive também na misericórdia a fazer substituição... portanto, esses já estão a ser contabilizados. Isso leva a que fique um pouco mais difícil, não é? Ser contratada a nível público... mas, neste momento, estou bem, estou... sinto-me bem onde estou, não tenho qualquer vontade de mudar, é uma

verdade. Mas não deixo de procurar melhor, óbvio amm mas gosto, sinto-me confiante, sinto-me confortável.

J- E relativamente à carreira? Como se sente nesta carreira, em específico?

E2- Amm sinto-me concretizada amm sinto que consegui alcançar os meus objetivos amm que tinha definido, pelo menos a nível profissional. E pronto, tirei a licenciatura um pouco tarde, mas foi sempre aquilo que eu desejei fazer. E estou concretizada e feliz.

J- E no respeito às condições de trabalho? Como são?

E2- Eu, até agora, não tenho razões de queixa, as condições são boas amm estas idades com que estou, não me permitem muito que eu me ausente da sala... por exemplo, nas horas não letivas, supostamente para realizar ou para planear e organizar todo o trabalho... mas como tenho aqueles períodos da sesta, em que eles estão a dormir, tento aproveitar esses bocadinhos para me organizar e planear todo o trabalho. Não sinto que haja falta de condições, temos uns bons horários... o meu horário é bom, é flexível. Tem todas as condições necessárias, sim, e boas para trabalhar.

J- Bem, estamos a terminar e propunha-lhe uma espécie de análise SWOT. Como sente que “as fraquezas” e “ameaças” a condicionam?

E2- Amm... ameaças e fraquezas hum bem, todos os dias nos deparamos com situações e desafios, das crianças. Eu tento não demonstrar, perante o grupo, alguma dificuldade que possa existir. Óbvio que, quando existe, tento também aconselhar-me com os colegas, ou com o colega da sala, para me darem também alguma ajuda em como encaminhar a situação. As dificuldades, todos nós passamos por isso e tento sempre arranjar alguma estratégia amm muitas vezes com a ajuda dos colegas. Acho que nós ali trabalhamos muito bem nesse aspeto. Creio que é lidar com tranquilidade e pedir ajuda, sempre que não conseguimos sozinhos... porque somos humanos, não é?

J- Para concluir, então, quais são os pontos fortes e as oportunidades que esta profissão, e a situação em que está, lhe dão?

E2- Então, pontos fortes é... é um prazer e é muito gratificante conseguir observar o que as crianças conseguem atingir ao longo do tempo que nós estamos com elas amm e perceber que nós estamos a contribuir para isso, não é? É muito bom e dá-nos bagagem e dá-nos força para nos sentirmos bem. Eu conseguir estar com crianças, tranquilamente, e transmitir-lhes esta calma, que é importante, isso para mim é sentir que elas estão bem e o bem-estar delas para mim é o mais importante.

J- Muito bem, dou então por concluída a entrevista. Agradeço, imenso, a sua colaboração, que vai ser muito importante para o meu estudo.

Anexo XVI – Transcrições de entrevistas de professoras

Entrevista – Professora 1

J- Boa tarde, mais uma vez agradeço a sua disponibilidade para participar no meu estudo. De modo a não tomar muito do seu tempo, começo pela seguinte questão: **como caracteriza, globalmente, o tipo de público que a zona onde se insere a instituição que trabalha abrange?**

P1- O público... ok... então, eu trabalho numa escola na periferia de Aveiro, talvez uns 5 km. Digamos que é uma zona mais rural, digamos assim amm e a nossa escola, sendo, portanto, o nosso agrupamento tem 4 escolas de primeiro ciclo, sendo esta e uma outra, as que estão então nesta zona de periferia, porque as outras já estão numa zona mais urbana. E então, nós recebemos, essencialmente, ou temos vindo a receber de há 3 anos, essencialmente imigrantes... amm... muitos imigrantes... e basicamente o nosso público são imigrantes (risos). Portanto, a minha turma amm tem mais nacionalidade, ou seja, a nacionalidade portuguesa, na minha turma é a menos representada. Pronto, sendo que, os brasileiros, venezuelanos e colombianos, são aqueles que estão em maioria... não só na escola onde eu trabalho, mas também nas outras do agrupamento, mas essencialmente na minha. Porque também é a escola que tem mais vagas, visto que é uma escola de periferia, com acessos, com transportes... uma rede ainda muito fraca de transportes. E, portanto, também da oferta de alojamento e é normal que depois em Aveiro vem nos calhar estas crianças, não é? Ou seja, as famílias moram em Aveiro, digamos, não é, no centro, e depois têm de vir para estas escolas mais de periferia, que são as escolas que têm vagas... porque as da cidade não têm.

J- Sendo uma escola de periferia, a que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas consegue ter acesso? Por exemplo, bibliotecas, serviços educativos.

P1- Temos, quer dizer... não se calhar como gostaríamos, não é? Como uma escola mais de centro urbano tem... o que nós tentamos, nós equipa educativa, é participar amm em diversas atividades do projeto educativo da Câmara. A Câmara Municipal de Aveiro, assim como outras câmaras do país, têm um projeto, um projeto educativo e nós tentamos que os nossos alunos amm façam parte dessas atividades que a própria... o próprio setor educativo da Câmara nos oferece, consoante também o nosso, o nosso interesse e o nosso plano de atividades. E depois, algumas atividades que são também propostas pelo agrupamento, e aí, quando são propostas pelo agrupamento, regra geral, o agrupamento também se compromete a pagar a deslocação dos alunos. E, embora não seja muitas vezes por ano, é nessas deslocações que nós eventualmente temos

acesso às atividades da biblioteca escolar, porque nós não temos. Não temos essa oferta na escola. E depois, atividades e concursos, digamos assim, outros projetos em que a equipa educativa também se inscreve, não é? Como por exemplo, o concurso “Uma Aventura Literária”, que ainda foi há pouco tempo e que nós ganhamos até um prémio e, portanto, são essas ofertas que nos chegam de outras entidades.

J- Muito bem.

P1- Tentamos, dessa maneira, diversificar um pouco, não é? Se calhar a maioria dos professores usa o manual e pronto, e nós tentamos diversificar um pouco usando a esses procedimentos.

J- Claro. Falando um pouco sobre a sua formação, tive oportunidade de verificar que tem várias habilitações, desde licenciatura, pós-graduação, mestrado, etc. **A minha questão é: sente, como o passar dos anos, a necessidade de realizar mais formações? De que tipo?**

P1- Sim, claro... é normal. Eu própria sou formadora de professores (risos). Portanto, além de trabalhar na escola, eu também trabalho com os centros de formação. Sou formadora interna de um centro de formação e, portanto, aquilo que está muito na ordem do dia, de há 3 anos 4, é a questão da formação em tecnologia amm porque agora com as questões da inteligência artificial, o seu uso ... os professores podem ter mais valias... melhorar a sua prática de ensino e o próprio processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, essa área é fundamental, não é? E depois também acho que a atualização sempre, e aqui relacionado mais se calhar com o meu ciclo de ensino, que é o primeiro ciclo, muitas questões do Português amm a questão da escrita, que até é a área do meu pós-doutoramento... a questão da escrita é muito importante, associada, claro, à leitura. Até porque, à medida que as crianças progridem no sistema educativo, precisam de ter essas competências muito desenvolvidas para depois desenvolverem tudo o resto. E, portanto, tudo o que seja ligado às didáticas mais específicas, seja do Português, seja da Matemática, e todas as outras, é muito importante termos essa atualização de formação. Outra área que também está muito agora na formação amm é todos os temas que têm a ver com a inclusão... como é que numa sala de aula se fazem, se desenvolvem boas práticas de inclusão... não é bem a mesma coisa que a integração e, portanto, como é que se trabalha com miúdos tão diferentes, de contextos tão diversos, de famílias também tão diversas... a questão da avaliação... e é isso.

J- E a nível de Português? Realizou alguma formação nesse sentido? Se sim, pode dar alguns exemplos?

P1- Isso sim, este ano sim, porque o meu agrupamento esteve integrado num projeto piloto, que é desenvolvido pela DGE, portanto, pelo Ministério em articulação

com a Porto Editora e, portanto, o meu agrupamento participou nesse projeto piloto e esse projeto piloto, basicamente, tinha a ver com o desenvolvimento, com as crianças, de várias atividades amm paralelamente, com a formação que nos era dada, a nós professores... centrando-se nos métodos fónicos de iniciação, à leitura e à escrita (risos). Eu... como não... não uso muito esse método, uso o método global natural de Freinet amm uma vez que as minhas práticas se inscrevem no Movimento da Escola Moderna amm e então amm os métodos fónicos, apesar de ter conhecimento e até de saber como é que é suposto serem aplicados e desenvolvidos amm eu frequentei essa formação. Inicialmente não estava muito (risos) esperançosa, digamos, de que isso fosse contribuir assim para alguma alteração na minha prática, mas o facto é que é houve até algumas experiências que os formadores partilharam e que depois eu até integrei na minha própria metodologia. E acho até que com alguns resultados, porque eu sou um bocadinho cética quanto aos métodos mais sintéticos, e fónicos até, mas, ao contrário do que eu pensei, foi... foi uma boa experiência, tanto porque até há investigadores que dizem que não é uma questão de método, não é? Portanto, muitas vezes há uma miscelânea amm a criança aprende através de uma miscelânea de metodologias.

J- E relativamente às metodologias didáticas de ensino, é através dessas formações que procura ir estando atualizada?

P1- Não só... quer dizer... por acaso, na área da língua, nem tenho, não tenho feito assim nada de muito especial, tirando este projeto este ano. Agora, uma vez que o meu pós-doutoramento é, quer dizer, ele neste momento está parado a bem dizer, amm mas é centrado nas questões do desenvolvimento da escrita, e associando aqui a leitura... e trabalho um pouco também as sequências de ensino integradas, portanto, o trabalho dos conteúdos curriculares de uma forma muito transversal, e que tem muito a ver com questões do dia a dia das crianças e, portanto, fazendo essa integração, no sentido do desenvolvimento do próprio projeto, eu acabo por fazer muita investigação... há aqui uma parte muito autodidata, digamos assim, porque são questões que me interessam e depois o facto também de estar num centro de formação, não é? Também tenho acesso, se calhar a outras iniciativas e também participação em alguns congressos que também faço e, portanto, essa atualização, digamos assim, não é tanto da formação, mas de uma outra procura, digamos assim.

