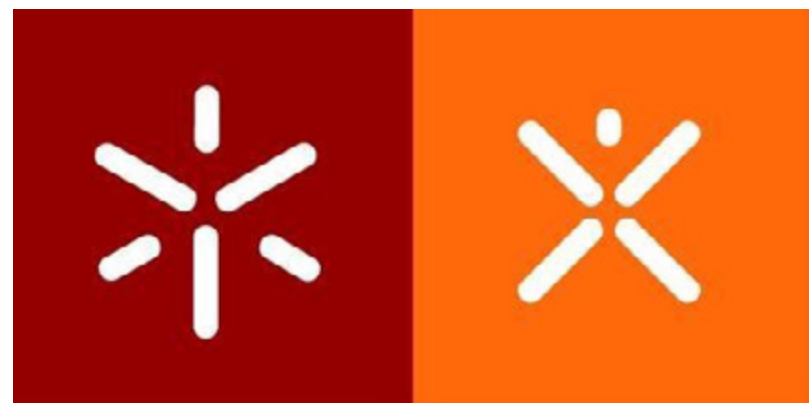


Imaginando a didática da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Imaginando a didática língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Íris Susana Pires Pereira
Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto da Educação, Universidade do Minho
2020

Índice

Introdução	5
Agradecimentos	6
PARTE I	7
O projeto	8
Motivação, finalidade e objetivos	8
Pressupostos teóricos da abordagem formativa	9
Conhecimento do professor	9
Prática ensaiada	10
Epistemologia da prática reflexiva	10
Avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem	10
Estratégia formativa, conteúdos e instrumentos de apoio	11
A primeira tarefa de aprendizagem: reflexão individual inicial	12
A segunda tarefa de aprendizagem: construção do portefólio de grupo	13
Análise dos documentos curriculares	15
Prática ensaiada	15
1. O uso do texto narrativo como trampolim para a construção da didática	16
2. Construção dialogada dos sentidos da narrativa	17
3. Jogo e ensino explícito	19
4. Outros textos e mais ensino explícito	21
A terceira tarefa de aprendizagem: apresentação analítica do trabalho	22
A quarta tarefa de aprendizagem: revisitação crítica da reflexão inicial	23
O feedback contínuo como avaliação para a aprendizagem	24
Referências	24
PARTE II	27
Grupos de trabalho e narrativa escolhida	29
A justificação da escolha da narrativa	30
Ensaio de didática da língua portuguesa para a educação Pré-Escolar, 1.º e 3.º anos	32

Imaginando a prática na educação Pré-Escolar	33
Conceitos teóricos fundamentais: Comunicação oral, consciência linguística e abordagem à escrita	34
Construção dialogada dos sentidos: a promoção do desenvolvimento da linguagem oral (e iniciação informal na prática da compreensão na leitura)	38
Construção dialogada dos sentidos: outros exemplos, outras estratégias	47
Jogo no desenvolvimento da consciência linguística oral e da linguagem escrita	49
Outras práticas de literacia: facilitação da descoberta de outros géneros e suportes da linguagem escrita	61
Imaginando a prática no 1.º ano do 1.º CEB	73
Conceitos teóricos fundamentais	73
Construção dialogada dos sentidos da narrativa: iniciação formal na prática da compreensão na leitura	77
Ensino explícito: iniciação à leitura e à escrita	81
Imaginando a prática no 3.º ano do 1.º CEB	101
Conceitos teóricos fundamentais	101
Construção dialogada dos sentidos e ensino explícito da compreensão de textos narrativos	106
Outras práticas de literacia: Ensino explícito de outros géneros textuais	129
Ensino explícito da gramática	133
PARTE III	141
Aprendizagens construídas: as vozes das estudantes	142
Considerações finais	161
Anexos	162

Introdução

Este e-book apresenta evidências da implementação do projeto *Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino* (doravante Projeto), desenvolvido na unidade curricular *Complementos de Didática de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* lecionado no Instituto da Educação da Universidade do Minho.

O Projeto, implementado durante o segundo semestre do ano letivo de 2019-2020, teve uma natureza formativa, já que foi intencionalmente desenhado para promover a construção de aprendizagens na área da didática da língua portuguesa de futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante a sua implementação, vinte e quatro estudantes ensaiaram colaborativamente o desenho de dimensões centrais da didática da língua nesses dois níveis educativos e refletiram individualmente sobre as aprendizagens profissionais que assim construíram. A imaginação da didática língua portuguesa, inscrita no título do e-book, foi o motor desse extenso processo de ensaio prático e de aprendizagem reflexiva.

O e-book remata o processo formativo, procurando dar um sentido retrospectivo a toda a experiência vivenciada e instituir-se como instrumento sistematizador das aprendizagens construídas pelas estudantes. Além disso, aspira também a constituir-se como catalisador da aprendizagem de futuros estudantes da mesma Unidade Curricular.

Neste e-book, a designação *estudantes* refere exclusivamente o contexto universitário, ficando as designações *crianças* e *alunos* para a referência aos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Agradecimentos

A realização deste e-book foi possível com o suporte institucional do Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem promovido pelo *Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, da Universidade do Minho* (IDEA). Expresso aqui o meu agradecimento particular à Professora Flávia Vieira, que foi uma tutora atenta do desenvolvimento deste trabalho.

As evidências aqui apresentadas foram autorizadas pelos grupos de estudantes que as criaram. Deixo aqui nota do meu agradecimento pela experiência que comigo co-construíram e também do meu orgulho pelo empenho com que o fizeram em tempos de confinamento por causa da pandemia causada pela COVID-19. Os nomes das estudantes envolvidas são (por ordem alfabética):

Ana Margarida Fernandes, Ana Rita Pinto, Ana Rita Toscano, Ana Sofia Mendes, Beatriz Cruzinha, Carla Gonçalves, Catarina Gonçalves; Catarina Carvalho, Daniela Araújo, Eduarda Oliveira, Jéssica Sousa, Joana Moreira, Joana Rodrigues, Lara Freitas, Lara Carvalho, Maria Barroso, Maria Semedo, Maria Silva, Milena Pereira, Mónica Oliveira, Rita Amorim, Sara Pereira, Sara Silva, Sara Braga.

Instituto da Educação da Universidade do Minho, setembro de 2020
Íris Susana Pires Pereira

Parte I

A Parte I apresenta o projeto: descreve o contexto em que tomou forma, os objetivos e o racional teórico em que se sustentou assim como os procedimentos e os principais instrumentos formativos utilizados. O racional aqui incluído é uma descrição esquemática de um corpo de saberes cujo detalhe não seria possível incluir neste espaço, sendo particularmente sucinta quando retoma saberes fundacionais sobre a didática da língua portuguesa estudados durante a Licenciatura em Educação Básica. Contudo, alguns desses fundamentos são depois detalhados nos excertos das secções ‘Conceitos teóricos’ dos portefólios das estudantes (cf. Parte II).

O projeto

Motivação, finalidade e objetivos

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino emergiu da constatação da dificuldade na articulação entre a teoria e a prática da didática da língua portuguesa revelada pelos estudantes do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, a partir do momento em que comecei a propor o desenho de situações didáticas na Unidade Curricular (UC) *Complementos de didática da língua portuguesa para a educação básica* desse mestrado, os mestrandos foram invariavelmente revelando uma grande erosão saberes construídos no âmbito das UC que leciono no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, revelando também dificuldade em refletir para aprender sobre as situações práticas que eventualmente preparavam. Este fosso entre a teoria e a prática, há muito identificado nos estudos sobre a formação profissional dos docentes (Carr & Kemmis, 1996; Korthagen, Loughran & Russell, 2006), apresentava a singularidade de estar situado no período formativo preparatório da prática de estágio no âmbito do processo de Bolonha.

A necessidade de uma pedagogia transformadora deste problema levou-me ao desenho da **estratégia formativa** que aqui apresento (Pereira, Fernandes, Braga, & Flores, 2021).

A estratégia, explícita e verticalmente articulada com os conteúdos por mim lecionados na licenciatura, foi concebida com uma grande **finalidade** e três **objetivos formativos** principais:

Finalidade:

Promover a articulação da teoria e com a prática na construção da didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objectivos:

1. Desenvolver o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico dos futuros educadores e professores sobre a didática da língua para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
2. Construir a visão integrada da didática da língua portuguesa no perfil profissional em formação;
3. Desenvolver a epistemologia da prática reflexiva docente.

Pressupostos teóricos da abordagem formativa

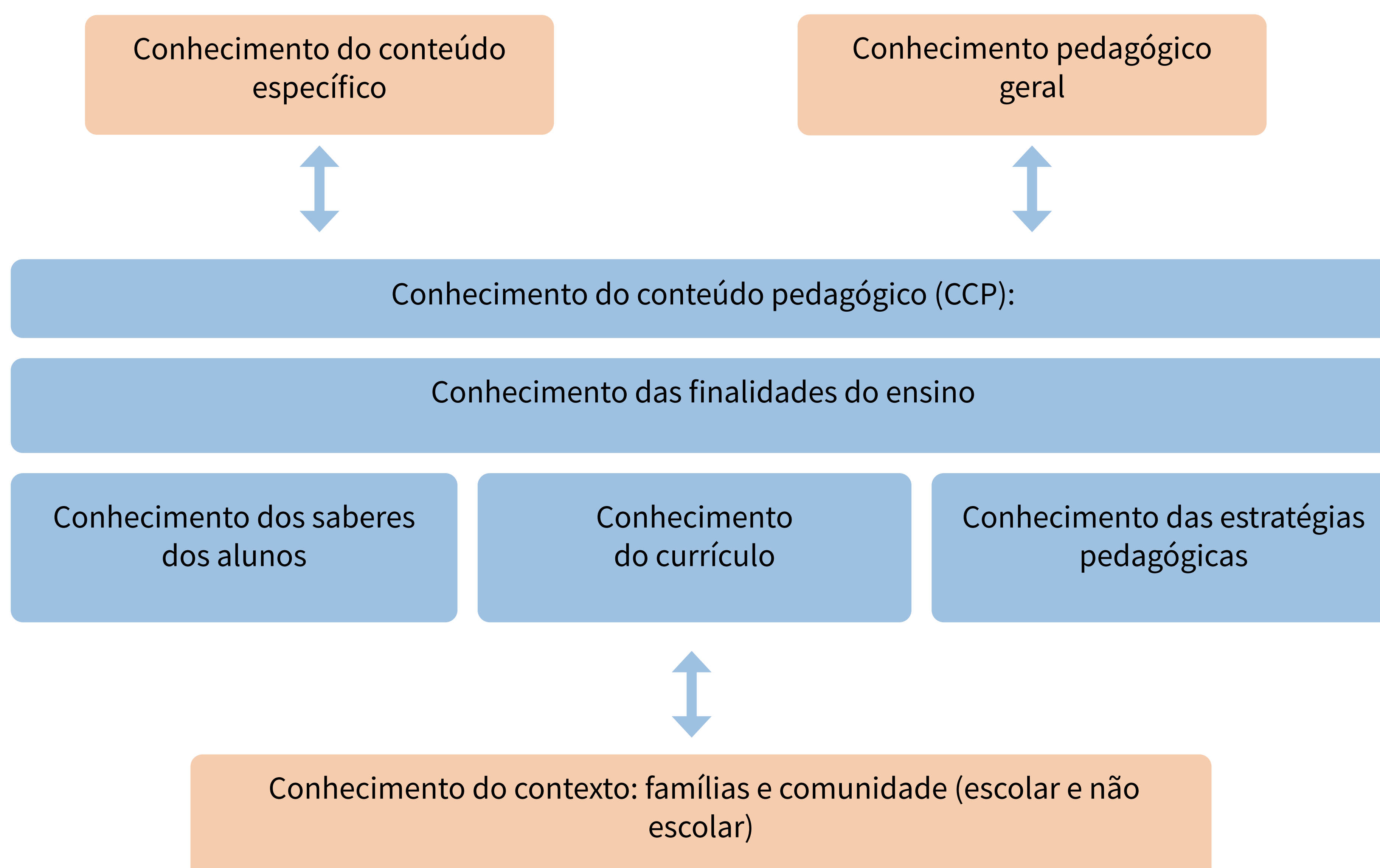
A conceção do projeto foi sustentada por quatro pilares teóricos que são hoje em dia centrais no campo da **aprendizagem docente** (Pereira, Fernandes, Braga, & Fernandes, 2021):

- **o conhecimento do professor** (Shulman, 1987);
- **a prática ensaiada** (Grossman, Hammerness, & MacDonald, 2009);
- **a epistemologia da prática reflexiva** (Schön, 1983);
- **a avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem** (Earl & Katz, 2006).