J- Relativamente aos anos de escolaridade com os quais tem tido mais contacto, com qual prefere trabalhar?

P1- Primeiro. Primeiro (risos) porque gosto... gosto dos pequeninos (risos) acho-lhes mais piada amm mas isso é uma questão pessoal. É no primeiro ano que nós conseguimos perceber uma maior evolução na aprendizagem da leitura e da escrita amm unicamente por isso... é muito interessante, sim.

J- A nível de componentes do currículo, quais é que nota que se sente mais à vontade e menos e porquê?

P1- Noto amm noto que menos é as Expressões Artísticas (risos), prontos amm a manualidade... pronto, expressão artística calma, parte mais da plástica... tudo o que envolva ali as manualidades. Pronto, sou... sou um bocadinho, não gosto tanto, não tenho tanto à vontade. Agora, mais à vontade, logicamente, vem até no decorrer da conversa, é o Português. Matemática e tecnologia também.

J- E nota que por essas serem as que se sentem mais à vontade, de alguma forma, lhes dá mais destaque? Tal como a que se sente menos à vontade possa ter menos destaque?

P1- Sim, eu tento não fazer isso, não é? Até porque nós temos um número de horas para cada para cada uma delas amm mas sim, inevitavelmente, aquilo que à partida eu gosto mais, ou me sinto mais à vontade... valorizo, não em termos da exploração curricular, mas, por exemplo, nota-se, nota-se na participação em concursos. Tudo o que é concurso de escrita eu inscrevo a minha turma amm portanto (risos), só aí... quer dizer, vem concursos de escrita, seja a nível nacional, seja aqui regional e eu já estou a inscrever a minha turma. Portanto, tudo o que é escrito é certo e sabido que a minha turma está lá a participar. Pronto já não é igual em concursos de expressão, coisa assim já não... já não. Portanto, isso nota-se apesar de eu tentar, nota-se e depois nota-se também nos miúdos, nas próprias produções que os miúdos fazem.

J- A nível da organização do seu espaço de sala, como é que este está organizado e porquê essa forma?

P1- Ora a minha sala (risos) isto é um bocado difícil falar da minha sala. A minha sala está organizada... tem uma área de trabalho coletivo. Na área de trabalho coletivo é organizada em vários grupos. Neste momento são 4 grupos, cada grupo com 6 alunos e depois amm temos amm portanto... isto será, imagine-se, o centro da sala, uma área de trabalho coletiva com grupos e depois temos à volta, sendo que a sala é mais ou menos quadrada, várias áreas com diversos recursos e também diversas áreas de trabalho. Temos, por exemplo, uma área de leitura, portanto tem uns *puffs*, tem uns sofazitos, tem tapete, tem os livros que os miúdos trouxeram de casa, tem livros que os miúdos escreveram nos seus projetos de escrita amm mesmo sendo primeiro ano. Portanto, tem essa área da leitura com livros que eles trazem, livros que eu coloco... depois

temos, por exemplo, uma área de escrita, onde há vários recursos, desde dicionários, apesar de eles ainda não usarem, mas tem esse material, as canetas, as folhas... folhas brancas, folhas de linhas, um computador, os tablets, recursos amm portanto para a escrita. Depois tem outras áreas como sendo a área da cozinha, que tem várias coisas, quando eles trazem ou fazemos culinária nos projetos da escola ... tem uma área, por exemplo, dedicada aos projetos e obras, que eles fazem, sobretudo, com materiais reutilizáveis. A área dos ficheiros amm que são utilizados, por exemplo, nos tempos de estudo autónomo que eles fazem 2 vezes por semana, portanto, tem área STEAM com os jogos... legos e tudo relacionado com essa vertente mais STEAM... conhecimento do mundo amm portanto, temos várias áreas, com diversos recursos. Essas áreas podem ser utilizadas amm numa vertente mais livre amm vamos imaginar... a criança acabou de fazer uma tarefa, pode recorrer a essas áreas para fazer uma atividade livre, enquanto os outros terminam o seu trabalho. Estas áreas são também utilizadas numa vertente de tempo de estudo autónomo, ou seja, as crianças têm um plano individual de trabalho, com atividades diversas, e que devem cumprir, por exemplo, num período de tempo de 15 dias. E então ... muitas dessas atividades, do seu plano individual de trabalho, também precisam de recursos, e os recursos estão nessas áreas. Todos os recursos que estão nessas áreas, e que são diversas, estão sempre acessíveis à criança, nada está fechado. Portanto, eu tenho armários abertos, com prateleiras... e, portanto, os recursos são depois também mobilizados para que as crianças trabalhem nas atividades do seu plano individual. Pronto, isto no Movimento da Escola Moderna, chama-se as áreas de apoio ao desenvolvimento curricular e que podemos usá-las destas 2 maneiras, de uma forma livre, ou de uma forma mais orientada. Trabalhando claro, em articulação os conteúdos curriculares.

J- A nível de estratégias, aqui mais numa parte de iniciação formal à leitura e à escrita, que estratégias e recursos costuma utilizar mais?

P1- Pronto amm temos muito a questão da produção de texto, ou seja, partimos de textos, de registos escritos vá... quando eu falo escrita, estou sempre de alguma maneira a falar também de leitura amm no primeiro ano é mais a escrita se calhar, não sei... e pronto partir muito de registos escritos das crianças. Claro que as crianças não escrevem, não é? Mas, muitas vezes, eles... quando falamos à segunda-feira, eu posso transformar aquilo que eles falam num registo escrito, e geralmente é daí que eu parto ou então de um tema que lhes diz alguma coisa, ou que eles próprios propuseram no diário da turma. Nós temos um diário de turma e, portanto, de acordo com os conteúdos curriculares que têm de ser trabalhados, ao longo do ano letivo, eu vou articulando. Então amm podemos partir dessas propostas dos miúdos, dos seus registos escritos,

sejam que eles venham escritos de casa, porque às vezes também há pais que fazem o registo escrito e enviam amm os miúdos oralmente dizerem e nós escrevemos ... e depois, uma variedade de recursos nesta iniciação à leitura e à escrita amm desde textos não literários, canções amm também uso muito o texto das canções e depois aproveito para a parte das Expressões (risos) da parte da música. Também amm de há uns 5 anos amm esta parte, e uma vez que eu gosto muito de pintura, tenho também aproveitado. Ah, e também o facto do nosso agrupamento estar integrado no plano nacional das artes e do cinema, temos usado às vezes curtas-metragens amm isto sempre como ponto de partida para as aprendizagens curriculares, onde se encaixa, obviamente, a iniciação à leitura e à escrita. E partindo, também, de pinturas amm por exemplo, de Vang Gogh, que é um dos meus preferidos, para abordar alguns conteúdos curriculares. Estou-me a lembrar, por exemplo, quando trabalhamos as divisões da casa, partimos de uma pintura do Van Gogh, que é o quarto (risos). E assim chegamos a muitas dimensões. E depois também as questões da tecnologia, que utilizamos para fazer vários jogos de iniciação à leitura e à escrita.

J- Então, pelo que tenho vindo a perceber, estes tipos de atividades ocupam grande espaço na sua sala de aula (...)

P1- Sim sim.

J- E as crianças, o que é que elas lhe dizem relativamente ao ler e ao escrever?

P1- Amm pois há... há miúdos que chegam com uma certa predisposição, digamos assim, para todas estas questões... e que estão muito motivados para aprender a ler e a escrever, porque naturalmente veem a família a fazer determinadas práticas, não é? Porque a escrita é uma prática social amm e vêm com muita expectativa, muito motivados e trabalham. Outras não, já lhes custa um bocadinho... eu tenho todo o tipo de alunos na minha sala... os altamente motivados, que exigem muito, e depois os meninos que não nos chegam tão motivados por questões diversas. E muitas vezes tem a ver com o tipo de famílias onde eles estão inseridos e as próprias dinâmicas das famílias amm porque, por exemplo, uma criança que não janta... não pode, ou nós não podemos, exigir que a criança no dia seguinte esteja atenta e esteja concentrada e queira fazer as coisas que devia fazer. E, portanto, há toda uma série de questões aí por trás dessa implicação, dessa motivação e que muitas vezes tem a ver com essas necessidades básicas... portanto, encontramos sempre, numas zonas mais, noutras menos... felizmente aqui na nesta escola de Aveiro eu não noto tanto isso, mas existe. Pronto e depois há aqui toda uma questão relacionada com o próprio ambiente da sala, não é? Apesar de eu considerar que o ambiente da sala é propício à aprendizagem, a

própria organização amm a própria dinâmica, os trabalhos que são propostos, as próprias visitas de estudo que nós fazemos, e que são muitas, articulando com os conteúdos curriculares a desenvolver. Portanto, eu acho que o balanço que eu faço é positivo amm acho que tenho crianças felizes na sala. Pronto, e depois essa questão, umas mais motivadas, outras menos por diversas razões.

J- Tocando aí nesse ponto que que falava, de alguns alunos não estarem tão motivados para esta aprendizagem, como é que procura, então, estimular o interesse nesses casos mais concretos?