Conhecimento do professor

Um dos principais pressupostos teóricos que sustentaram a estratégia foi o referente ao conceito do **conhecimento do professor** (Shulman, 1987). Shulman chamou a atenção para o papel crucial desempenhado pela base de conhecimentos especializados para o ensino, argumentando que conhecer a teoria (por exemplo, sobre a língua) está longe de ser suficiente para se ser professor (de língua). Grossman (1990) reorganizou a formulação inicial de Shulman em quatro componentes principais, incluindo Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento de Conteúdo Especializado, Conhecimento do Contexto e Conhecimento de Conteúdo Pedagógico (CCP), definindo este último como incluindo o Conhecimento dos Objetivos, do Enquadramento Curricular, das Estratégias de Ensino Específicas e o Conhecimentos sobre os alunos (cf. Fig. 1).

Fig. 1: O modelo do conhecimento do professor de Grossman (1990) (simplificado)



Prática ensaiada

Outro pressuposto fundamental no desenho da estratégia formativa foi o da **prática ensaiada**, que chama a atenção para a realização de “aproximações à prática” na formação de docentes (Grossman et al., 2009; Gelfuso, 2017; Ticknor, 2015). Consiste na realização de um trabalho de treino do “pensamento sobre decisões instrucionais antes de entrar na sala de aula” (Ticknor, 2015, p. 384), traduzido numa aprendizagem ativa do CCP (cultivando assim o saber profissional dos docentes em formação) e na criação de oportunidades de utilizar esse conhecimento para desenvolver um sentido de agência profissional intencional e estratégica cultivando assim a sua identidade profissional (Gelfuso, 2017).

Epistemologia da prática reflexiva

O desenho da estratégia formativa foi ainda sustentado pelo conceito de **epistemologia da prática reflexiva** (Schön, 1983), que capta a dimensão intelectual que complementa a prática na aprendizagem profissional docente (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Russell, 2014). Esta postura metacognitiva é considerada importante para promover formas profundas e contínuas de aprendizagem com a prática, permitindo a monitorização das reconstruções que ocorrem nas teorias práticas dos professores em desenvolvimento profissional (Russell & Martin, 2014, 2017). A introspeção e a consciencialização da aprendizagem servem ainda a construção de significados, pelos docentes em formação, sobre si mesmos como docentes reflexivos (Flores et al., 2020).

Avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem

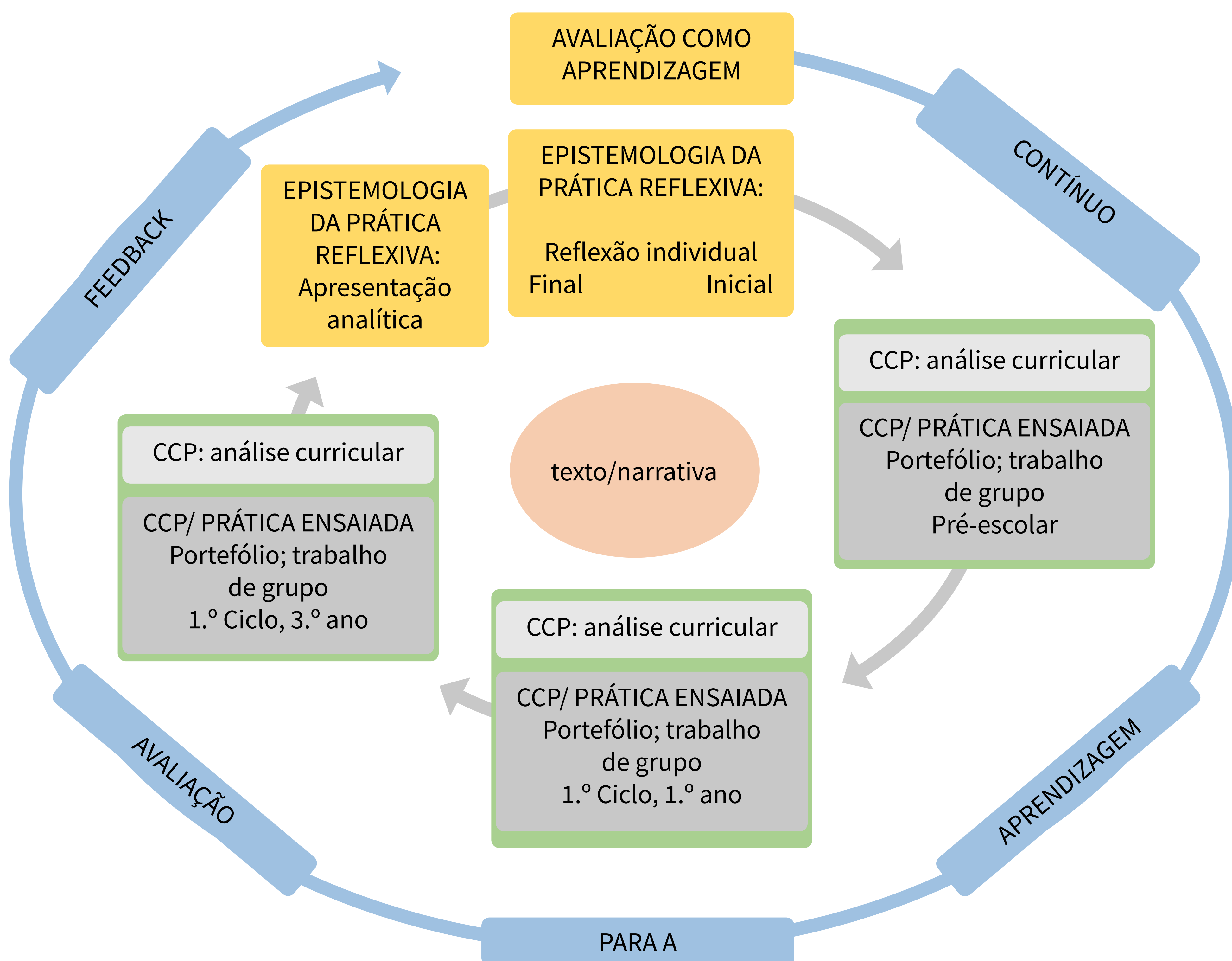
O projeto foi ainda desenhado com referência aos conceitos de **avaliação para a aprendizagem** e **avaliação como aprendizagem** (Earl & Katz, 2006; National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, 2017). Estes dois conceitos, que se distinguem de ‘avaliação da aprendizagem’, assumem o envolvimento ativo e a responsabilização dos estudantes no processo avaliativo com vista à melhoria da sua aprendizagem, sendo por isso formas de **avaliação formativa**. Distinguem-se entre si por envolverem objetivos complementares, por implicarem uma ação diferenciada da parte do docente e dos aprendentes e por poderem ocorrer em diferentes momentos e ser realizadas com o recurso a diferentes instrumentos. Assim, o *feedback* é uma das principais formas de avaliação **para a aprendizagem**, sendo construído na interação com os aprendentes. Através do *feedback*, os pares mais capazes apoiam os aprendentes na construção de entendimentos que seriam incapazes de realizar sozinhos. Por outro lado, o principal objetivo da realização da **avaliação como aprendizagem** é o de promover a autorregulação dos aprendentes, apoiando-os na tomada de consciência das suas aprendizagens e do seu desempenho. Esta forma reflexiva de responsabilização dos aprendentes pela sua própria avaliação (autoavaliação) é considerada uma competência essencial para a aprendizagem profissional futura.

Estes pressupostos teóricos foram essenciais na concretização dos objetivos formativos previstos e, por conseguinte, na consecução da finalidade do do projeto, tal como detalho na secção seguinte.

Estratégia formativa, conteúdos e instrumentos de apoio

A figura 2 esquematiza a estratégia que desenhei para atingir os objetivos formativos no quadro dos pressupostos teóricos acima enunciados.

Fig. 2. Esquema da formação



A estratégia foi implementada durante as 15 semanas de duração da unidade curricular e teve três grandes iterações, cada uma focando um nível educativo distinto, a saber, o último ano da Educação Pré-Escolar, o 1.º e o 3.º anos do 1.º Ciclo do Ensino básico.

Estes níveis educativos foram escolhidos devido às singularidades da ação didática do educador/ professor esperada em cada caso. Assim, ao longo do desenvolvimento do projeto, conduzi a atenção das estudantes (e, depois, a simulação da sua ação e a sua reflexão, como veremos abaixo) para a **compreensão de texto lido** (componente dominante), a **produção textual** e a **construção de aprendizagens especializadas sobre a linguagem oral**, que são conteúdos transversais da didática da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo (cf. Fig. 3). Sendo iniciadas na Educação Pré-Escolar, cada uma destas dimensões de conteúdo da didática da língua portuguesa tem, durante 1.º Ciclo do Ensino Básico, continuidades mas também transformações, designadamente:


- a **compreensão do texto lido** começa por ser oral e representada de forma multimodal na Educação Pré-Escolar. No 1.º ano, a compreensão oral começa a in-

cluír os registos escritos dos sentidos dos textos, dando depois lugar à aprendizagem explícita da própria atividade de compreensão, que o 3.º ano ilustra;

- a **produção de texto** começa por ser multimodal na Educação Pré-Escolar, evoluindo para uma produção escrita, realizada e controlada pelo aluno, tornando-se âmbito de aprendizagem explícita, de que o 3.º ano também é exemplo;
- a construção de **saberes especializadas sobre a língua oral** começa com a tomada de consciência de diferentes aspetos da língua oral e escrita (na Educação Pré-Escolar), evoluindo depois para a aprendizagem explícita do código alfabético (1.º ano) e para a explicitação do conhecimento da língua oral, realizado no domínio da gramática, que o 3.º ano também ilustra.

Fig. 3: Conteúdos da formação

Conteúdos	Pré-Escolar	1.º ano	3.º ano
Compreensão de texto			
Produção de texto			
Aprendizagens especializadas sobre a língua oral			



Com esta abordagem, pretendi potenciar a concretização do objetivo formativo n.º 2 (cf. acima).

Ao longo do semestre, o processo formativo implicou, da parte das estudantes, tarefas de aprendizagem de natureza colaborativa - ativando o *fazer* através da construção de um portefólio didático-, e tarefas de natureza individual - ativando o *pensar* através da realização de uma reflexão individual. Na figura 1. essas tarefas estão representadas a cor verde e amarela, respetivamente. O processo incluiu também diferentes formas do meu próprio trabalho docente, de que se destacou o feedback contínuo, representado a azul no esquema da figura 1.

A primeira tarefa de aprendizagem: reflexão individual inicial

No primeiro seminário, desafiei as estudantes a imaginar as suas respostas a uma entrevista de emprego em que seriam questionadas sobre seu conhecimento sobre objetivos, conteúdos e estratégias de ensino de língua (CCP) no último ano da Educação Pré-Escolar, no 1.º e no 3.º anos do 1.º Ciclo. Além disso, as estudantes avaliaram a facilidade/dificuldade na construção dessas respostas. A escrita da reflexão individual inicial, com que pretendi começar a estimular o desenvolvimento da epistemologia da prática reflexiva das estudantes (cf. objetivo formativo n.º 3, acima), foi orientada pelo guião apresentado na Fig. 4.

Fig. 4. Documento orientador da escrita da primeira reflexão individual

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

REFLEXÃO INICIAL: concepções prévias

Imagine que vai a uma entrevista de emprego numa instituição que está a oferecer um lugar de educador e professor de 1.º ciclo (com as mesmas crianças). O entrevistador pergunta sobre o seu conhecimento profissional sobre o ensino da língua nesses dois níveis:

1. Vamos começar pela educação pré-escolar.
 - a. Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?
 - b. Com que finalidades?
 - c. Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?
2. Vamos agora pensar no 1.º ano do ciclo.
 - a. Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?
 - b. Com que finalidades?
 - c. Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?
3. Por fim, vamos dar aqui um salto para o 3.º ano.
 - a. Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?
 - b. Com que finalidades?
 - c. Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?

A. O que lhe responderia?

B. No dia de hoje (10 fev. 2020), o que seria mais fácil de responder?

E mais difícil?