P1- Pronto amm a questão do reforço positivo, geralmente, funciona bem amm e todas as estratégias que têm a ver com o *mentorship*, que eu também uso. Ou seja, os trabalhos de grupo, os trabalhos a pares, portanto... porque geralmente esses meninos que não estão tão motivados, também são aqueles que, às vezes, apresentam mais dificuldades... e essas dificuldades, o não conseguir fazer progressos tão rápidos como os outros, também pode levar, em certo ponto, à sua desmotivação. E, portanto, tudo o que seja um trabalho mais de grupo... pequeno grupo, 3 ou 4 alunos... a pares... esse trabalho tem uma estratégia que eu uso, que também é um *flexible seating* amm em que os meninos podem mudar de lugar e escolher... hoje trabalho com a fulana A, amanhã trabalho com o C. Portanto, estas mudanças mudam até, inclusive, os seus lugares, portanto... esta é uma metodologia do *flexible seating*. E depois amm há uma estratégia que eu uso amm transversal, que é mediada pela plataforma Class Dojo amm em que há uma atribuição de pontos. Portanto... há atribuição de pontos, não é amm naquilo que é acordado com os miúdos, por exemplo: termina as tarefas, tem um ponto, faz trabalho de grupo... pronto, são vários *skills*, digamos assim, que todos os dias são avaliados. Depois, os últimos 15/20 minutos da aula são dedicados a essa reflexão amm e depois atribui-se, ou retira-se, pontos... porque também se retira pontos (risos). Depois o que é que eu faço com esses pontos? Nós temos uma espécie de umas metas, não é? Portanto, os alunos, ao atingirem um determinado número de pontos, podem trocá-los por uma recompensa. Por exemplo, tem 150 pontos, pode trocar por lápis de cor, tem 200 pontos, pode trocar por um livro... amm portanto, aqui também tentar de alguma maneira fazer essa motivação.

J- E relativamente a iniciativas dos alunos para o trabalho nesta área? Nota que existe?

P1- Os alunos tentam... lá está, tentam terminar sempre as suas tarefas para poderem ir fazer as atividades livres, como nós chamamos amm há áreas, sim, que têm mais utilização que outras amm mas isso é... ultrapassado pela parte das atividades

orientadas, que fazem parte do seu plano individual de trabalho. Portanto amm nas atividades livres, obviamente que se nota que há áreas e materiais que eles não usam tanto amm por exemplo, na área da Matemática, tenho lá cartas novas amm porque ninguém lhes toca (risos). Se formos ver os registos, porque eles registam o que fazem amm notamos claramente as áreas que mais se destacam. A leitura é uma das que, este ano, foi menos frequentada amm mas eu acho que isso pode ter a ver com o tipo de livros que nós temos lá... que se calhar não lhes interessa tanto... porque os livros desta biblioteca de turma são livros que as crianças trazem de casa. Pode ser por isso... pode ser por ser um grupo de primeiro ano, que só agora mais para o fim é que começou a ler. E pode, também, ter a ver com o facto de os alunos do segundo ano amm serem alunos que têm muitas dificuldades na leitura e na escrita amm são muito pouco autónomos... vinham habituados a um trabalho só de manual. As atividades de leitura foram das menos procuradas amm já a área da escrita não... a área da escrita foi mais procurada.

J- Como é que descreveria a importância do Português no primeiro ano?

P1- Ai é muito importante, não é? É a base... o desenvolvimento da aquisição dos mecanismos de decifração amm e depois começar o aprofundamento da fluência leitora amm e é um dos mais importantes isso, a par com a escrita, não é? Mas, mas lá está nós temos dois anos, os dois anos iniciais, primeiro e segundo anos, são os anos para esse desenvolvimento.... tem de ser muito trabalhado, porque são dois domínios transversais a todas as outras disciplinas... não há como negar. E à medida que as crianças crescem, é através da leitura e da escrita que vão fazer a aprendizagem amm basicamente é o alicerce.

J- Costuma preparar-se previamente quando sabe que foi colocada numa turma de primeiro ano?

P1- Não especificamente... porque como amm a parte mais didática, mais pedagógica eu mantenho amm mantenho grande parte daquilo que fazia desde que comecei a dar aulas, até agora. As salas onde eu trabalho são sempre organizadas em áreas amm eu trabalho sempre de uma maneira transversal. Por norma, não recorro a livros, a manuais escolares... há sempre... tento sempre que haja muita integração. Não gosto de ter pais a colaborar comigo. A minha, a minha atuação didática é mais ou menos a mesma amm claro que depois vai mudar, uma outra coisa, em função do grupo de alunos. E apesar de manter esta atuação didática, há depois determinadas coisas que não se podem fazer... ou fazer de outra maneira amm porque cada contexto é diferente. Por exemplo, aqui em Aveiro, tenho alunos que o Português não é a língua materna... e eu tive de me adaptar porque não tive direito a nenhum professor da área... e eu não tenho

essa formação. Olha, é outra necessidade de formação... a língua não materna... Mas pronto, aqui o facto de ter sido eu a fazer essa adaptação.

J- Pergunto-lhe agora se costuma receber estagiários. E porquê?

P1- Sim... pronto, inicialmente comecei por ter... e engraçado que foi em Lisboa e, lá está, eu tinha Movimento da Escola Moderna e tal amm e recebi um grupo de estagiárias da Escola Superior de Educação João de Deus (risos). Portanto, que não é bem... mas vieram, e foi também muito interessante. Eu também aprendi outras coisas, porque a metodologia não é bem a mesma coisa. Pronto, a partir do momento que regresssei a Aveiro, também tive amm e foi, se calhar, com os estagiários aqui da Universidade de Aveiro que tive até mais contacto... porque o meu doutoramento é em didática, mas é na especialidade de supervisão (risos), na verdade. E então, eu queria muito trabalhar nessa vertente da supervisão, com pessoas da Universidade de Aveiro, porque foi onde eu fiz todo o meu percurso amm e, portanto, queria fazer esse trabalho... e fiz este ano amm e já não recebi estagiários, por uma questão pessoal. Tem sido um trabalho engraçado... as estagiárias acham que é muito trabalho (risos) amm e também é verdade, porque exige um pouco mais... fazendo esta integração curricular, é verdade. Amm mas sim, acho que é um bom trabalho de articulação... e acho que beneficia os dois lados. É o que eu acho, e é também uma maneira de formação, de autoformação... esta partilha, mesmo entre colegas professores, acaba sempre por ser um momento de autoformação.

J- A nível da área amm pronto que na verdade mais me interessa, a do Português. Que dificuldades é que costuma sentir nas futuras professoras e que sugestões ou conselhos lhes costuma dar? Que oportunidades de aprendizagem?

P1- Basicamente amm primeiro que tudo, explicar-lhes um pouco da dinâmica, não é? Primeiro, por norma, uma pessoa explica e os grupos ficam muito assustados (risos) porque pensam “ai que complicação é esta?” (risos) porque parece que está a acontecer muita coisa ao mesmo tempo. Há muitos registos amm há muito registo escrito do que se e, portanto, isto ao início é complicado. Depois, as pessoas vão-se habituando à dinâmica... e quando as pessoas percebem “ok, isto dá trabalho, mas o facto de estar tudo mais integrado, vai-nos possibilitar trabalhar muito mais coisas”. A grande questão aqui é: perceber o que integrar, como integrar... partir também das ideias dos miúdos, das sugestões que eles dão... das propostas amm porque isso, automaticamente, vai incrementar a auto implicação, não é? Pronto amm é importante que elas percebam que a integração é uma coisa muito positiva. E depois os materiais... temos de criar e perceber a forma como vamos abordar os conteúdos... é trabalhoso? É... mas

depois começamos a perceber que faz sentido... Pronto, isso é uma das dificuldades. Pronto e depois amm todas as questões relacionadas com o conhecimento de conteúdos... quando vamos abordar um conteúdo temos de saber minimamente sobre ele... nem que tenhamos de estudar antes.

J- Aproveitando aqui os últimos 10 minutos... falar só aqui de uma forma muito breve sobre a situação profissional. Pronto, tendo em conta que é professora de quadro de zona, pretende mudar essa situação?

P1- Ai pretendo.

J- E porquê?

P1- Porque na verdade o meu quadro de zona é Lisboa... e eu quero sair de Lisboa. O objetivo é tentar mudar o vínculo amm mas ainda não consegui.

J- Como se sente nesta carreira?

P1- Eu estou nesta carreira por opção mesmo... eu na verdade entrei em engenharia química, portanto eu mudei foi depois. Porque sou de uma família de professores e sempre tive o ensino muito na minha cabeça, mas depois no 12.º, quando fui para concorrer à faculdade, eu concorri a engenharia, e lá entrei na engenharia química... mas depois mudei e fui para ensino do primeiro ciclo, que era mesmo aquilo que eu queria. Sinto-me bem a ensinar crianças.

J- Como são as suas condições de trabalho?

P1- Por acaso nos últimos anos não são as melhores... estou em escolas que não têm as melhores condições físicas amm em termos de arquitetura... em Lisboa nem havia internet... poucos recursos... salas muito frias. Não são as melhores, mas é o que temos, não é?

J- Quais os pontos fortes e as oportunidades que esta profissão lhe dá?

P1- Então, como pontos fracos a incerteza que os professores contratados e com vínculo têm todos os anos. A maior vantagem é ter oportunidade de fazer o que gosto.

J- Muito bem. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

P1- Obrigada eu. Continuação de um bom trabalho.

Entrevista – Professora 2

J- Boa tarde. Antes de mais, obrigada pela sua disponibilidade. Começamos, então, pelo contexto sociocultural da instituição. Gostaria de perguntar como pode caracterizar, assim de forma global, o tipo de público que a instituição na qual trabalha atende?

P2- Ora... é uma instituição do primeiro ciclo... tem primeiro ciclo e também tem pré amm insere-se num bairro social, pertence a um agrupamento de escolas, no caso é o Agrupamento de Escolas de Aveiro amm tem um público um pouco generalizado, mas grande parte das crianças são de um grupo socioeconómico pouco favorecido. Existem crianças com várias nacionalidades, com vários países de origem...temos também alguns meninos de etnia cigana.

J- Relativamente a serviços, infraestruturas e iniciativas consegue ter acesso a alguma coisa na área geográfica em que trabalha?