A segunda tarefa de aprendizagem: construção do portefólio de grupo

Durante os seminários seguintes, as estudantes construíram o portefólio de grupo. Essa construção foi orientada pelo guião apresentado na Figura 5, que definiu uma estrutura constante para as suas três iterações. Assim, cada atividade imaginada foi introduzida por uma síntese dos principais conceitos teóricos que sustentaram a sua idealização. As tarefas desenvolvidas incluíram a definição de objetivos de aprendizagem com referência aos documentos curriculares, a forma de organização das crianças/dos alunos, os materiais necessários e a descrição das estratégias pedagógicas, momento em que as estudantes descreveram o desenrolar imaginado das tarefas, as suas intervenções e possíveis respostas das crianças/dos alunos, os seus registos e, também, a forma de avaliação das suas aprendizagens. Esta estrutura é mantida na generalidade dos excertos reunidos na Parte II do *e-book*.

Fig 5. Guião orientador da construção do portefólio de grupo

ESTRUTURA DO TRABALHO DE GRUPO

Introdução

Desenho de atividades para a educação pré-escolar

Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas

1. Conceitos teóricos centrais: definição e importância
2. Designação da tarefa 1
 - a) Objetivos de aprendizagem (com referência às orientações curriculares)
 - b) (Forma de organização das crianças)
 - c) (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))
 - d) Descrição da estratégia pedagógica, i.e., a forma como o educador imagina:
 - o desenrolar da tarefa
 - as suas intervenções
 - (as intervenções das crianças)
 - (os registos das crianças (multimodais))
 - (a realização da avaliação das aprendizagens construídas)

...

Desenho de atividades para o 1.º ciclo

1.º ano

Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas

1. Conceitos teóricos centrais: definição e importância
2. Designação da tarefa 1
 - a) Objetivos de aprendizagem (com referência ao programa de português)
 - b) (Forma de organização das crianças)
 - c) (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))
 - d) Descrição da estratégia pedagógica, i.e., a forma como o professor imagina:
 - o desenrolar da tarefa
 - as suas intervenções
 - (as intervenções dos alunos)
 - (os registos dos alunos: cadernos, fichas de trabalho)
 - (a realização da avaliação das aprendizagens construídas com

...

3.º ano

Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas

1. Conceitos teóricos centrais: definição e importância
2. Designação da tarefa 1
 - a) Objetivos de aprendizagem (com referência ao programa de português)
 - b) (Forma de organização das crianças)
 - c) (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))

- d) Descrição da estratégia pedagógica, i.e., a forma como o professor imagina:
- o desenrolar da tarefa
 - as suas intervenções
 - (as intervenções dos alunos)
 - (os registos dos alunos: cadernos, fichas de trabalho)
 - (a realização da avaliação das aprendizagens construídas com esta tarefa)
-

Análise dos documentos curriculares

Tal como traduzido no objetivo formativo n.º 1 (cf. acima), assumi o CCP no âmbito da didática da língua para os níveis educativos envolvidos como o objeto específico da aprendizagem das estudantes (cf. Fig. 1, acima), com exceção do conhecimento sobre os alunos, já que as estudantes ainda não estavam a realizar estágio.

De modo a iniciar a construção desse conhecimento, cada iteração da estratégia começou com uma inspeção cuidadosa dos currículos de cada um dos três níveis educativos, designadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), doravante OCEPE; o Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu, 2016), doravante *Programa de Português*; e as *Aprendizagens Essenciais* (M.E., 2018), doravante AE. Esta foi a primeira nova tarefa de aprendizagem para as estudantes, que envolveu ativamente a mobilização de conteúdos específicos estudados durante a licenciatura.

A análise das OCEPE permitiu às estudantes reconhecer a ‘Comunicação oral’, a ‘Consciência linguística’ e a ‘Abordagem à escrita’ como *componentes* (áreas de conteúdo específicas) da didática da língua na Educação Pré-Escolar assim como a compreensão das *aprendizagens a promover* (ou objetivos gerais) no “Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” (cf. Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 63);

A análise do *Programa de Português* em articulação com as AE permitiu reconhecer a ‘Oralidade’, a ‘Leitura e a escrita’, a ‘(iniciação à) Leitura literária’ e a ‘Gramática’ como domínios de conteúdos da didática da língua no 1.º Ciclo e perceber a sua organização. A análise curricular do *Programa de Português – 1.º ciclo* incidiu de forma seletiva sobre o domínio da ‘Leitura e a escrita’ para o 1.º e 3.º anos e sobre a ‘Gramática’ para o 3.º ano, seleção que foi claramente condicionada pelo tempo disponível para o desenvolvimento do projeto (1 semestre).

Prática ensaiada

Nas três iterações da construção do portefólio, o conhecimento que as estudantes construíram a partir da análise curricular foi o ponto de partida para o ensaio colaborativo do desenho de um conjunto de práticas essenciais da didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tratou-se de um trabalho de treino do “pensamento sobre decisões instrucionais antes de entrar na sala de aula” (Ticknor, 2015, p. 384), com vista a potenciar a aprendizagem ativa do CCP sobre a didática da língua destas educadoras e professoras em formação, cultivando assim o saber profissional, e a criação de oportunidades de utilizar esse conhecimento para desenvolver um sentido de agência profissional intencional e estratégica, cultivando assim a identidade profissional (Gelfuso, 2017). Este ensaio foi o principal trabalho realizado pelas estudantes.

Na construção dessa “aproximação” à didática dos conteúdos curricularmente previstos, foram exploradas quatro grandes estratégias pedagógicas, nomeadamente:

1. uso do texto narrativo como trampolim da construção da didática;
2. construção dialógica dos sentidos do texto;
3. jogo e ensino explícito;
4. uso de outros textos e mais ensino explícito.

1.0 uso do texto narrativo como trampolim para a construção da didática

A prática ensaiada foi construída com base numa narrativa para a infância escolhida por cada grupo de estudantes (no centro da Fig. 2). Estes textos constituem um instrumento de enorme potencial para a construção da didática da língua (Castro & Dionísio, 2003). Para além de ir ao encontro do destaque que estes textos têm nas OCEPE e no *Programa de Português*, a opção pelo texto narrativo também se traduziu no ensaio didático da construção da ‘articulação’ da didática da língua com o Plano Nacional da Leitura (<http://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>), que também está curricularmente prevista. Duas outras grandes razões determinaram a opção pelo texto narrativo (Pereira, 2020).

Os textos narrativos são promotores do desenvolvimento de aprendizagens pessoais das crianças (Pompert, 2012; Pramling, 2017).

- O pensamento narrativo, caracterizado pela capacidade de estabelecimento de elos causais entre eventos temporalmente situados da responsabilidade de agentes humanos ou não, é fundamental na construção da perceção da identidade e do sentido da experiência individual, social e emocional (Bruner, 1988, 2006; Garvis & Pramling, 2017);
- As narrativas são um andaime do desenvolvimento de pensamento lógico e coerente (Pompert, 2012; Pramling, 2017), dado que, na cultura ocidental, o género narrativo ‘histórias’ se organiza convencionalmente em *setting*/orientação, problema, reação, resolução e final (Martin & Rose, 2005);
- Ao colocarem os ouvintes/leitores como testemunhas dos dramas das personagens e da forma como resolvem as complicações, as narrativas proporcionam andaimes para o desenvolvimento da capacidade de gestão de problemas (Bandura, 1986) e da construção da teoria da mente, em particular no desenvolvimento da empatia (Volpi, 2011);
- As narrativas estimulam o jogo e a imaginação, sendo por isso contextos de promoção do brincar, que é a forma natural de aprender das crianças, assim como da estimulação do seu envolvimento e da sua criatividade (van Oers, 2012; Pereira & Riaño, 2018; Pompert, 2012).

Os textos narrativos constituem-se como um *input* do desenvolvimento linguístico.

- Estimulam o desenvolvimento do vocabulário, da complexidade morfosintática e do próprio discurso narrativo (Sénéchal, 2017);
- Sendo da responsabilidade de único enunciador e autónomas face à situação de

enunciação, as narrativas são também o primeiro formato de texto ‘monológico’ adquirido pelas crianças, permitindo desde cedo a iniciação nos modos especializados de construção dos sentidos dos textos académicos (Hasan, 2001; Pereira, 2014).

O texto selecionado por cada grupo permaneceu constante ao longo das três iterações do ensaio da prática (o Pré-Escolar, o 1.º ano e o 3.º ano do 1.º Ciclo). Em cada caso, o grande desafio de imaginação da didática foi sempre o mesmo: “*Como poderíamos usar este texto para promover o desenvolvimento/ o ensino de ...?*”. Ao longo do desenvolvimento do projeto, estimei as estudantes para que construíssem as suas próprias respostas a esta pergunta, criando um conjunto de situações didáticas coerentes (e não um amontoado de tarefas avulsas), situadas na narrativa e apoiadas pela elaboração de materiais didáticos específicos. Em cada iteração, procurei criar condições para que as estudantes desenvolvessem uma ideia concreta do seu papel e do dos materiais que preparam como sendo o de andaime (Wood, Bruner & Ross, 1976/2006) para co-construção das aprendizagens curriculares das crianças/alunos, desse modo desenvolvendo também a perceção de que é possível melhorar práticas de ensino tradicionais, tornando-as verdadeiramente sócio-construtivistas.

As propostas didáticas desenvolvidas por cada grupo, de que darei conta na Parte II, apresentam diversas soluções para este desafio inicial comum.

2. Construção dialogada dos sentidos da narrativa

A **principal estratégia pedagógica** que desafiei as estudantes a ensaiarem no seu trabalho pedagógico foi a da **leitura partilhada do texto narrativo**. Nesta estratégia, o adulto não se limita a ler para as crianças/alunos, procurando, antes, ler com as crianças/alunos, conversando antes de iniciar a leitura em voz alta, interrompendo a leitura sempre que relevante, e continuando a conversa depois de a leitura em voz alta ter terminado, dando também vez e voz às perguntas e aos comentários dos interlocutores. Desse modo, ambos – adultos e crianças/alunos – são agentes interativos da construção da situação de leitura e dos significados (Wells, 2001; Sénéchal, 2017; Pompert, 2012; Pramling & Ødegaard, 2017; Whitehurst, et al. (1988); Pereira, 2020). Esta conversa também pode acontecer depois de o texto ser lido, sobretudo quando se trata de narrativas curtas ou caracterizadas por efeitos prosódicos (ritmos, rimas) que é necessário escutar. Trata-se, por conseguinte, de uma estratégia destinada a promover a construção dialogada dos sentidos textuais. O destaque que atribuí a esta estratégia resultou da minha constatação da dificuldade que os estagiários frequentemente revelam na construção das boas conversas sobre textos lidos com as crianças da Educação Pré-Escolar e com os alunos do 1.º Ciclo. Na verdade, estas ‘boas conversas’ sobre os textos são apenas uma das manifestações da construção dialogada das aprendizagens, que é transversal a todo o processo educativo (Wells, 2001).

Na construção progressiva desta estratégia, foi essencial a discussão das ideias que a seguir sistematizo.

- Ler é compreender, pelo que **conversar** sobre um texto lido **é uma atividade de leitura** (e não de pós-leitura);
- **Compreender é pensar o texto**, pelo que o diálogo sobre a narrativa lida é uma prática de **reflexão sobre os significados representados no texto**. Implica a orientação da atenção das crianças / alunos para os significados mais importantes do texto lido, que são co-construídos com o adulto e os demais colegas du-

rante a conversa. Por conseguinte, o diálogo não é para ‘cumprir mecanicamente uma prática que a tradição consagrou’ nem para fazer ‘perguntas óbvias’, que idiotizem o pequeno leitor em vez de o estimular a pensar os textos;

- **Os sentidos** que é possível co-construir numa narrativa são de **diferente natureza**. Podem ser sentidos explícitos, literalmente identificados na superfície textual ou parafraseados; inferidos (por exemplo, ao nível dos sentimentos e emoções das personagens, as causas e consequências); referentes ao todo o texto (por exemplo, referentes à organização dos acontecimentos); pessoais (estes muito importantes para as crianças pequenas, assim ligando a história às suas vidas pessoais e as suas experiências); sentidos de palavras desconhecidas. O diálogo destina-se a promover a construção desses sentidos com e pelas crianças, assim se levando os significados construídos através do diálogo sobre um texto para dentro dos leitores, e estes para dentro da história;
- O diálogo do educador/professor com as crianças/alunos sobre a narrativa é um **andaime que pretende levar esses (pré-)leitores para uma compreensão ‘mais além do que aquela conseguiriam por si sós’**, criando uma Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1979; Pompert, 2012; Rose, 2015). Não se destina a ser um momento de aferição (isto é, de avaliação) do que os leitores compreenderam sozinhos, mas de ampliação dessa primeira representação mental individualmente construída;
- Esta **conversa tem de ser pensada e preparada** pelo educador/professor. É aqui central o conhecimento dos diferentes processos de compreensão, designadamente dos microprocessos, dos processos de integração, dos macroprocessos, dos processos de elaboração e dos metaprocessos (Irwin, 2007; Giasson, 1993) na construção dessa interação;
- A conversa deve ser **organizada**. O conhecimento da estrutura do género narrativo *histórias* é essencial para analisar o texto escolhido e para dividir a leitura em grandes momentos ou unidades de significação, como, por exemplo, o *setting*/orientação, o problema, a resolução e o final, assim evitando uma leitura dialogada ‘por páginas’, que pode ser mais fraturante do que edificante.

Após a análise das OCEPE:

- Desafiei as estudantes idealizarem, através das suas intervenções, a construção de sentidos que fossem pessoalmente significativos e emocionalmente envolventes para as crianças. As estudantes imaginaram a conversa que manteriam com as crianças a partir da narrativa, mobilizando diferentes processos de compreensão, assim proporcionando uma prática da linguagem ‘com sentido(s)’;
- Procurei que as estudantes reconhecessem que, para além de assim potenciar o prazer de ler (que também é esperado da ação do educador), a construção dialogada dos sentidos da narrativa se institui como estratégia pedagógica privilegiada de desenvolvimento intencional da comunicação oral, pondo desse modo em prática a ideia de que as boas conversas são fundamentais no desenvolvimento da linguagem oral (Pereira, 2020; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- Procurei que reconhecessem o fazer das crianças, na forma da ação lúdica e da comunicação e representação multimodais (como, por exemplo, a dramatização, o desenhar, o pintar, as construções, o cantar e o dançar para representar sentidos) (Binder, 2017), como aliados das boas conversas no envolvimento

ativo das crianças na construção/apropriação do(s) sentido(s) da narrativa, para desejavelmente contarem-dizerem-comunicarem melhor a representação mental construída no final da (inter)ação;

- Procurei ainda que reconhecessem que as boas conversas sobre os textos lidos também se constituem como estratégia pedagógica que socializa as crianças em idade Pré-Escolar em formas de fazer sentido com os textos escritos com início formal no 1.º Ciclo.

Depois de reconhecida a compreensão de texto como conteúdo do *Programa de Português - 1.º ano*:

- Desafiei as estudantes a ensaiarem a condução dos alunos na reflexão participada (ou 'leitura orientada' de que se fala nas *AE*) sobre os sentidos da narrativa. A maior inovação introduzida no 1.º ano (depois ampliada no 3.º) foi a da introdução uma ficha de registo escrito dos significados da narrativa;
- Desafiei as estudantes a refletir sobre esta pergunta: “*Já pensaram que no 1.º Ciclo se poderia ler os textos sem fazer registo escrito (como na Educação Pré-escolar)? Então, por que razão se faz?*”, procurando que reconhecessem esse material didático como um guião de construção de significados para os quais o professor quer chamar a atenção dos alunos. Trata-se, portanto, de andaimes materiais para ajudar a pensar o texto que se está a ler e a compreendê-lo melhor, que podem conter o (excerto do) texto transcrito (e ilustrações relevantes), assim também acautelando a possibilidade de as crianças não terem materialmente o livro;
- Chamei a atenção para a desejabilidade de que a ficha de registo fosse criada à medida da literacia dos alunos (simples e ancorada em pistas visuais, por exemplo) e destaquei que a desejabilidade da realização autónoma, mas não individual, desse registo, que vai sendo oral e colaborativamente construído e, eventualmente, registado no quadro. A este respeito, frisei a ideia de que, no 1.º Ciclo, a realização de trabalho de compreensão faz sentido em grande grupo, realizado passo a passo com os alunos que estão a ser socializados nessa prática, deixando o trabalho individual, por exemplo, para 'situações de avaliação'.

Depois de analisado o Programa de Português para o 3.º ano:

- Desafiei as estudantes a ensaiarem a construção de uma prática dialógica de construção de sentidos, que, como previsto, envolvesse os alunos em formas de leitura mais ativas e que procurasse conduzi-los na construção de significados mais completos e complexos, implícitos, elaborados (por exemplo, inferindo sentidos ou relacionando o texto com vivências, interesses e emoções) e monitorizados, cujo registo poderia agora também ser autonomamente feito por escrito.

3. Jogo e ensino explícito

A construção dos sentidos da narrativa foi contexto de ensaio de outras **estratégias pedagógicas** destinadas a promover a **construção explícita de outras aprendizagens** curricularmente previstas.

Depois de analisadas as OCEPE e reconhecidas a consciência linguística e a emergência de conhecimentos formais sobre o código escrito como objeto da ação intencional do educador:

- Desafiei as estudantes a ensaiarem uma pedagogia lúdica para promover o desenvolvimento dessas aprendizagens informais, reconhecidamente importantes para a (futura) aprendizagem formal da linguagem escrita (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). As estudantes construíram e imaginaram a implementação de jogos orais, apoiados por imagens ou objetos situados na narrativa, destinados a estimular, nas crianças, a capacidade de refletir sobre rimas, sílabas, sons, palavras e frases orais, através do ‘brincar’ (Freitas, Alves & Costa, 2008). As estudantes ensaiaram também a utilização de rimas e lengalengas tradicionais com a mesma intenção;
- Desafiei as estudantes a pensarem em jogos, tarefas ou situações lúdicas de uso de linguagem escrita destinados a promover a construção emergente de saberes relativos à direccionalidade, sequencialidade, linearidade da linguagem escrita e à forma e à relação das letras com a linguagem oral;
- Enfatizei a necessidade da modelação e da mediação do educador.

A didática ensaiada para o 1.º Ciclo percorreu um caminho de construção de múltiplas aprendizagens formais curricularmente previstas. Partiu da leitura dialogada da narrativa, ganhando novos contornos ao materializar uma dimensão intencional instrutiva, constituída pelo *ensino explícito* do professor (Pompert, 2012; Rose, 2017).

Após terem analisado o *Programa de Português* e as *AE* do 1.º ano:

- As estudantes pensaram como poderiam utilizar a leitura dialogada da narrativa para contextualizar o início da **aprendizagem explícita do código alfabético** assim como a mobilização do aprendido para a escrita das primeiras palavras e frases sobre a narrativa lida (McBride, 2016; MacGuinness, 2006; Pereira, 2010; Pereira & Riaño, 2018; Sim-Sim, 2009; Rose 2017). Simularam, portanto, o processo pedagógico essencial envolvido no ensino das letras/dígrafos e de todos os demais casos de leitura implicados na aprendizagem da via lexical e sublexical da leitura. Situaram esse ensino em palavras da narrativa, que assim ganharam mais significado, e imaginaram como ensinariam os alunos:
 - a compreender que as letras são símbolos visuais de sons, dando atenção à consciência fonológica como competência facilitadora da compreensão dessa relação (via sublexical);
 - uma regra de leitura simples (ligando letras e sons) (via sublexical);
 - as formas das letras (maiúsculas, minúsculas, manuscrita e impressa) através do fazer com a mão (com o dedo na areia, no ar, no papel, no quadro...) (via sublexical);
 - os padrões silábicos constituídos pelas letras em aprendizagem para ajudar o pequeno leitor a ser capaz de automatizar o reconhecimento dos tipos de sílabas em que aparecem as letras aprendidas (via sublexical);
 - a ‘fotografar’ palavras escritas simples e familiares para as ir memorizando (via visual);
 - ler pequenos textos ‘à medida do aprendido’ (leitura de pequenos poemas, lengalengas, que muitas vezes assumem a forma de jogo sonoro, ou de palavras soltas, ou promovendo a leitura em família).

Após a análise o *Programa de Português* e as *AE* do 3.º ano:

- As estudantes pensaram como situar na leitura da narrativa o ensino do **ensino explícito das características do género ‘histórias’ e dos processos de compreensão da leitura**, incluindo **estratégias de aprendizagem do vocabulário novo**, para assim desenvolver o conhecimento, a análise e a mobilização consciente do aprendido na **compreensão e produção escrita** de textos narrativos, cada vez mais sofisticada e controlada pelos próprios alunos (Giasson, 1993; Rose 2017; Pereira, 2010; Pereira & Riaño, 2018; Sim-Sim, 2009);
- As estudantes experimentaram ainda o ensino explícito, ainda que em menor escala, ao nível dos conteúdos de **gramática** previstos para o 3.º ano, procurando que esse ensino não fosse expositivo, mas sim construtivista e promotor da descoberta pelos alunos, para além de igualmente situado na narrativa (Pereira, Pereira & Pereira, 2010).

4. Outros textos e mais ensino explícito

A construção dos sentidos da narrativa foi ainda contexto de ensaio de um grupo de estratégias pedagógicas que envolveu o ensino de **leitura** e de **escrita de outros géneros textuais** (Sim-Sim 2009; Barbeiro & Pereira, 2007). Esta foi uma estratégia que desafiei as estudantes a explorarem após a construção dos significados da narrativa, tendo-se materializado predominantemente como estratégia pedagógica de ‘pós-leitura’, tendo sido experimentada na educação pré-escolar e no 3.º ano.

Na Educação Pré-Escolar e para além de continuar a promover a comunicação oral (sobretudo através da procura de mais informação relevante sobre os assuntos da narrativa), a leitura e a escrita de outros textos constituiu-se como potenciadora da descoberta do universo da linguagem escrita a partir do seu uso efetivo no espaço de atividades:

- Procurei que as estudantes reconhecessem a relevância pedagógica da utilização de géneros e suportes com funções variadas em situações representativas da vida sociocultural, mesmo no faz de conta, e da promoção e da valorização da agência, da escolha e do uso da escrita conforme as preferências das crianças;
- Procurei que reconhecessem também a possibilidade e a importância de a família ser implicada na promoção da literacia de forma sintónica com as atividades da sala de jardim, de modo assim potenciar o envolvimento das crianças em situações que a família também valoriza (Mata, 2008).

No 3.º ano:

- A leitura e a escrita de novos géneros textuais, realizada com a intenção de construir mais saberes sobre o assunto compreendido, foi também experimentada como contexto de ensino explícito de outros géneros textuais;
- Neste caso, as estudantes mobilizaram saberes sobre esses os géneros textuais e sobre estratégias didáticas promotoras da sua aprendizagem e escrita, como são a sequência didática e o ciclo de escrita.

A Parte II deste *e-book* é integralmente constituída por exemplos das práticas ensaiadas pelos grupos em cada um destes domínios.

A terceira tarefa de aprendizagem: apresentação analítica do trabalho

No último seminário, desafiei as estudantes a apresentarem o seu trabalho (a amarelo da Fig. 2). Esta apresentação pretendeu funcionar como espaço de partilha de decisões fundamentais, de análises comparativas e inquietações e, sobretudo, como apoio à construção das reflexões finais individuais. O guião presente na Figura 6. orientou os grupos na justificação da escolha da narrativa, assim como na identificação dos conceitos teóricos e dos aspetos curriculares centrais, na análise comparativa dos objetivos e das estratégias das práticas ensaiadas nos três níveis educativos, e, por fim, na partilha de dificuldades e dúvidas ou questões.

Fig. 6: Guião orientador da apresentação analítica do trabalho realizado

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

GUIÃO PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE GRUPO

- Qual foi o texto trabalhado e que critérios presidiram à sua escolha? (1 slide)
 - Que contributos teóricos foram mais importantes na construção das propostas? (1 slide)
 - Que aspetos da análise do currículo foram integrados na construção das propostas? (1 slide)
 - Que diferenças / semelhanças entre os objetivos / as competências a desenvolver nos 3 casos? (1 slide em tabela)
(alternativa) Quais são os objetivos / as competências a desenvolver na proposta selecionada?
 - Que diferenças / semelhanças nas estratégias didáticas propostas? (3 esquemas gerais de cada proposta ou 1 esquema integrador + 1 exemplo de um material didático que gostariam de destacar)
(alternativa) Quais são as estratégias didáticas propostas? (esquemas geral + 1 exemplo de um material didático que gostariam de destacar)
 - Que dificuldades sentiram, como as ultrapassaram e o que aprenderam com este trabalho? (1 slide)
 - Que perguntas / dúvidas gostariam de colocar neste momento para reflexão na turma (máx. 3)? (1 slide)
-

A quarta tarefa de aprendizagem: revisão crítica da reflexão inicial

A última tarefa realizada consistiu na elaboração das reflexões finais (também a amarelo na Fig. 2), assim completando a promoção intencional da epistemologia da prática reflexiva, prevista no objetivo formativo n.º 3 do projeto. A elaboração dessas reflexões permitiu às estudantes revisar e rever criticamente o seu pensamento inicial, que compararam com o pensamento sobre a didática construído como resultado da prática ensaiada através da construção do portfólio, validando, corrigindo, completando e ilustrando suas respostas iniciais e nomeando as suas aprendizagens. Nessa medida traduziu-se também numa forma de ‘avaliação como aprendizagem’.