P2- Olhe... nós temos uma biblioteca escolar que até está bem apetrechada e temos a biblioteca municipal, à qual podemos sempre recorrer amm temos a fábrica da ciência viva, aqui em Aveiro, com a qual temos uma parceria. E temos uma parceria, também, com a câmara no âmbito de um projeto que implica o ensino das aprendizagens STEAM. Temos também uma associação de pais muito dinâmica que organiza muitas atividades com as crianças. Mas quem promove mais atividades é a câmara. Depois, entretanto, temos acesso aos museus que há em Aveiro também.

J- Passando agora para a secção da formação contínua, sente necessidade, com o passar dos anos, de realizar mais formação?

P2- Sim, sinto.

J- Em que área?

P2- Sinto mais na área das Expressões Artísticas, porque creio que na formação inicial e contínua não há tanto investimento amm Expressões Artísticas e Educação Física. São as áreas que sinto mais necessidade e que não tenho feito formação.

J- E na Área do Português tem feito algumas formações?

P2- Sim sim, na Área do Português sim...bastantes até.

J- Poderia dar alguns exemplos de temas lá explorados?

P2- Posso amm eu estive na formação do PNEP, o antigo Programa Nacional de Ensino do Português ... aí abordámos vários temas como a consciência fonológica, consciência linguística, o ensino da leitura e da escrita amm e pronto foi à volta desses temas... educação literária... e foi isso. Atualmente estamos também a fazer uma formação relacionada com a escrita do texto de opinião e eu implementei com os meus

alunos este ano uma sequência de ensino relacionada com este tema. E pronto amm é assim... depois vou lendo algumas coisas, relacionadas com a didática principalmente.

J- Essa seria exatamente a próxima questão, como se mantém atualizada relativamente às metodologias da didática do Português?

P2- Pronto... fazendo essa formação amm eu também tirei o mestrado nessa área, a educação em línguas no primeiro ciclo. Fiz a do PNEP, como já referi, entretanto fui fazendo outras formações e até dando formação no PNEP amm e pronto, tive de me autoformar também, não é (risos)?

J- De que modo acha que essas formações a ajudaram?

P2- Ajudaram muito, em termos de metodologias, em termos de diversificação de estratégias, em termos de pensar ou fazer pensar os alunos de maneira diferente para certos pormenores da língua que às vezes nós não estamos bem alerta amm mas mais no sentido de implementação de atividades diversificadas e de atividades que sejam mais interessantes e despertarem mais interesse nos alunos. Depois também em relação à leitura e análise dos trabalhos deles amm no sentido de avaliar amm saber como avaliar e que aspetos é que vamos considerar...esta criança já sabe fazer isto, mas não sabe fazer aquilo amm e como é que eu posso ajudar a melhorar este aspeto. A importância da escrita dos textos, com perspetiva ao melhoramento amm todos os textos podem ser melhorados amm isto são questões muito importantes para o desenvolvimento da escrita. Pronto, ajuda nestes aspetos e também na forma como vamos trabalhar os textos.

J- Muito bem. Falámos ao início que, neste momento, estava com um terceiro ano e que os grupos que mais tem trabalhado são o segundo, o terceiro e o quarto, certo?

P2- Sim.

J- Tendo isso em conta, qual o ano com o qual prefere trabalhar?

P2- Eu gosto de trabalhar com todos, mas se calhar com o primeiro ano. Eu antes gostava mais de trabalhar com o primeiro, agora não sei se quando tiver outra vez um primeiro ano se vou pensar a mesma coisa, mas primeiro sim. É o ano assim de descoberta, e eu conseguir ensinar a ler e a escrever, para mim, é uma coisa excecional.

J- E quais são as componentes do currículo com que se sente mais à vontade? E menos?

P2- As que me sinto mais à vontade são o Português e a Matemática amm e o Estudo do Meio também. As menos, as Expressões Artísticas e a Educação Física.

J- E porquê?

P2- Pois... o porquê tem a ver também se calhar aqui pela nossa formação inicial e contínua... e com os tempos dedicados às disciplinas, porque nós temos tempos dedicados no currículo, não é? O currículo define quanto tempo semanal temos para cada uma delas e tudo mais amm e nós temos uma hora por semana para trabalhar as quatro Expressões amm e portanto, não é só porque eu estou mais ou menos à vontade, mas também porque o currículo assim o exige, e se isso acontece é porque existe alguma filosofia para que outras áreas tenham de ser mais trabalhadas.

J- Considera que, de alguma forma, o tempo de contacto que somos “obrigados” a ter com determinadas áreas faz com que começamos a dominá-las melhor?

P2- Sim sim ... e, por vezes, claro que se pretende que haja interdisciplinaridade, não é? E tentamos fazer isso, mas isso não é possível sempre amm não é possível a toda a hora amm para trabalhar até é possível, mas não desenvolvemos algumas competências que também são necessárias ... porque, por exemplo, eu posso pedir aos miúdos para desenharem uma paisagem, conforme a descrição que eu lhes ler, ou para desenhar uma personagem, ou para desenhar a parte da história que mais gostaram amm mas estou sempre a trabalhar, vá o desenho, a ilustração e não saio dali amm não desenvolvo outras áreas.

J- A nível de espaço de sala, como é que organiza a sua sala e em que é que se baseia para a organizar dessa forma?

P2- Isso depende do trabalho que eu vou fazer. Se vou fazer trabalho de grupo, organizamos mesas em grupo, se estamos a trabalhar de quadro e individual, organizamos em filas ... outras vezes também faço a disposição mais em “u” amm depende do que eu quero fazer e depende também das turmas. Depende das turmas, eu este ano consegui tê-los em grupo durante uma boa parte do ano sem os estar a mudar, mesmo não estando a fazer trabalho de grupo, mesmo estando a fazer trabalho individual e de quadro. Mantive-os assim. Às vezes os tamanhos das salas também condicionam um pouco aqui a distribuição e o tamanho das turmas, pronto. Lá está, em que é que eu me baseio é principalmente no tipo de trabalho que vou fazer com eles, a exigência do trabalho, se é trabalho de grupo ou individual. É um pouco por aí.

J- Independentemente da existência da matriz curricular, sente que dá maior ou menor destaque a alguma área?

P2- Sim sim, dou a duas! Português e Matemática (risos). Pela razão do currículo, mas também porque considero que, para além das outras também serem importantes, na verdade estas são os alicerces amm sem a leitura e a escrita, o cálculo, são capacidades muito importantes no desenvolvimento de uma criança.

J- Passando então para as práticas específicas da Área do Português, começo por perguntar se quando sabe que vai ser colocada numa turma de primeiro ano, ainda que já não seja há algum tempo, costuma de alguma forma preparar-se previamente, considerando que é um ano muito desafiante?

P2- Não ammm não faço assim uma preparação prévia, não posso dizer que faça. Por vezes vejo, por exemplo, o tipo de manual que tenho à frente ou o que é que me importa, as tarefas que propõe o manual ammm e posso pensar, isso sim, mas vou pensando também ao longo do ano, penso às vezes no início, mas pronto, mais com o decorrer do ano.

J- Ainda bem que falamos de estratégias, porque faz aqui a ligação para a próxima questão, que é mesmo essa, que estratégias é que costuma utilizar na iniciação à aprendizagem formal da leitura e da escrita?

P2- Ammm muita leitura de textos literários, principalmente de poesia, não só, a narrativa também ammm mas a poesia aqui ajuda bastante por causa dos sons, do ritmo das rimas ... ajuda bastante. Às vezes, às vezes não, sempre, utilizar os nomes próprios dos alunos, para valorizar os sons dos nomes, as sílabas dos nomes deles... jogos com os nomes, com objetos da sala ammm é um pouco por aí. Depois privilegio também a consciência fonológica, ou seja, partir do som para a representação do som, não é ammm partir do som para o grafema e não o contrário ammm faço um pouco esse trabalho ... depois trabalho também a questão da leitura global, quanto etiqueto os objetos da sala, os locais... faço um pouco esse trabalho.

J- E que tipo de recursos utiliza nesta fase de iniciação?

P2- Vários. Olhe, canções... as canções são um recurso ammm uso as plataformas digitais ammm nomeadamente com canções, porque os manuais hoje já trazem muitas, cada vez que há uma letra há uma canção para a explorar, e isso também é apelativo para as crianças. Depois textos também de autor, muitos textos de autor, mais do que textos inventados ali assim quase à martelada para terem as letras que nós queremos ensinar. Depois também é importante às vezes ir afixando coisas com letras que eles ainda não conhecem ammm quer dizer, podem já conhecer, mas letras que ainda não os ensinámos. Às vezes há essa questão de não poderem ler com essas letras, claro que podem e isso é muito importante ... às vezes até para perceber o conhecimento que eles trazem. Normalmente não vou afixando letra a letra, afixo logo o alfabeto, cartazes, sílabas, letras individuais ammm isso é o que mais utilizamos para formar palavras, sílabas ammm e é isso. E depois ensinar a leitura par a par com a escrita.

J- Qual é a frequência das atividades de leitura e escrita na sua sala quando tem primeiro ano?

P2- A frequência é todos os dias, quanto mais não seja, imagine que eu até não vou dar Português, mas vou dar Estudo Meio, também estamos a fazer leitura amm ou na Matemática... eu aproveito sempre os momentos porque a exigência da compreensão dos textos é diferente. Quando nós estamos a ensinar Português, a exigência na compreensão é diferente. A exigência de compreensão de um texto que vem no manual de Estudo do Meio é ainda diferente do texto do manual de Matemática. Portanto, é importante também ensinar-se a compreender estas várias exigências. Os miúdos têm de aprender a compreender os vários tipos de textos e que exigem de forma diferente a nível cognitivo.

J- E o que é que as crianças lhe costumam dizer relativamente a ler e escrever?

P2- Ora bem ... depende das crianças... alguns gostam muito de ler e querem estar sempre a ler amm e vão buscar livros, e trazem livros para mostrar. Outros nem tanto. Outros, por mais que eu os incentive, não gostam assim tanto de ler amm mas a experiência que eu tenho é que, habitualmente, os miúdos nesta idade gostam de ler ... e gostam de livros ... e gostam de comprar livros amm de ter livros ... nós temos a requisição da biblioteca escolar, que é feita de 15 em 15 dias na escola ou semana a semana amm e eles levam livros para casa. Eu não sei se eles leem, mas levam-nos (risos). Eu às vezes também levo de casa, para lhes mostrar livros e situações diferentes. Pronto amm procuro fazer isso um bocadinho também em relação à escrita. Habitualmente eles gostam de escrever e escrevem. Só que às vezes queixam-se que não têm ideias amm em relação à leitura não há essas queixas, mas na escrita há e então, por vezes, para os ajudar e motivar fazemos um plano de texto em conjunto amm assim já os ajudamos ... fazendo as planificações em conjunto ... ou através de uma sequência de ensino de um determinado género de texto amm e no final eles já sabem o que escrever e já estão mais confortáveis.

J- Como é que procura motivar os alunos para a leitura e a escrita? Principalmente no primeiro ano.

P2- Apresentando obras interessantes e que eu acho apelativas ... com textos divertidos, principalmente textos poéticos amm da Luísa Ducla Soares que tem uma escrita muito divertida, o António Mota amm a Cecília Meireles tem poemas muito bons para ensinar o primeiro ano. Tento fazer uma seleção de livros de literatura infantil e pensar que se eu gosto de os ler, eles também vão gostar. A escrita logo se vê (risos) amm pode ser uma história por imagens amm pode ser em primeiro uma escrita coletiva em que todos possam participar e contar uma história ... inventar um final para uma

história em que tenham as imagens, há várias possibilidades. Pronto é o que eu me estou a lembrar agora.

J- Nessa faixa etária os alunos costumam pedir algum tipo de tarefas relacionadas com a leitura e escrita?

P2- Pedem mais noutras áreas, em Português normalmente não. Às vezes trazem alguns livros sobre algum tema que estamos a trabalhar e querem ler aos colegas, mas acho que é só isso.

J- E permite que isso aconteça? Que eles tenham essa oportunidade?

P2- Sim sim sim. Quando dá, nem sempre dá aquela hora que eles querem, mas quando dá deixo amm digo “olhem o vosso colega trouxe este livro, se alguém quiser pode vir ver”.

J- Quais considera serem os maiores desafios de ensinar esta área no primeiro ano?

P2- Olhe os maiores desafios é quando temos crianças com alguma questão, algum problema vá, relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita amm ou com alguma questão relacionada com comportamento, ou com o desinteresse pela escola ... pela aprendizagem amm aí é o maior desafio, é realmente encontrarmos um aluno que não consegue aprender a ler e escrever como os outros, porque temos. Então aí temos de perceber o porquê dessa dificuldade amm se é uma questão de ritmo, se é de aprendizagem mesmo, ou algo mais específico. Nesses casos temos de fazer despistes e procurar saber os motivos.

J- Com o decorrer dos seus anos de prática, certamente vai aqui adquirindo algumas estratégias que a preparam para este desafio, e para outros, claro. Retomando aos seus anos iniciais de prática, quais eram as suas maiores dúvidas nessa altura? De um modo global, mas se quiser falar mais especificamente aqui também sobre o ensinar a ler e escrever.

P2- Sim... pois, dúvidas tinha muitas (risos). Tinha muitas, por exemplo, em relação aos métodos de ensino e aprendizagem amm porque na altura em que eu fiz a formação inicial, eu fiz ainda 3 anos de bacharelato, só mais tarde é que fiz os chamados componentes de formação, que deu equivalência à licenciatura, e depois fiz um mestrado. Ora, bem ninguém nos dava, naquela época, nada relacionado com métodos da leitura e da escrita ... nem como ensinar a ler, a escrever amm diziam-nos que cada um fazia à sua maneira ... que o professor era livre. Aliás, a didática estava um bocado posta de parte porque a ideia que nos passavam, a nós enquanto alunos futuros professores, era que cada um tinha de arranjar as suas próprias estratégias. Depois houve uma época em que estava um pouco na moda os métodos globais amm o partir da frase

amm até do texto, depois da frase para a palavra e só depois então a letra. E pronto, estava um bocado na moda e quem utilizava esse método era visto como inovador. Eu sempre utilizei partir da letra, que também não deve ser partindo da letra, deve ser partindo do som, que é a realidade mais conhecida do aluno. Mas pronto, a minha maior dificuldade foi perceber que método é que eu posso usar para os cativar. Foi um pouco por aí.

J- Passamos então para a secção da orientação de estágios. Costuma receber estagiários?

P2- Já recebi, mas já há muito tempo que não recebo.

J- Porquê?

P2- Olhe, porque ... isso é uma boa pergunta (risos). Não tenho tido pedidos ultimamente, ou se tenho passaram-me assim ao lado. Olhe, posso dizer-lhe uma coisa que me deixa assim um bocadinho na dúvida ao receber a estágios amm como é que eu vou dizer isto? Mas vejo que os alunos, pelo menos os últimos alunos que eu tive, são pouco autónomos, mandavam-me planificações com alguns erros amm planificações e materiais para os alunos com alguns erros. Eu tinha de passar tudo a pente fino para não deixar que aquilo avançasse para os alunos. Portanto, dava-me um trabalho acrescido o ter de preparar as aulas para os alunos e ainda ter de ver, porque depois eu sou uma pessoa que também gosta de passar tudo a pente fino. E pronto, eu sei que é preciso, mas para dizer a verdade já não tenho amm muita paciência.

J- Quais nota serem as maiores dificuldades dos estagiários na Área do Português?

P2- Pronto, para além das que referi amm se calhar a maior dificuldade é a parte de ensinar a escrita amm da leitura nem tanto, mas da escrita sim.

J- E que que tipo de conselhos ou orientações lhes dava a esse respeito?

P2- Ajudava a fazer as planificações, dava-lhes planificações já feitas para verem amm ajudava a analisar os textos que iam trabalhar, qual a estrutura e o que aquele género de texto deve conter amm e era um bocado por aí.

J- Que tipo de experiências procura proporcionar aos seus estagiários?

P2- Deixá-los lecionar todas as disciplinas, com a condicionante da matéria que estava a ser trabalhada, não é? Mas tentava que fizessem um pouco de tudo.

J- Chegámos então à última secção, que está relacionada com a situação profissional. No seu questionário referiu que era professora de quadro de nomeação efetiva, pretende mudar essa situação?

P2- Não, para já não.

J- Como se sente nesta carreira?

P2- Bem e mal ... é assim, eu gosto muito do que faço, gosto muito de ensinar amm aquilo que muitas vezes atrapalha são as tarefas que temos de fazer além do ensinar.

J- Como são as suas condições de trabalho?

P2- Pois amm as condições não são boas ... não são boas pelas exigências. Porque somos pau para toda a obra e pedem-nos tudo. Embora eu goste, é uma profissão de grande desgaste.

J- Quais considera serem os pontos fortes e as oportunidades que a sua profissão lhe dá?

P2- Os pontos fortes é lidar com crianças ... o poder ensiná-las e ajudá-las a desenvolver as suas capacidades.

J- E a nível de fraquezas e ameaças?

P2- Olhe, às vezes temos pais que nos podem prejudicar e pôr em causa o nosso trabalho, embora eu não tenha muita razão de queixa, existe. Depois podemos ter direções que nem sempre nos ajudam em tudo o que é preciso. Pronto, na verdade temos de gerir muita coisa.

J- Como tenta ultrapassar esses desafios?

P2- Olhe, com muito diálogo ... com os pais, com os alunos, com os colegas ... muito diálogo e honestidade.

J- Muito bem, já não tenho mais questões. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo XVII – Convenções de transcrição

- ... - breves momentos de pausa
- **amm** – Reprodução de som de hesitação
- **Hm hm** – som de aceitação, de afirmação
- **Hum** – som de pensamento
- (...) – interrupção por alguma das partes
- **Atitudes** – as atitudes apresentam-se dentro de parênteses, como se fossem didascálias. Por exemplo:

(risos)

- **Pontuação** – utiliza-se a pontuação como modo de reproduzir pausas nos discursos

Anexo XVIII – Respostas assíncronas

Entrevista – Educadora 3

Secção 1 – Contexto sociocultural da instituição

1.1. Como caracterizaria globalmente o tipo de público que esta instituição atende (crianças, famílias)?

A instituição tem apenas a valência de creche, existindo duas salas por cada idade, ou seja, duas salas de berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos. O tipo de público é maioritariamente de nacionalidade portuguesa, havendo algumas crianças de nacionalidade estrangeira.

1.2. A que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas consegue ter acesso na área geográfica da sua escola (bibliotecas, serviços educativos, educação rodoviária, educação científica, etc.)?

Existe uma parceria com um lar de idosos que pertence à Santa Casa da Misericórdia de Rio Maior. Contudo, a creche situa-se muito perto da cidade de Rio Maior, o que facilita o acesso a qualquer local.

Secção 2 – Formação Contínua

2.1. Sente que, com o passar dos anos, surge a necessidade de realizar mais formação? Que formação tem sentido mais necessidade de fazer ao longo dos anos?

Sim, gestão de comportamentos e suporte básico de vida pediátrico.

2.2. Realizou alguma formação para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Se sim, pode dar alguns exemplos relativamente aos temas explorados e ao modo como essas formações a ajudaram?

Sim, formação de Animação da Leitura, "A Gramática e a Escrita: duas faces da mesma moeda"; "Literatura e Língua: uma Abordagem à Didática do Português"; Oficina de Escrita Criativa "(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na Literatura Portuguesa"; Seminário "Novas Cartas portuguesas: Subversão e Feminismo" e Ação de Formação de Curta Duração "Educar com as Emoções". Na área de Creche e Pré-Escolar ajudou-me apenas a formação de animação da leitura em que explorámos diferentes histórias infantis e "treinamos" a entoação das histórias.