O processo foi orientado pelo guião presente na Figura 7, organizado de acordo com diferentes critérios. Num primeiro momento, as estudantes avaliaram criticamente as suas reflexões iniciais; no segundo, elencaram aprendizagens construídas; e, por fim, especificaram as aprendizagens mais significativas no âmbito da sua formação para o perfil específico de educador de infância e de professor de 1.º Ciclo. A Parte III deste *e-book* apresenta três reflexões individuais que ilustram as possibilidades deste tipo de autoavaliação.

Fig. 7. Guião para realização da reflexão final

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

REFLEXÃO FINAL

1. O que pensa de / Como avalia HOJE ... as suas respostas iniciais?
2. Durante o semestre, o que aprendeu sobre a didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo?

	currículo	objetivos	conteúdos	estratégias
Não sabia e aprendeu de novo				
Percebeu melhor?				
Ampliou/ especificou?				
Corrigiu?				
Tem de aprender melhor				
Não percebeu mesmo				
...				

(Para ajudar a pensar Exemplificar)

3. O que foi mais significativo para a sua formação integrada (a visão global) como **educador de infância e professor do 1.º Ciclo**?

O feedback contínuo como avaliação para a aprendizagem

A avaliação para a aprendizagem, transversal a todo o processo formativo, foi concretizada através do meu feedback contínuo ao trabalho das estudantes. Foi construído em interação de forma presencial no início do semestre e por videoconferência e por e-mail durante o confinamento causado pela COVID19. Está representado a cor azul na Fig. 1.

Com o feedback, a minha principal intenção foi a de desafiar e questionar constantemente as ideias didáticas das estudantes durante a construção dos seus ensaios práticos. Outra forma de *feedback* foi realizada depois de quase todos os seminários, momentos em que partilhei (por e-mail) com toda a turma um resumo das ideias práticas mais importantes discutidas (muitas vezes com os diferentes grupos). Furneci também *feedback* após o término da construção de cada iteração do portefólio. Em qualquer caso, pretendi, por meio deste diálogo, melhorar a qualidade do CCP das estudantes, ajudando-as “a distinguir características de uma prática complexa que podem ser difíceis de apreciar completamente até que se tente realizar a prática” (Grossman et al., 2009, p. 285).

Além disso, o meu trabalho traduziu-se também na preparação de instrumentos formativos diversos, como apresentações em *powerpoint*, textos de leitura complementar e os documentos orientadores da construção dos portefólios de grupo e das reflexões individuais.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da Escrita. A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular /PNEP.
- Binder, M. J. (2017). ‘I wanna tell you a story’: Exploring the multimodal storytelling voices of children’s lived experiences. In S. Garvis & N. Pramling (eds.). *Narratives in early childhood education. Communication, sense making and lived experience* (pp. 11-29). London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (1.ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2006). Narrative and paradigmatic modes of thought. In *In search of pedagogy, Vol. II: The selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 116–128). New York: Routledge.
- Buescu, M. H. C. (Coord.) (2015). *Programa de português para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direcção Geral da Educação.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1996). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press.
- Castro, R.V., & Dionísio, M. L. (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no ‘trabalho interpretativo’. In H. Pedroso de Moraes Feltes (Org.), *Produção de Sentido: estudos Transdisciplinares* (pp. 329-355). Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume.
- Decreto Lei. 43/2007, 22 de fevereiro. Diário da República 1.ª Série, 38, 1320-1328.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I, 2819 – 2828.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Assessment for, as andfor learning*. Winnipeg, Manitoba: The Crown in Right of Manitoba. Disponível em: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/> (último acesso 20 de setembro de 2020).
- Freitas, M. J.; D. Alves & T. Costa (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garvis, S. & Pramling, N. (2007) (eds.). *Narratives in early childhood education. Communication, sense making and lived experience*. London: Routledge.
- Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers’ Pedagogical Content Knowledge of literacy and agentive identities: Examining a teacher Educator’s intentional language choices during videomediated reflection. *Teaching and Teacher Education*, 66, 33-46.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.

- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & MacDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15:(2), 273-289.
- Hasan, R. (2001). The ontogenesis of decontextualised language: Some achievements of classification and framing. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 47-79). New York: Peter Lang.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, 3rd Edition*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006), Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Ministério da Educação (M.E.) (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- MacGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005a). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- McBride, C. (2016). *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write (2nd ed.)*. Abingdon: Routledge.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, "Expanding our Understanding of Assessment and Feedback in Irish Higher Education,". In *teachingandlearning.ie*, Published March 30, 2017. Disponível em: <https://www.teachingandlearning.ie/publication/expanding-our-understanding-of-assessment-and-feedback-in-irish-higher-education/> (último acesso 20 de setembro de 2020).
- Pereira, Í. S. P., Fernandes, E., Braga, A. C. & Flores, M. A. (2021). Initial teacher education after the Bologna process. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1867977>
- Pereira, Í. S. P. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler. Revista Digital 0* (outubro 2020), 0, 50-59.
- Pereira, Í. S. P., & González Riaño, X. A. (2018) Elementary students' perspectives on a curriculum for literacy education. *Research Papers in Education*, 33(1), 89-112.
- Pereira, Í. S. P. (2010). Um desenho global para o ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico. In Í.S.P. Pereira (Ed.), *O ensino do português no contexto do PNEP e do novo programa de português. Volume 1* (pp. 45-156). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho-Serviço de Publicações.
- Pereira, Í. S. P. (2014). Construção de significados e linguagens especializadas. Para um entendimento da complexidade da aprendizagem da leitura. In F.L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 91-119). Coimbra: Almedina.
- Pereira, Í. S. P. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português, Volume 1*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Pereira, J. C., Pereira, J. R. & Pereira, Í. S. P. (2010). A promoção do conhecimento explícito da língua no contexto do PNEP. Renovação de concepções e práticas pedagógicas. In Í.S.P. Pereira (Coord.), *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português, Volume 2* (pp. 182-220). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Pompert, B. (2012). Teaching reading by writing. In B. van Oers, B. (Ed.), *Developmental education for young children. Concept, practice and implementation* (pp. 239-252). Amsterdam: Springer.
- Pramling, N. (2017). Narrative engagement and children's development. In S. Garvis & N. Pramling (Eds.). *Narratives in early childhood education. Communication, sense making and lived experience* (162-169). London: Routledge.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). Learning to narrate. Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication. In N. Pramling & I. Pramling Samulsson (Eds.). *Educational Encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 15-35). Dordrecht: Springer.
- Rose, D. (2017). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 1-31.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 55-72). Bingley, UK: Emerald Group.
- Sénéchal, M. (2017). Shared Book Reading: An Informal Literacy Activity Par Excellence. In Kucirkova, N., Snow, C. E., Grover, V., McBride, C. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education. A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (pp. 273-283). London: Routledge.
- Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (Coord.), (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular /PNEP.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/PNEP.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snow, C. E. (2017) Early Literacy Development and Instruction: An Overview. In Kucirkova, N., Snow, C. E., Grover, V., McBride, C. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education. A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (pp. 5-13): London: Routledge.
- Ticknor, A. S. (2015). Critical considerations in becoming literacy educators: pre-service teachers rehearsing agency and negotiating risk. *Teaching Education*, 26:(4), 383-399.
- Van Oers, B. (2012). Developmental education: Foundations of a play-based curriculum. In Van Oers, B. (Ed.), *Developmental education for young children. Concept, practice and implementation* (pp. 13-25). Amsterdam: Springer.
- Volpi, j. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara, México.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picturebook reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Williams, G. (2001). Literacy pedagogy prior to schooling: Relations between social positioning and semantic variation. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 17-45). New York: Peter Lang.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem solving. *In search of pedagogy, Vol. I: The selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 198-208). London: Routledge. (Original publicado em 1976).

Parte II

A Parte II do e-book apresenta evidências da prática imaginada para a didática da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar, 1.º e 3.º anos do 1.º Ciclo do Ensino básico, reunindo diversos excertos de um total de seis portefólios de grupo.

Esta parte do e-book está organizada em três secções:

- Grupos de trabalho e narrativa escolhida;
- Ensaios de didática da língua portuguesa para a Educação Pré-Escolar, 1.º e 3.º anos;
- Aprendizagens construídas. As vozes das estudantes.

Inclui excertos dos portefólios e reflexões individuais, que foram selecionados em função do seu potencial valor formativo. Regra geral, os excertos mantêm o grafismo original.

Em todos os casos, os excertos evidenciam o treino do pensamento pedagógico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo – pensamento para a prática e pensamento sobre a prática - que as estudantes apenas experimentarão plena e efetivamente na prática de estágio supervisionada, no ano seguinte ao da frequência da Unidade Curricular. Esta é, por conseguinte, a parte do e-book que melhor ilustra a consecução da principal finalidade do *Projeto*, que foi a de promover a aprendizagem para a docência através da articulação da teoria com a prática na construção da didática da língua na educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em todos os casos, os excertos são exemplos – e não modelos - de possibilidades de aprendizagem construídas pelas estudantes.

Grupos de trabalho e narrativa escolhida

As estudantes organizaram-se em seis grupos de trabalho foram seis, identificados no quadro abaixo. Doravante, os grupos serão referidos através do título da narrativa:

Grupos de trabalho	Estudantes	Narrativa Escolhida
Grupo 1	Ana Pinto Beatriz Cruzinha Daniela Araújo Maria Silva	<i>A girafa que comia estrelas</i> , de J. E. Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Edições D. Quixote, 2005.
Grupo 2	Jéssica Sousa Lara Carvalho Maria Barroso Mónica Oliveira	<i>O nabo gigante</i> , de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, Livros Horizonte, 2002.
Grupo 3	Ana Fernandes Carla Gonçalves Maria Semedo Sara Braga	<i>A Estrela de Laura</i> , de Klaus Baumgart, Minutos Leitura, 2003.
Grupo 4	Ana Toscano Catarina Carvalho Eduarda Oliveira Sara Silva	<i>O Elefante Zacarias</i> , de Rachel Bisseuil, Livraria Civilização Editora, 2001.
Grupo 5	Ana Mendes Joana Rodrigues Milena Pereira	<i>Madeline Finn e o cão da biblioteca</i> , de Lisa Papp, Livros Horizonte, 2017.
Grupo 6	Catarina Gonçalves Joana Moreira Lara Freitas Rita Amorim Sara Pereira	<i>Uns óculos para a Rita</i> , de Luísa Ducla Soares, Porto Editora, 2017.

A justificação da escolha da narrativa

Uma das primeiras tarefas realizadas pelos grupos foi a da escolha e análise da narrativa. O exemplo abaixo inclui a apresentação da narrativa *Madeline Finn e o cão da biblioteca* e a sua análise, com base na qual, o grupo apresenta a previsão genérica das atividades de leitura partilhada por momentos para a educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo uma apresentação genérica do trabalho didático desenvolvido.

Livro: Madeline Finn e o Cão da Biblioteca

Autora: Lisa Papp

Ilustradora: Lisa Papp

Descrição da obra:

Madeline Finn é uma menina que não gosta de ler nenhum tipo de texto, principalmente se for em voz alta!

Quando está na escola e tem de ler para a turma, Madeline sente que as palavras ficam engasgadas na sua garganta, não conseguindo ler com fluência. A professora oferece-lhe um autocolante em forma de coração que diz “Continua a tentar”, para que ela não desista, porém, a menina quer receber o autocolante em forma de estrela, aquele que simboliza não só a possibilidade de pedir um desejo, mas também representa uma enorme conquista para Madeline: ler em voz alta para turma.

Com o intuito de ajudá-la, a mãe de Madeline leva-a à biblioteca e, juntamente com a bibliotecária, encontram uma possível estratégia para que a menina comece a gostar de ler. Assim, a Sra. Dimple apresenta Bonnie a Madeline, sugerindo-lhe que leia para a cadela. No início a menina sente-se nervosa, tropeçando nas palavras, no entanto, ao perceber que Bonnie não se ria dos seus enganos, começa a ganhar confiança e continua a ler, cada vez com mais gosto. Um dia antes de ler em voz alta para a turma, a menina vai à biblioteca para ler para a sua amiga, porém esta não está lá.

No dia seguinte, Madeline sente-se nervosa, mas lembra-se do que a mãe lhe disse: “Só tens de imaginar que estás a ler para a Bonnie”. No final da leitura, a professora oferece à menina uma estrela, símbolo da sua conquista e concretização do seu desejo! Quando as aulas acabam, Madeline vai à biblioteca para mostrar a estrela a Bonnie, no entanto não está à espera da surpresa que lhe aguarda:

“Madeline Finn, gostavas de ler para a Bonnie ... e para os seus cachorrinhos?”

Divisão da obra

Com o intuito de realizar uma abordagem significativa e coerente, que permita um maior esclarecimento, apropriação e reflexão desta por parte do grupo de crianças, a obra em análise será dividida em diferentes momentos de acordo com o nível de ensino.

Assim, para o Pré-Escolar, o primeiro momento centra-se na apresentação do problema da personagem principal, Madeline, que afirma frequentemente não gostar de ler, em especial em voz alta, mas, em contraponto, é mencionada a sua enorme vontade de ganhar uma estrela autocolante que serve para “premiar os bons leitores”. O segundo momento trata de encontrar estratégias que ajudem a personagem a conseguir a tão desejada estrela. Deste modo, a mãe de Madeline e a Sr. Dimple, a bibliotecária, consideram que uma boa forma para que a criança deixe de ter medo de ler em voz alta na turma seria ler primeiro para cães, por forma a ganhar mais confiança em si. O terceiro momento retrata o instante de leitura de Madeline em voz alta

na sala de aula, tal como o reconhecimento desta vitória pela professora, que lhe ofereceu a tão esperada estrela. No fim-de-semana, Madeline vai à biblioteca para mostrar a estrela conquistada a Bonnie, descobrindo que esta teve cachorrinhos, motivo pelo qual tinha estado ausente.

Quanto ao 1.º ano será utilizado somente um momento da obra, no qual se optou pelo primeiro momento trabalhado no Pré-Escolar, uma vez que este dá resposta aos objetivos para a secção de trabalho em questão, nomeadamente o ensino explícito da letra <S>.

Por fim, quanto ao 3.º ano de escolaridade, a obra será dividida em dois momentos: o primeiro momento será igual ao dos níveis de ensino anteriores, no qual é apresentada a personagem principal e o seu problema; por sua vez, o segundo momento traduzir-se-á na procura de estratégias para ultrapassar o problema para, posteriormente, a personagem principal conseguir atingir o seu objetivo – receber uma estrela dourada.

Excerto portefólio *Madeline Finn e o cão da biblioteca*.

Ensaio de didática da língua portuguesa para a educação Pré-Escolar, 1.º e 3.º anos

Esta é a secção mais extensa deste e-book. Está organizada em três momentos: educação pré-escolar, 1.º e 3.º anos, cada um dos quais estruturado da mesma forma:

- a. Conceitos teóricos fundamentais;
- b. Construção dialogada dos sentidos do texto;
- c. Jogo ou ensino explícito e prática transformada;
- d. Outras práticas de literacia.

Apesar de dificultada pelas possibilidades de escolha, a seleção aqui reunida permitiu a representatividade do trabalho de todos os grupos, nuns casos através de excertos extensos, noutros, de excertos mais breves, mas igualmente significativos, indicados sob o subtítulo *Outras estratégias*.

Em todos os casos, os ensaios práticos aqui reunidos ilustram a construção de uma prática reflexiva. Mostram o resultado de um pensamento para a didática a montante da própria prática, evidenciando a centralidade dos saberes teóricos e da ação do educador e do professor nesse processo de *design* criativo. Mostram também a diversidade das possibilidades didáticas desenhadas, que tomo como indício especialmente interessante da capacidade de as estudantes contornarem as soluções únicas e construídas por outros.

Imaginando a prática na educação Pré-Escolar

Os exemplos reunidos mostram a forma como as narrativas escolhidas foram trampolim para a construção dinâmica e integrada do currículo nas três grandes dimensões do domínio da comunicação previstos nas OCEPE: comunicação oral, reflexão oral e descoberta da escrita.

Começo por apresentar alguns exemplos das sínteses, elaboradas pelas estudantes, dos conhecimentos teóricos especializados que sustentam a construção dos ensaios didáticos.

Apresento depois um exemplo da forma como um grupo imaginou a construção partilhada dos sentidos da narrativa lida. Tal como os demais, este grupo explorou a conversa como estratégia pedagógica central, que dividiu em momentos de acordo com a estrutura da narrativa, e pensou nas possíveis respostas das crianças, assim ensaiando também dificuldades e limitações nos entendimentos e saberes das crianças, procurando potenciar a preparação do educador para intervir de forma mais contingente. O conteúdo da conversa imaginada evidencia a articulação inevitável com o domínio curricular do conhecimento do mundo. Este e outros exemplos selecionados também incluem momentos em que as crianças *fazem a compreensão* através da sua representação multimodal, com materiais diversos e ativando outras competências/domínios, em particular o das expressões.

Segue-se-lhe a apresentação de exemplos de exploração didática do *jogo* para promoção lúdica da reflexão sobre a linguagem oral e a descoberta de aspetos formais da linguagem escrita. Nestes exemplos voltam a surgir exemplos de ensaio das conversas com as crianças.

Na última parte, apresento alguns exemplos da forma como os grupos ensaiaram a utilização de *outros textos*, envolvendo a construção de *outros sentidos*, para ampliação das *experiências* e dos horizontes de literacia das crianças. Incluo exemplo de um grupo que previu a reorganização de um espaço na sala para tonar possíveis novas práticas de literacia.

Um último aspeto a destacar nestes exemplos é o referente aos ensaios de avaliação, que visam, essencialmente, criar oportunidade de as crianças refletirem sobre as suas ações e aprendizagens (numa articulação clara com a estratégia pedagógica do *planear, fazer e rever*, característica da metodologia da educação de infância) e, simultaneamente, permitir ao educador a avaliação formativa da consecução dos objetivos de aprendizagem traçados.

Conceitos teóricos fundamentais: Comunicação oral, consciência linguística e abordagem à escrita

Comunicação oral

O desenvolvimento da linguagem oral começa muito antes da entrada da criança no jardim-de-infância. A função da Educação Pré-Escolar é expandir as situações e contextos de comunicação pois a mesma não é desenvolvida apenas fora dos contextos educativos, embora esses contextos tenham um papel importantíssimo a desempenhar, quer pelo tempo e oportunidades de comunicação em que as crianças ‘comunicam’ com os outros, que, em particular, para as crianças que tenham um contexto comunicativo familiar mais ‘desfavorecido’. A criança deverá conhecer outros contextos de comunicação de forma a melhorá-la gradualmente. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.62),

O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido, importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam.

É importante que se criem situações de comunicação envolventes e motivadoras, de forma a cativar as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

É no jardim-de-infância que a criança é exposta a experiências, contactos e “conversas”, promovidas pelo educador, que permitirão o desenvolvimento da referida linguagem oral, algo extremamente importante na sua vida futura. Por outras palavras, “Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva et al. 2016, p.60).

O profissional, caracterizado como um adulto competente, atento e dinâmico, deverá criar e dinamizar climas de comunicação, através da interação e da formulação de questões/ tarefas/ desafios, que estimulem a participação das crianças e conseqüentemente, por exemplo, o alargamento do vocabulário, o domínio de frases complexas, entre outros. Através de trocas progressivas, o adulto deve fazer avançar o discurso, comunicando com as crianças de forma envolvente e rica para que estas se sintam parte da conversa e consigam desenvolver a linguagem oral.

Uma “boa conversa” produzida a partir de um texto lido é destinada a construir os significados do mesmo com e pelas crianças. Deste modo, os processos de compreensão (microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e os processos metacognitivos) são processos que exigem muito trabalho cognitivo e que estão destinados à compreensão do texto e daquilo que é dito. São estimulados oralmente e a linguagem oral é praticada de uma maneira que faz sentido para as mesmas e para que possam interagir com o texto.

As crianças nesta faixa etária estão num período propício para desenvolver a qualidade da sua linguagem oral e aumentar o seu vocabulário e este aumento é mais significativo através da ação, isto é, não basta as crianças ouvirem apenas as palavras ditas pela educadora, têm também de ser agentes da construção do seu próprio conhecimento.

Assim, as narrativas são instrumentos essenciais para o educador de infância no desenvolvimento deste domínio. Através das mesmas, o educador oferece às crian-

ças atividades que retratam experiências e sentimentos que estão ou estarão presentes no cotidiano das crianças, existindo, assim, a formação de uma ligação que faz com que as mesmas se envolvam com a narrativa.

Esta envolvimento da criança com a narrativa fá-la pensar sobre a sua ação em dado acontecimento, refletir sobre as suas emoções e apontar semelhanças ou diferenças de concepções apresentadas na narrativa consoante o seu ponto de vista, por exemplo.

Excerto do portefólio *A Estrela de Laura*.

Consciência linguística

Relativamente à consciência linguística, esta consiste no nível de atenção e reflexão acerca da linguagem oral. Diariamente as crianças envolvem-se com a exploração lúdica da linguagem, através de lengalengas, adivinhas, rimas e trava-línguas, sendo estes meios privilegiados de trabalhar esta aprendizagem, em que a criança se envolve demonstrando interesse e prazer. É importante que as crianças tenham perceção de que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas que é também um objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente da sua complexidade e estrutura. Assim a consciência linguística não ‘serve’ para comunicar; desempenha, sim, um papel importante no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, em que os alunos com um maior nível de consciência linguística têm um maior êxito nas aprendizagens iniciais de leitura e de escrita. Com isto a consciência linguística não surge espontaneamente nas crianças, sendo importante que o educador estimule e crie atividade e jogos divertidos, normalmente informais e orais, de maneira a cativá-las.

É de ressaltar que, nas OCEPE, a consciência linguística está dividida em três dimensões, sendo elas a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática.

Começando pela consciência fonológica, esta consiste na capacidade de identificar e manipular diferentes elementos sonoros que integram as palavras, como por exemplo as sílabas, que as crianças têm mais facilidade de identificar e manipular. Desenvolver a consciência fonológica é o mesmo que dizer desenvolver a capacidade de prestar atenção à dimensão sonora da linguagem oral e de compreender que as palavras são compostas por subunidades. Neste trabalho abordamos esta consciência através de atividades lúdicas de identificação de diferentes elementos sonoros constituintes de uma palavra. Assim, a consciência fonológica ajuda as crianças no sentido de identificar e distinguir sons individuais de uma palavra, esta também influencia mais tarde a compreensão e funcionamento do princípio alfabético (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No que se refere à consciência da palavra, esta está relacionada com o reconhecimento da palavra enquanto elemento frásico, sendo que é importante refletir de modo atento sobre as palavras orais. Esta mesma consciência ajuda as crianças no futuro a saberem e compreenderem a leitura e a escrita, ao longo de todo o processo de apropriação.

A apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a perceção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita e, nesse sentido, facilita o processo de aprendizagem da leitura. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.62)

Nestas idades as crianças utilizam muito as palavras de forma espontânea, é natural, uma vez que ainda é dissociar a palavra do referente, sendo que esta evolução será uma etapa importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois só após evoluir neste sentido a criança começa a refletir nas palavras enquanto unidade da linguagem oral. Deste modo, é de salientar que esta aprendizagem e consequente evolução têm de ser trabalhadas de forma deliberada. De modo a trabalhar a consciência das palavras levaremos a criança a ordenar e reordenar as palavras criando um sentido frásico lógico.

Por fim temos a consciência sintática, que abrange o emparelhamento da frase identificando se está correta ou não gramaticalmente.

Excerto do portefólio *Uns óculos para a Rita*.

Abordagem à escrita

A literacia emergente, segundo Mata (2008, p. 10), consiste em “realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras”.

De forma a promover a literacia emergente no Pré-Escolar, o educador deve ter em consideração que a criança, provavelmente, já contactou com o código escrito, isto é, já reconheceu a escrita em livros, revistas, receitas, computadores, tablets, sinais de informação, etc. Deste modo, o educador deve tirar partido desse conhecimento e contextualizá-lo no dia a dia do Jardim de Infância (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66).