- 2.3. Como sabe, o tema que aqui mais me importa é a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras idades. Então, gostaria de saber se sobre isto fez formação contínua. Se sim, fale um pouco dela.**

Fiz apenas o que foi abordado em contexto escolar, ou seja, durante a licenciatura e o mestrado. Na minha opinião, as aulas deveriam ser mais direcionadas ao contexto prático, ou seja, “ensinar” os estudantes a “darem” uma aula. E não ter esse contacto apenas quando se começa o estágio.

Secção 3 – Práticas no Ensino Pré-Escolar

- 3.1. Reparei que a faixa etária com a qual está a trabalhar neste momento é _1 ano_ (mediante resposta à questão 3.2 da Parte I), e que tem trabalhado mais com _nenhuma_ (mediante resposta à questão 3.1 da Parte I). Refletindo sobre o seu percurso, qual a faixa etária com que prefere trabalhar?**

Pré-escolar

- 3.2. Qual a área de conteúdo e domínios com que se sente mais à vontade? E menos? Porquê?**

Sinto-me mais à vontade com a área das Artes Visuais e menos à vontade no Domínio da Linguagem Oral porque tenho dificuldade na entoação de voz, na leitura das histórias.

- 3.3. Como organiza o ambiente educativo na sua sala?**

Por áreas, área do tapete (leitura de histórias, reunião da manhã, etc), área dos brinquedos e área do trabalho.

- 3.4. A que área de conteúdo e domínio(s) nota que dá mais destaque na sua prática? E menos? Porquê?**

Mais destaque nas artes visuais e menos destaque a Matemática. Porque não me recordo de tantas atividades nessa área.

Secção 4 – Práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

- 4.1. Qual o espaço que as atividades de leitura e escrita ocupam na sua sala?**

Espaço amplo para a leitura de histórias. Não praticam a escrita.

- 4.2. Qual a frequência das atividades de leitura e escrita na sua sala?**

Leitura diariamente, contudo não praticam a escrita.

- 4.3. Que tipos de textos circulam na sua sala?**
Histórias infantis sobre a alimentação, animais, família, entre outros.
- 4.4. Considera que pode melhorar o ambiente educativo da sua sala, de modo a promover uma mais frequente exploração e utilização funcional e lúdica da linguagem escrita? Se sim, de que forma?**
Não.
- 4.5. Na última semana propôs algumas atividades promotoras da exploração da linguagem escrita? Se sim, pode exemplificar?**
Não.
- 4.6. Na sua sala existem suportes de escrita com funções diversificadas acessíveis à exploração das crianças? Quais?**
Não.
- 4.7. O que dizem as crianças relativamente ao ler e ao escrever? Poderá, se quiser, falar só da faixa etária com a qual mais trabalha. Ou, se preferir, pode falar da evolução que observa a respeito das conceções precoces das crianças sobre ler e escrever, ao longo do pré-escolar.**
Trabalho na valência de creche, por isso, a promoção da linguagem escrita não existe.
- 4.8. O que é que as crianças lhe pedem para fazer relacionado com a leitura e a escrita?**
Leitura de histórias.
- 4.9. Costuma dar continuidade a iniciativas das crianças para a exploração de diferentes formas de utilizar a leitura? Descreva, por exemplo, duas situações.**
As crianças trazem livros de casa para explorarmos na sala.
- 4.10. Sente necessidade de procurar mais formação sobre este domínio ligado ao desenvolvimento da linguagem? Porquê?**
Sim, porque as formações realizadas foram poucas para a prática.

Secção 5 – Orientação de estágios - práticas específicas do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

- 5.1. Costuma receber estagiárias? Porquê?**
Não, porque ainda não tenho cinco anos de serviço.
- 5.2. Quais as dificuldades que mais costuma notar nas futuras educadoras no que respeita ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?**

- 5.3. **Que conselhos e orientações mais costuma dar a este respeito?**
- 5.4. **Que experiências tenta proporcionar com mais frequência às futuras educadoras nesta matéria?**
- 5.5. **Quais as oportunidades de interação com a leitura e a escrita que proporciona (sem ou com estagiários/as)?**

Secção 6: Situação Profissional

- 6.1. **Reparei que é educadora contratada. Pretende mudar essa situação? Porquê?**
Não
- 6.2. **Como se sente nesta carreira?**
Bem
- 6.3. **Como são as suas condições de trabalho?**
Boas, contudo, sinto necessidade de ter mais uma pessoa em sala.
- 6.4. **Vou propor-lhe uma espécie de análise “SWOT”:**
 - 6.4.1. **Como sente que “as fraquezas” e “ameaças” a condicionam?**
Condicionam a dinâmica do grupo.
 - 6.4.2. **Como procura ultrapassar os desafios e as dificuldades?**
Através de formações para gerir determinados comportamentos.
 - 6.4.3. **Quais são os pontos fortes e “oportunidades” em relação à sua profissão e situação profissional?**
Existência de um banco de horas.

Entrevista – Professora 3

Secção 1 – Contexto sociocultural da instituição

1.1. Como caracterizaria globalmente o tipo de público que esta instituição atende (crianças, famílias)?

R: Temos famílias com qualificações e literacia muito diversas, de vários grupos sociais e de diferentes origens. Há um grande número de alunos carenciados e subsidiados pela Ação Social Escolar, existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares. No entanto também se registam alguns agregados familiares com habilitações superiores (ou aproximadas) e aparente boa capacidade económica.

1.2. A que tipo de serviços, infraestruturas ou iniciativas consegue ter acesso na área geográfica da sua escola (bibliotecas, serviços educativos, educação rodoviária, educação científica, etc.)?

R: A escola está geograficamente bem situada. Com alguma facilidade, temos acesso a diferentes serviços e infraestruturas: hospital, centro de saúde, bombeiros, sala de leitura, lares de idosos, polícia,...

Secção 2 – Formação Contínua

2.1. Sente que, com o passar dos anos, surge a necessidade de realizar mais formação? Que formação tem sentido mais necessidade de fazer ao longo dos anos?

R: Sim, sinto necessidade de adquirir competências que me ajudem a melhorar o meu desempenho profissional, nomeadamente nas novas tecnologias e respetivas ferramentas digitais.

2.2. Realizou alguma formação na Área do Português? Se sim, pode dar alguns exemplos relativamente aos temas explorados e ao modo como essas formações a ajudaram?

R: Sim, já realizei alguma formação na Área do Português, nomeadamente ao nível da consciência lexical e fonológica; no Ensino da Escrita (na dimensão gráfica e ortográfica); no Ensino da Leitura (decifração e compreensão de textos). A partir do momento em que nos predispomos a aprender, partilhar e refletir, aperfeiçoamos o nosso desempenho em sala de aula, melhoramos a qualidade do ensino e conseqüentemente, motivamos os nossos alunos, ficando refletido nos resultados das suas aprendizagens.

2.3. Como sabe, o tema que aqui mais me importa é a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras idades. Então, gostaria de saber se sobre isto fez formação contínua. Se sim, fale um pouco dela.

R: Como referi na resposta anterior, esse foi um dos temas das formações realizadas. Com as formações vamos refletindo e aperfeiçoando as estratégias e métodos para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever. Com outros colegas, fazemos partilhas e reflexões que nos permitem adaptar o melhor ao grupo que temos e às capacidades de cada criança.

A linguagem escrita faz parte do quotidiano das crianças e nestas idades (1º ano de escolaridade) surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Este “caminho” é um desafio para a criança, mas também para o professor, e como tal a formação dá-nos ferramentas para melhorar a nossa prática pedagógica e contribuir para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita.

2.4. Como se mantém atualizada relativamente às metodologias da Didática do Português?

R: Procurando formação nessa área.

Secção 3 – Práticas no 1.º Ciclo do Ensino básico

3.1. Reparei que o ano com o qual está a trabalhar neste momento é o 1º (mediante resposta à questão 3.2 da Parte I) e que tem trabalhado mais com o 3º (mediante resposta à questão 3.1 da Parte I). Refletindo sobre o seu percurso, qual o ano com que prefere trabalhar?

R: Não tenho ano preferido. Gosto da autonomia dos mais crescidos (9-10 anos), mas o 1º ano é muito gratificante (apesar de desgastante), visto ser o ano em que os progressos são mais evidentes.

3.2. Quais as componentes do currículo com que se sente mais à vontade? E menos? Porquê?

R: Sinto-me mais à vontade com Português e Matemática porque são áreas da minha preferência (desde sempre) e menos à vontade com as Expressões porque me sinto com pouca aptidão para as trabalhar com maior rigor.

3.3. Como organiza a sua sala? Pode explicar porquê e em que se baseia?

R: A sala é organizada tendo em conta a turma e as suas características (capacidades ou dificuldades). Pode ser organizada em mesas individuais (quando é possível), a pares; por filas; em U; em grupos...

3.4. A que componentes do currículo nota que dá mais destaque na sua prática? E menos? Porquê?

R: Português e Matemática porque considero que são essenciais nos primeiros anos, para o desenvolvimento do conhecimento e obviamente pelos motivos registados na resposta 3.2.

Secção 4 – Práticas específicas na Área do Português

4.1. Quando é colocada numa turma de 1.º ano, costuma preparar-se previamente para o ensino do Português? Se sim, como?

R: Cada ano de escolaridade merece uma preparação prévia, nomeadamente nas planificações. No 1º ano, e especificamente no Português, a preparação dos materiais são essenciais para uma boa aquisição dos conteúdos.

4.2. Que estratégias utiliza para iniciar as crianças na aprendizagem formal da leitura e da escrita?

R: Tentando diversificar as estratégias através de histórias, canções, lengalengas, imagens,...

4.3. Que recursos utiliza na sua prática de ensino nesta fase da iniciação ao ler e ao escrever? Porquê?

R: Recursos visuais e audiovisuais, jogos, lengalengas,...de modo a motivar as crianças para as aprendizagens. O uso de recursos interativos motivam os alunos neste processo.