Quando o educador promove o contacto com a escrita de uma forma natural e contextualizada, o código escrito e a linguagem oral farão sentido para a criança, pois, ao ser envolvida em situações reais em que os mesmos surjam, irá familiarizar-se com estes. Essas situações reais de literacia englobam circunstâncias onde se usa o código escrito para ler e escrever ou a oralidade para escutar e falar e onde se constroem significados e aprendizagens. Neste sentido, a criança irá compreender a existência da escrita e a sua função, que poderá ser para comunicar, informar, pedir, reclamar, divertir, tomar nota, relacionar, esclarecer ou explicar, o que facilitará um respeito e apreço pela mesma (Silva, et al., 2016, p. 66).

O Jardim de Infância deve promover o contacto com a escrita, isto é, deve possuir livros e outros suportes que possam ser explorados pelas crianças, deve também promover o contacto com textos manuscritos e impressos - de forma a que a criança reconheça diferentes grafias (Silva et al., 2016, p. 66).

Para além disso, a Educação Pré-Escolar deve promover o contacto da criança com o livro, fomentando a sua descoberta e o prazer pela leitura. É de notar que as histórias lidas ou contadas pelo educador, bem como as histórias recontadas e inventadas pelas crianças, suscitam nas mesmas o desejo de aprender a ler, sendo importante a promoção destas atividades em contexto Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 66).

Adicionalmente é relevante mencionar a existência de aspetos técnicos e convenções associados à leitura e à escrita com os quais as crianças vão estabelecendo contacto, no Jardim de Infância, caso exista uma intencionalidade educativa por parte do educador. Tais aspetos dizem respeito a características do ato da leitura e da escrita, como a direccionalidade da escrita, a fixação do olhar aquando da leitura e a leitura que pode ser realizada com ou sem voz. Existem também convenções relativas ao universo gráfico, como o texto e a imagem, como as letras e os números, como as maiúsculas e as minúsculas e, ainda, como os sinais de pontuação e de acentuação.

Devem ainda ser conhecidos pelas crianças e promovidos no Jardim de Infância termos técnicos usados na leitura e escrita, tais como, a letra, a palavra, a frase, o texto, a linha, o autor. É de notar que estas convenções e aspetos técnicos não fazem parte de um processo formal de aprendizagem, são antes aspetos que podem ser descobertos pelas crianças de forma natural dependendo do seu interesse e da abordagem do educador.

Finalmente, destacamos que a forma como o educador aborda e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para que as crianças estabeleçam uma relação com a mesma, se interessem e evoluam neste domínio. Assim, compreende-se que “o interesse e apropriação da funcionalidade da escrita” apenas ocorrerá caso a criança conheça realmente o seu propósito, conheça a importância da utilização da leitura e da escrita de forma natural e contextualizada em atividades e rotinas estabelecidas no Pré-Escolar, como referido nas OCEPE (Silva et al., 2016, pp. 67-68).

Excerto do portefólio *A girafa que comia estrelas*.

Referências:

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (Coord.), (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Construção dialogada dos sentidos: a promoção do desenvolvimento da linguagem oral (e iniciação informal na prática da compreensão na leitura)

O exemplo selecionado foi retirado do portefólio *O Nabo gigante*. Trata-se da proposta didática para a **construção dialogada dos sentidos de toda a narrativa**. A proposta está organizada em cinco momentos. Inclui previsão de diálogo e de pesquisa do significado de novas palavras, de construção de representações multimodais e de reconto. Em rigor, as pesquisas constituem práticas de literacia, também sendo, por conseguinte, exemplos relevantes para a parte da descoberta da escrita, mas são aqui incluídas porque a sua consecução também está ao serviço da construção dialogada dos sentidos da história, tal como previsto pelo grupo.

Para a compreensão do trabalho proposto recomendo a leitura da narrativa. Encontra a transcrição do texto verbal [aqui](#).

Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas

Na primeira atividade relativa à comunicação oral, a educadora promove um diálogo intencional com as crianças. Inicialmente, antes da leitura do livro *O Nabo Gigante*, levanta as ideias prévias que elas têm sobre determinados aspetos e mais especificamente sobre os legumes (o que sabem sobre legumes, de onde vêm...) de modo a preparar a construção dos sentidos da narrativa e a envolver as crianças nesse processo. De seguida, vai fazendo uma leitura por momentos, na medida em que volta a questionar e a dialogar sobre as informações da narrativa. Durante a leitura, os momentos de diálogo são acompanhados de diferentes tarefas em que as crianças fazem representações ou pesquisam informação relacionada com a história. Por exemplo, para que as crianças compreendam melhor *setting* e prepararem a leitura restante, representam as personagens referidas que irão aparecer ao longo do conto, referidas nesse momento. Além disso, utilizam o dicionário e o computador para ver o significado de algumas palavras e para fazerem algumas pesquisas. Por fim, no momento de pós leitura, fazem também o reconto. Deste modo, são realizadas **cinco** tarefas.

1. Diálogo preparatório da leitura:

→ **Objetivos da aprendizagem**

- Ativar conhecimentos prévios para que as crianças antecipem sentidos (processos elaborativos);
- Despertar a curiosidade, motivando-se para a leitura;
- Identificar elementos presentes nas ilustrações da capa e contracapa, encorajando a expressão das suas ideias e a partilha de experiências (processos elaborativos).

→ **Forma de organização das crianças**

Em grupo, as crianças estão dispostas em roda de forma a que todas visualizem o livro.

→ **Materiais**

O material necessário para este momento de pré-leitura é o livro *O Nabo Gigante*.

→ Descrição da estratégia pedagógica

Diálogo:

Educador/a: Hoje vamos ler este conto. (Apresentando o livro *O Nabo Gigante*) O que veem na capa?

Crianças: “Duas pessoas.” (Possivelmente dirão uma velhinha e um velhinho, identificando através do que veem na capa).

Crianças: “Estão sentados numa abóbora”/ “numa maçã”/ “num pêssigo”/ “num nabo.” (devido à forma como está ilustrado, consideramos improvável que as crianças reconheçam que se trata de um nabo, sem qualquer indicação para tal).

Educador/a: Boas sugestões! Mas como é que as pessoas conseguem estar em cima de um fruto/legume? Quem quer tentar explicar?

Crianças: “O fruto/legume é muito grande.”, “As pessoas são muito pequenas.”

Educador/a: Será que a parte de trás deste livro nos pode ajudar? O que veem agora?

Crianças: “Ervilhas.”, “Uma cenoura.”, “Um pimento.”, “Favas.”

Educador/a: Então as ervilhas, a cenoura, o pimento, as favas, fazem parte de que grupo? Legumes ou frutos?

Crianças: Legumes.

Educador/a: O que sabem sobre os legumes?

Crianças: “Os legumes são para fazer sopa.”, “Eu costumo comer legumes.”

Educador/a: De onde vêm os legumes que vocês comem?

Crianças: “Do supermercado.”, “Dos meus avós.”, “Do quintal.”

Educador/a: Como se conseguem os legumes? Será que foram semeados?

Crianças: “O que é semear?”

Educador/a: Os legumes precisam de ser semeados ou plantados para crescerem e para podermos comê-los. Para vos ajudar a compreender melhor eu tenho aqui umas sementes e plantas. (Coloca no meio da roda sementes e couves). Sabem-me dizer quais são as sementes e quais são as plantas?

Crianças: “Isto é uma planta e isto são sementes.”, “São couves.”, “Eu tenho isso no meu quintal.”

Educador/a: Qual dessas palavras é mais parecida com semear? Sementes ou plantas?

Crianças: “Sementes.”, “Sementes, planta é parecido com plantar.”

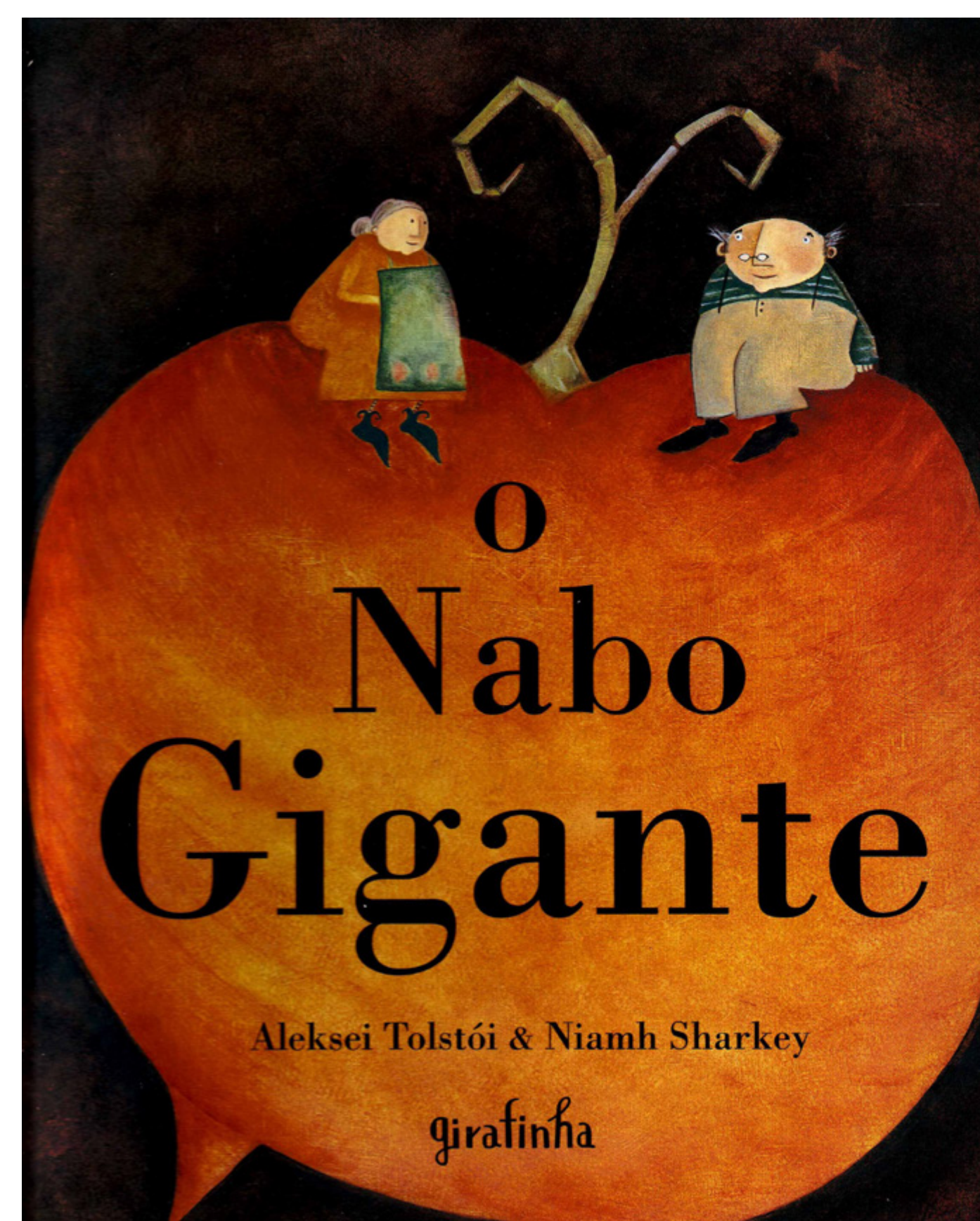
Educador/a: Então, se eu puser as sementes na terra o que acham que estou a fazer? Semear ou plantar? E se puser a planta (couves) na terra, estou a semear ou a plantar?

Crianças: Ahmm eu acho que já sei, com sementes é semear e com plantas é plantar.

Educador/a: É isso mesmo!

Crianças: Eu já vi o meu tio a semear batatas.

Educador/a: Muito bem, queres contar ao grupo como é que o teu tio semeou as batatas?



Crianças: Ele pôs uma semente na terra e tapou com terra e depois pôs água.

Educador/a: **Muito bem! Depois de termos visto estas ideias, sobre o que será a nossa história? Pensem bem!**

Crianças: “Sobre semear e plantar.”, “Eu acho que é sobre legumes.”, “Sobre uma velhinha e um velhinho que plantaram legumes.”

Educador/a: **São boas ideias, mas então vamos começar a nossa leitura para ver melhor do que tratará a história.**

2. Primeiro momento de leitura (até “...e uma grande vaca castanha.”)

→ **Objetivos da aprendizagem**

- Compreender o *setting* da narrativa (de quem fala a narrativa, as suas características, quando e onde acontece a história) (macroprocessos);
- Identificar informações importantes da narrativa (microprocessos);
- Antecipar (Processos elaborativos);
- Mobilizar conhecimentos matemáticos para compreender (Processos integrativos);
- Compreender o conto através da construção da representação das personagens (Processos elaborativos).
- Adquirir novo vocabulário (Metaprocessos).