4.4. Qual a frequência das atividades de leitura e escrita na sua sala, no 1.º ano?

R: Diária.

4.5. O que dizem as crianças relativamente ao ler e ao escrever? Poderá, se quiser, falar só da faixa etária com a qual mais trabalha. Ou, se preferir, pode falar da evolução que observa a respeito das conceções das crianças sobre ler e escrever, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas começando pelos primeiros dois anos.

R: Para as crianças, a descoberta da leitura e da escrita é um misto de emoções: a alegria da conquista e a tristeza da dificuldade. À medida que vão conseguindo adquirir essas competências, as crianças têm a tendência de preferir tarefas que impliquem pôr em prática o que já sabem executar, em detrimento de outras como o desenho ou a pintura (que fazem com grande frequência nos anos de pré-escolar).

4.6. Como procura estimular o interesse pela leitura e pela escrita nas crianças de 1.º ano?

R: Através de histórias, de canções e de palavras do seu dia a dia, construindo frases simples que aos poucos vão ficando mais complexas até chegarmos à escrita de pequenos textos (inicialmente baseados em sequências de imagens).

4.7. Os seus alunos, de 1.º ano, costumam pedir-lhe para fazer autónoma e livremente atividades relacionadas com a leitura e a escrita? Ou seja, as crianças costumam ter a iniciativa para ler e/ou para escrever? Se sim, pode dar alguns exemplos? / Pode contar algumas situações? Costuma ser oportuno dar continuidade a essas iniciativas? Porquê?

R: Quando se sentem seguras e confiantes das suas capacidades, nos momentos de espera até que os colegas terminem os trabalhos, há crianças que deixam de usar a sebenta para desenhar e começam a perguntar se podem escrever frases. Há também situações em que nesses momentos, pedem para ler os livros que requisitam na biblioteca escolar, necessitando de alguma ajuda em palavras que ainda tenham maior dificuldade.

Os livros de histórias devem estar sempre à disposição dos alunos. Quando a competência leitora já está mais ou menos adquirida, ter um livro em cima da sua mesa, é um bom método para se tornarem bons leitores e começarem a escrever bem.

4.8. Quais são os maiores desafios que encontra ao ensinar esta área ao 1.º ano? E como procura ultrapassá-los?

R. Quando as crianças por qualquer fator ou condição, começam a revelar dificuldades na leitura e escrita, por exemplo perante uma dislexia ou disortografia. Nestes casos, procuro ajuda em colegas com especialização ou sinalizo para técnicos de saúde, para em conjunto conseguirmos ajudar a criança a atingir o seu sucesso.

4.9. Como é que procura ligar a leitura e a escrita nas suas aulas?

R: Essencialmente na associação da imagem à palavra, posteriormente à frase e ao texto.

4.10. Com o decorrer dos seus anos de prática, certamente, vai adquirindo estratégias que a preparam para estes desafios. Se calhar, recorda-se das suas inseguranças e dúvidas iniciais, nos primeiros anos de profissão. Poderia dar alguns

exemplos concretos dessas dúvidas e de como, ao longo dos anos, tem adquirido/aperfeiçoado estratégias e dado resposta a estes desafios? O que é que mais a tem ajudado? Leituras? Formação? Redes colaborativas?

R: Recordo-me perfeitamente das minhas inseguranças e dúvidas nos primeiros anos de profissão relativamente ao trabalho com crianças do 1º ano. Como conseguiria que aprendessem a ler ou a escrever?? Através da preparação das aulas e dos materiais, com o apoio dos colegas e do trabalho colaborativo, de formações e leituras, os resultados surgem e nós, professores entusiasma-mo-nos tanto com os progressos, como os próprios alunos. Com a experiência, vamos ficando mais confiantes e seguros (tal como as crianças) e conseguimos diversificar estratégias e obter os resultados que pretendemos.

4.11. Como descreveria a importância do Português no 1.º ano? Como é que liga Português às outras disciplinas? E como liga as outras disciplinas a Português?

R: O Português é fundamental no 1º ano e em todos os seguintes. É através do Português, da sua compreensão e interpretação, que se trabalham todas as outras disciplinas: na leitura de um enunciado ou exercício de Matemática; na compreensão de qualquer conteúdo de Estudo do Meio ou até mesmo nas instruções de qualquer exercício de Expressões Artísticas ou Físico-motora.

4.12. Sente necessidade de procurar mais formação sobre esta área ligada à iniciação formal à leitura e à escrita? Porquê?

R: Sim, precisamos sempre de nos atualizar e inovar, de modo a que os nossos alunos beneficiem dessas nossas aprendizagens.

Secção 5 – Orientação de estágios - práticas específicas da Área do Português

5.1. Costuma receber estagiárias? Porquê?

R: Sim. Gosto de abrir a porta da sala de aula para poder “oferecer” a minha experiência em troca de novos métodos e desafios, que enriquecem os nossos alunos.

5.2. Quais as dificuldades que mais costuma notar nas futuras professoras do 1.º ciclo no que respeita à Área do Português?

R: Infelizmente a dificuldade que as próprias têm, regra geral, na expressão oral e escrita que as penalizam na sua prática porque se sentem inseguras e têm “medo” de errar.

5.3. Que conselhos e orientações mais costuma dar a este respeito?

R: Devem ser cuidadosas na sua própria preparação e rigorosas no trabalho a que se propõem fazer. As crianças devem ser respeitadas e as suas aprendizagens devem ser a nossa prioridade.

5.4. Que experiências tenta proporcionar com mais frequência às futuras professoras do 1.º ciclo nesta matéria?

R: Dar-lhes a oportunidade de serem autónomas no seu desempenho enquanto estagiárias, quer na preparação das aulas, quer na sua intervenção. Tento passar-lhes a mensagem de que “com trabalho e empenho, conseguimos melhorar a cada dia e tornarmo-nos bons profissionais”. Tento que sintam a turma como sua, tendo a oportunidade de se porem à prova para o desafio que a profissão lhes trará. A partir da minha experiência profissional, partilho as estratégias e métodos que considero melhores e mais eficazes para determinadas situações.

Secção 6: Situação Profissional

6.1. Reparei que é professora do Quadro de Nomeação Definitiva (mediante resposta à questão 2.5 da Parte I). Pretende mudar essa situação? Porquê?

R: Não. Esta situação permite-me estabilidade pessoal e profissional.

6.2. Como se sente nesta carreira?

R: Apesar de cada vez menos respeitada, continuo feliz e motivada com a profissão que escolhi.

6.3. Como são as suas condições de trabalho?

R: Posso considerar que tenho boas condições de trabalho.

6.4. Vou propor-lhe uma espécie de análise “SWOT”:

6.4.1. Quais são os pontos fortes e “oportunidades” em relação à sua profissão e situação profissional?

R: A possibilidade de trabalhar com crianças e de contribuir para uma bom início de percurso académico.

6.4.2. Que “fraquezas” e “ameaças” identifica? Como sente que essas “fraquezas” e “ameaças” a condicionam?

R: A falta de colaboração de algumas famílias; o desrespeito da sociedade em geral pela carreira dos professores; o aumento da indisciplina nas escolas,...

6.4.3. Como procura ultrapassar esses desafios e dificuldades?

R: Acreditando que pelas crianças, tudo vale a pena e que ainda há esperança que tudo melhore. No entanto, é essencial que se goste da profissão que se tem. E eu, GOSTO MUITO.

Anexo XIX – Tabela de síntese de dados das educadoras

		E1	E2	E3
Dados	Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
	Idade	43	46	26
	Habilitações	-Licenciatura -Pós-graduação em Necessidades Educativas Especi- ais – Domínio Cog- nitivo Motor	-Licenciatura em Edu- cação Básica -Mestrado em Educa- ção Pré-Escolar	-Licenciatura em Educa- ção Básica -Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
	Situação pro- fissional	Docente do GR 910	Educadora efetiva	Educadora contratada
CS	Público-alvo	Classe média com pais preocupados	Abrange um pouco to- das as classes	Maioritariamente de nacio- nalidade portuguesa, ainda que existam algumas es- trangeiras
	Serviços	-Biblioteca -Visitas de estudo -Workshops pro- movidados pela autar- quia -Recursos educati- vos e tecnológicos	-Biblioteca -Jardim -Cineteatro	Parceria com lar de idosos
FC	Necessidades diagnosticadas	-Expressão e co- municação -Ligadas ao social e emocional das cri- anças -Diversidade cultu- ral e linguística -Necessidades Educativas Especi- ais (Perturba- ções/disortogra- fias)	Necessidades Educa- tivas Especiais	-Gestão de comportamen- tos -Suporte básico de vida pediátrico
	Linguagem oral e aborda- gem à escrita	-Dislexia -Consciência fono- lógica	Não fez	Formações em contexto académico -Animação da Leitura -"A Gramática e a Escrita: duas faces da mesma mo- eda" -"Literatura e Língua: uma Abordagem à Didática do Português" -Oficina de Escrita Criativa " -(Outras) escritas dos clás- sicos: entre o canónico e o contemporâneo na litera- tura portuguesa"

					-Seminário "Novas Cartas portuguesas: Subversão e Feminismo" e Ação de Formação de Curta Duração -"Educar com as Emoções"
PJI	Áreas de conteúdo	Maior destaque	Formação pessoal e social	Expressão dramática	Artes visuais
		Menor destaque	Conhecimento do mundo	Expressão motora	Matemática
	Organização do ambiente educativo		-Por áreas que sejam versáteis -Ambiente sereno -Propício à comunicação	-Maneira segura e confortável -Com poucas coisas -Simples	Por áreas
PLOAE	Espaço		Ocupam grande espaço	Em vários momentos da rotina	Espaço amplo para leitura de histórias
	Frequência		Diariamente	Diariamente	Diariamente
	Tipos de textos/suportes de escrita		-Revistas -Registos do que os alunos dizem	-Imagens -Murais	Histórias infantis
	Melhorias pensadas		Criação de ambiente mais tecnológico	<u>Sem resposta concreta</u>	<u>Sem resposta</u>
	Atividades já realizadas		-Leitura de histórias -Escrita de uma história circular -Encontrar letras em revistas -Copiar palavras e frases -Escrever o nome nas suas produções	-Histórias -Canções -Trabalho com imagens -Dramatizações	<u>Sem resposta</u>
	Conceções das crianças sobre ler e escrever		-“oh professora! Oh professora! Você tem razão, eu preciso saber escrever e ler para ajudar a minha mãe no café” -“oh professora, já sei, já sei esta letra, esta com letra lê-se assim, esta com esta lê-se assim, consegui fazer uma palavra, formar uma palavra”	<u>Não aplicável</u>	<u>Não aplicável</u>

	Pedidos das crianças	-Leitura de histórias -Escrever palavras, ou frases, para legendar as suas produções	<u>Não aplicável</u>	Leitura de histórias
	Projetos por iniciativa das crianças	Dá continuidade sempre que possível	<u>Não aplicável</u>	Leitura e exploração de histórias trazidas pelas crianças
	Necessidade de formação neste domínio	Perturbações (Disortografias e dislexias)	Não	Sim
OELO AE	Experiência com estagiários	Sim	Sim	Não
	Dificuldades na criação/condução de atividades de promoção da linguagem oral e abordagem à escrita	Falar em público	-Receio de falar -Receio em impor regras	<u>Não aplicável</u>
	Conselhos	Disponibilidade para responder às dúvidas	-Tentar levar tudo com tranquilidade -Tentar perceber sempre a razão que levou a determinado comportamento	<u>Não aplicável</u>
	Experiências proporcionadas	Sugerir que não escrevam nos trabalhos das crianças, mas sim num papel à parte e pedir que as crianças copiem	Aprendizagem mútua	<u>Não aplicável</u>

Anexo XX – Tabela de síntese de dados das professoras

		P1	P2	P3
Dados	Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
	Idade	42	52	53
	Habilitações	-Licenciatura -Pós-graduação em Ensino Especial– Domínio Cognitivo Motor -Doutoramento em didática -Especialização do Mestrado em Ensino de Português/História para o 2.º CEB	-Licenciatura com complemento de formação científica e pedagógica para profes-sora de 1.º CEB -Mestrado em educação em línguas no 1.º CEB -Bacharelato em professores do ensino primário	Licenciatura
	Situação profissional	Professora de quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva (GR110)	Profes-sora de quadro de nomeação definitiva	Professora de quadro de nomeação definitiva
CS	Público-alvo	Essencialmente imigrantes	Público generalizado (várias nacionalidades e etnias), maioritariamente favorecido a nível económico	-Famílias com qualificações e literacia diversas -Vários grupos sociais -Grande número de agregados familiares empobrecidos
	Serviços	-Câmara Municipal -Biblioteca escolar -Concursos	-Biblioteca municipal; -Fábrica da Ciência	-Hospital -Centro de saúde -Bombeiros -Sala de leitura

				-Lares de idosos -Polícia	
FC	Necessidades diagnosticadas	-Tecnologia -Didáticas específicas -Integração -Avaliação	-Expres- sões ar- tísticas; -Educa- ção Física	-Tecnologia -Ferramentas digitais	
	Área do Português	-Pós-doutura- mento -Métodos fónicos de iniciação à lei- tura e à escrita	-Forma- ção PNEP (consciên- cia fonoló- gica, consciên- cia lin- guística, ensino da leitura, en- sino da escrita, educação literária) -Texto de opinião	-Consciência le- xical e fonoló- gica; -Ensino da es- crita; Ensino da lei- tura	
	Atualização de metodolo- gias de Didática do Portu- guês	-Investigadora au- todidata -Congressos	-Mestrado em educa- ção em línguas; -Realiza- ção de lei- turas na área da di- dática -Autofor- mação	Procura de for- mações na área	
P1.ºCEB	Componentes do currículo	Maior des- taque	Português	-Portu- guês -Matemá- tica	-Português -Matemática
		Menor des- taque	Expressões artísti- cas	Expres- sões	Sem resposta
	Organização da sala	-Por áreas -Seguindo o Mov- imento da Escola Moderna	Por gru- pos, filas ou em “u”, mediante o trabalho a realizar	Em função da turma	
PAP	Preparação prévia	Não	Não	Sim	
	Estratégias	-Produção de tex- tos	-Leitura de textos	-Histórias -Canções	

		-Partir de textos e de registos escritos -Temas de interesse	literários (poesia e narrativa) -Partir de nomes próprios dos alunos -Consciência fonológica -Etiquetagem de espaços e materiais -Trabalho em conjunto (planificar textos em turma)	-Lengalengas -Imagens
	Recursos utilizados	-Textos não literários -Canções -Textos das canções -Curtas-metragens -Pinturas -Tecnologias	-Canções -Plataformas digitais -Manuais -Textos de autor -Cartazes	-Visuais -Audiovisuais -Jogos -Lengalengas -Interativos
	Frequência	Diariamente	Diariamente	Diária
	Conceções das crianças sobre ler e escrever	Uns mais motivados que outros, mediante alguns fatores familiares	-Gostam de ler -Queixas de falta de ideias para escrita de textos	É um misto de emoções. Consoante vão evoluindo, mostram-se mais empenhadas em realizar tarefas da área
	Estimulação de interesses	-Reforço positivo - <i>Flexible seating</i> - <i>Mentorship</i> -Class Dojo (atribuição de pontos que podem ser, posteriormente, trocados por uma recompensa -Plano individual de trabalho	-Textos apelativos e divertidos -Escrita com recurso a diversos materiais visuais -Escrita coletiva	-Histórias -Canções -Palavras do dia a dia -Construção de frases simples, que se vão complexificando até chegar aos pequenos textos

	Pedidos dos alunos	Sem resposta	Não tem	-Escrever frases na sebenta -Leitura de livros
	Projetos por iniciativa dos alunos	Atividades livres	Explorar livros trazidos pelos alunos	Sem resposta
	Desafios	Quais	Diversidade cultural	Dificuldades na leitura
		Método para ultrapassá-los	Sem resposta concreta	Fazer despistes (sem resposta concreta) -Procura de ajuda de profissionais especializados -Sinalização
	Articulação entre leitura e escrita	-Projetos -Atividades dinamizadas	Ensinar a leitura a par com a escrita	Associação da imagem à palavra e posteriormente ao texto
	Inseguranças/dúvidas iniciais	Sem resposta	Método de ensino de leitura e escrita	-Ensinar a ler e a escrever
	Importância	Muito importante pois é a base	Muito importante	Fundamental para o ensino em todos os anos e disciplinas
	Articulação com outras áreas	Trabalho de forma transversal	Sempre que possível	-Enunciados -Compreensão de conteúdos -Instruções
	Necessidade de formação nesta área	Língua não materna	Sim	Sim
OEAP	Experiência com estagiários	Sim	Sim	Sim
	Dificuldades na criação/condução de atividades de promoção do Português	-Integração curricular -Domínio dos conteúdos	-Erros ao planificar -Ensinar a escrever	Expressão oral e escrita
	Conselhos	Procurar saber mais	-Ajuda a fazer planificações -Ajuda a analisar os textos antes de os trabalhar	-Serem cuidadas na sua preparação e rigorosas no trabalho -Respeitar as crianças, priorizando as suas aprendizagens

	Experiências proporcionadas	Trabalho com outra metodologia	Permitir que lecionem todas as disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomia para intervir e preparar as aulas -Sentimento de pertença -Partilha de estratégias e métodos
--	------------------------------------	--------------------------------	--	---

Anexo XXI – Exemplo de instrumento de avaliação (JI)

Registos de apoio à organização do grupo– Atividade de Consciência fonológica (Painéis que rimam)	
Nome	Observações
Francisco (5, M)	Durante o episódio de observação a criança está continuamente envolvida na atividade e é completamente absorvido nela, está absolutamente focada e concentrada.
Bernardo (6, M)	A criança mostrou-se bastante envolvida na atividade, realizando as ações de forma correta, coordenada e empenhada.
Madalena (5, F)	Durante o episódio de observação a criança mostra-se envolvida, realizando a tarefa sem dificuldades, no entanto não cumpriu as regras que implicavam aguardar que todos terminassem.
Diana (4, F)	Durante a atividade a criança esteve envolvida, demonstrando interesse em realizar a mesma. Contudo, ainda demonstra algumas dificuldades de coordenação motora, tendo sido necessária ajuda no momento da experimentação.
Stella (4, F)	Durante o episódio de observação a criança mostrou interesse em participar na tarefa, realizando-a de forma autónoma.

Anexo XXII – Exemplo de instrumento de avaliação (1.º CEB)

Grelha de observação - Realização e apresentação do Póster								
Nome dos alunos	Lê pequenas palavras e frases utilizando a conjunção das letras já aprendidas		Escreve pequenas palavras e frases utilizando a conjunção das letras já aprendidas		Adequa as possibilidades expressivas da voz em situações de comunicação		Apropria a postura corporal em situações de comunicação	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Aluno 1	X		X		X		X	
Aluno 2	X		X		X		X	
Aluno 3	X		X		X		X	
Aluno 4	X		X			X		X
Aluno 5	X		X		X		X	
Aluno 6	X		X		X		X	
Aluno 7		X		X		X		X
Aluno 8	X		X		X		X	
Aluno 9		X		X		X		X
Aluno 10	X		X		X		X	
Aluno 11		X		X		X		X
Aluno 12	X		X			X		X
Aluno 13	X		X		X		X	
Aluno 14		X		X		X		X
Aluno 15	X		X		X		X	
Aluno 16	X		X		X		X	
Aluno 17	X		X		X		X	
Aluno 18		X		X		X		X
Aluno 19	X		X		X		X	

Aluno 20	X		X		X		X	
Aluno 21	X		X			X		X
Aluno 22	X		X			X		X
Aluno 23	X		X		X		X	
Aluno 24	X		X		X		X	