→ **Forma de organização das crianças**

Em grupo, as crianças continuam dispostas de forma a que seja possível visualizarem e prestarem atenção à leitura em voz alta do conto. Após a leitura e conversa acerca do *setting* é sugerido às crianças que representem as personagens, em pequenos grupos (3 a 4 crianças), através da expressão plástica, neste caso o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e até a moldagem.

→ **Materiais**

O livro é necessário em todos os momentos de leitura. Contudo, posteriormente ao tempo de comunicação entre todos, é necessário incluir alguns materiais simples que geralmente são utilizados e disponibilizados no jardim de infância, tais como: cartolina, lápis de cor e de carvão, cola, tesoura e ainda alguns paus de espetada, de forma a que as crianças possam representar as personagens da narrativa tendo em conta as suas quantidades e características.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Leitura e diálogo:

No primeiro momento de leitura é importante que a educadora realize uma leitura em voz alta e vá mostrando as ilustrações para assim facilitar o entendimento do léxico e o desenrolar do conto.

Após este momento de leitura, o/a educador/a inicia uma conversa de modo a promover uma melhor compreensão desta parte da narrativa, assim também estimulando a comunicação oral.

Educador/a: **De quem fala esta história? Sabem dizer-me onde viviam os velhinhos?**

Crianças: “Fala de um velhinho e uma velhinha”, “Sim, numa casa.”, “Os velhinhos viviam numa casa”.

Educador/a: **E como era a casa onde viviam? O que havia na casa?**

Crianças: “A casa era torta.”, “Era uma casa velhinha como eles.”, “Os velhinhos tinham um jardim com muitas plantas.”, “Eles têm um jardim como na minha casa.”

Educador/a: **E os velhinhos viviam sozinhos?**

Crianças: “Sim.”, “Não, eles viviam com muitos animais.”, “Os velhinhos viviam sozinhos, mas tinham muitos animais.”

Educador/a: **Que animais eram esses? Eram muitos ou poucos?**

Crianças: “Muitos”, “Eles tinham muitos animais, tinham uma vaca, dois porcos...”, “Também tinham gatos, canários, galinhas.”, “Esqueceste-te dos gansos.”, “Vês, tinham muitos.”

Educador/a: **Então esses animais eram todos iguais?**

Crianças: “Não.”, “São todos diferentes.”

Educador/a: **Como eram esses animais?**

Crianças: “Os canários eram pequeninos e amarelinhos.”, “A vaca era castanha e grande, mas eu não vejo muitas vacas castanhas.”, “Os gansos eram brancos, a minha avó tem muitos.”

Educador/a: **Mas sabem dizer-me quantos animais tinham os velhinhos ao todo? Vamos contar todos juntos?**

(Depois de realizarem a contagem de todos os animais).

Crianças: “Os velhinhos têm 20 animais.”, “São 20 animais, todos diferentes.”

Educador/a: **Eles têm 20 animais, mas quantos animais têm de cada tipo? Vamos lá ver caso a caso. Alguém se lembra? E se eu ler de novo?**

Crianças: “Têm uma, duas, três, quatro.”, “Têm quatro galinhas.”

Educador/a: **Boa, vamos repetir a contagem para o resto dos animais? (A educadora mostra as ilustrações às crianças).**

Crianças: “Olha, tem seis canários, cinco gansos, quatro galinhas, três gatos, dois porcos e uma vaca.”

Educador/a: **Vamos agora dizer ao contrário?**

Crianças: “Uma vaca, dois porcos, três gatos, quatro galinhas, cinco gansos e seis canários.”

Educador/a: **O que acham que poderíamos fazer com estas personagens?**

Crianças: “Podíamos fazer um desenho.”, “Também podíamos pintar.”

Atividade de representação das personagens

Seguidamente a este momento de conversa favorecedor do conhecimento e entendimento da narrativa, será interessante realizar uma atividade que envolva a representação das personagens apresentadas. Ao fazerem isto, as crianças devem saber que vão usar essas representações mais tarde ao longo da leitura da história. Para isso, as crianças são organizadas em grupos de forma a ser mais simples desenharem todas as personagens. Durante este trabalho prático são explorados diferentes materiais acessíveis para desenhar, pintar ou colar, desenvolvendo nas crianças a sua capacidade expressiva. Quando terminarem, cada grupo vai apresentar o seu trabalho.

Posteriormente, poderão organizá-las de acordo com o aparecimento destas no conto. Esta é uma atividade proveitosa para ajudar a organizar as ideias referidas no conto, dando ao educador informações sobre a compreensão que está a ser construída. Posto isto, continuam a leitura.

3. Segundo momento de leitura (até “De facto, parecia gigante.”)

→ **Objetivos da aprendizagem**

- Compreender o problema/ a situação desencadeadora da narrativa (macroprocessos);
- Mobilizar conhecimento de outras áreas de aprendizagem (matemática, estudo do meio) (processos elaborativos);
- Mobilizar conhecimentos do mundo para compreender (Processos integrativos);
- Adquirir novo vocabulário (Metaprocessos).

→ **Forma de organização das crianças**

Durante a leitura do segundo momento, as crianças deverão manter-se em grupo de forma a que seja possível visualizarem e prestarem atenção à leitura em voz alta do conto. O mesmo acontecerá durante a pesquisa no computador, no dicionário e nos apontamentos efetuados no calendário.

→ **Materiais**

Após a leitura do segundo momento, é necessário recorrer ao dicionário para descobrir o significado de algumas palavras, ao computador para pesquisar algumas informações relevantes e ao calendário para anotar as datas das estações do ano de modo a conhecerem as épocas de semear/plantar e a das colheitas dos legumes e, desse modo, melhor compreenderem a narrativa.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Leitura, diálogo e pesquisa no calendário:

Educador/a: Agora que já conhecem o velhinho, a velhinha e os seus animais, digam-me lá o que é que eles fizeram naquela manhã de março?

Crianças: “A velhinha cheirou o perfume da Primavera.”, “Foram semear para o jardim.”, “Foram semear legumes.”

Educador/a: Muito bem, ela sentiu o perfume da Primavera. Como era esse cheiro?

Crianças: “Era perfumado.”, “Era um cheiro bom.”

Educador/a: E vocês sabem o porquê de ser tão perfumado e cheiroso? O que existe na Primavera que deixa o ar tão cheiroso?

Crianças: “São as flores.”, “Eu nunca senti o ar perfumado.”

Educador/a: Isso mesmo, na Primavera nascem as flores e as folhas, o sol começa a aparecer com mais frequência e o tempo fica um bocadinho mais quentinho, por isso é que a velhinha sentiu um cheiro perfumado. E sabem dizer-me quando começa a Primavera?

Crianças: “ Não sei.”, “No livro diz que foi em março.”

Educador/a: Foi em março sim, mas sabem em que dia de março começa a Primavera?

Crianças: “Não.”, “Não sei.”

Educador/a: E se fôssemos pesquisar na internet quando começa e acaba a primavera e as outras estações e apontássemos num calendário? Assim conseguimos fazer a contagem dos dias e dos meses do ano. Gostam da ideia?

Crianças: “Sim.”, “Gosto da ideia.”

(Neste momento as crianças vão à internet com o/ educador/a e veem quando começa e acaba cada estação do ano, com essa informação vão a um calendário e rodeiam os dias, com o auxílio da educadora).

Educador/a: E agora falta escrever o nome das estações do ano no calendário. Alguém quer escrever?

(Algumas crianças voluntariaram-se para escrever e a educadora escreve num papel para eles copiarem para o calendário).

Educador/a: Agora que já sabem que os velhinhos se encontravam na altura da Primavera, ainda se lembram do que a velhinha decidiu fazer?

Crianças: “Ela foi semear.”, “Eles foram semear legumes.”

Educador/a: Foram semear legumes, mas onde é que os semearam?

Crianças: “Lá diz no jardim.”, “Foi no jardim, mas eu acho que não é.”

Educador/a: Não achas que foi no jardim? Porquê?

Crianças: “Porque nos jardins tem flores e outras plantas mas não são legumes.”

Educador/a: Então onde será que eles plantaram os tais legumes?

Crianças: “Já sei, se calhar dentro do jardim, tem outra coisa para semear.”, “Na casa do meu avô, nós entramos no jardim e depois tem uma coisa de terra mais à frente.”

Educador/a: O teu avô tem uma horta dentro do jardim? Que interessante. Será que os velhinhos tinham igual? Talvez isso também fosse assim na casa dos velhinhos.

Crianças: “Sim, porque no jardim não se planta legumes, se calhar é na horta que está dentro do jardim.”

Educador/a: Essa ideia é muito interessante. E o que semearam na horta?

Crianças: “Eu sei que semearam nabos, os outros não me lembro.”, “Não me lembro de todos.”

Educador/a: E se fizéssemos um jogo? Com a ajuda do livro e com algumas pistas minhas vamos ver se vocês descobrem que legume é.

Crianças: “Sim.”, “Pode ser.”

Educador/a: Vamos olhar para primeira imagem, o que vemos? Que legume terá um formato de uma pequena bolinha e com cor verde?

(São dadas pistas para os restantes legumes mas, para ajudar ainda mais na compreensão, a educadora poderá ter escondidos os legumes e, depois de as crianças darem os seu palpites confronta-os com o legume verdadeiro).

Educador/a: Muito bem, já descobriram todos os legumes semeados, que meninos muito inteligentes. Vamos então lembrá-los todos.

Crianças: “Ervilhas.”, “Cenouras.”, “Feijões.”, “Batatas.”, “Nabos.”

Educador/a: Isso mesmo. Diz aqui no texto que, durante a noite, começou a chover e os velhinhos adormeceram a sorrir. Porque acham que isso aconteceu?

- Crianças:** “Eles estavam a sorrir porque a chuva faz bem aos legumes.”, “A chuva vai fazer os legumes nascerem.”, “Eles vão ficar grandes com a chuva.”
- Educador/a:** **Então foi por isso que os velhinhos adormeceram a sorrir, choveu naquela noite e isso ia ajudar os legumes a crescerem. Entretanto, a história diz-nos que veio o Verão. Quando começa o Verão? E o que acontece no Verão?**
- Crianças:** “É no dia 20 de junho.”, “Há calor.”
- Educador/a:** **Estão a ver onde está marcado o dia em que começa a Primavera e o dia em que começa o Verão? Acham que é muito ou pouco tempo? Vamos contar os meses que passaram desde o dia em que semearam? (Veem no calendário).**
- Crianças:** “São um, dois, três. São três meses.”
- Educador/a:** **O que aconteceu aos legumes da nossa história quando chegou o Verão?**
- Crianças:** “Ficaram grandes e eles colheram.”
- Educador/a:** **Muito bem, os legumes ficaram maduros no Verão e a velhinha e o velhinho foram colhê-los. Onde aconteceu essa colheita?**
- Crianças:** “Na horta.”, “No sítio onde foram semeados.”
- Educador/a:** **Aqui na história diz que foram colhidos na leira. O que acham que pode significar?**
- Crianças:** “Que palavra estranha.”, “Não sei o que isso é.”, “Pensava que tinham colhido na horta.”
- Educador/a:** **Será que é um lugar onde se semeia os legumes? Ou um sítio onde se plantam as flores?**
- Crianças:** “Eu acho que é onde se semeia os legumes.”
- Educador/a:** **Muito bem! O velhinho e a velhinha apanharam todos os legumes, menos um. Qual o legume que ficou por apanhar no fim da leira? O que tinha esse legume de especial?**
- Crianças:** “Ficou um nabo.”, “Era gigante.”, “Ficou só um nabo porque era muito grande.”
- Educador/a:** **Exatamente! O que terá acontecido a esse nabo? Que acham que vai acontecer? Agora vamos continuar a leitura para sabermos mais sobre a colheita deste nabo.**

(As crianças fazem as suas previsões e prossegue-se a leitura da história).

4. Terceiro momento de leitura (até “A velhinha teve uma ideia.”)

→ **Objetivos da aprendizagem**

- Compreender todas as tentativas de resolução do problema (macroprocessos);
- Adquirir novo vocabulário (metaprocessos).

→ **Formas de organização das crianças**

Durante a leitura do terceiro momento, as crianças permanecem em grupo de forma a que seja possível visualizarem e prestarem atenção à leitura em voz alta do conto. O mesmo acontece durante a pesquisa no computador e no dicionário.

→ **Materiais**

Durante a leitura utilizam as representações das personagens feitas no final da leitura do *setting* sempre que ouvem o nome das personagens, de modo a participarem na leitura através do jogo e da brincadeira.

Para que as crianças possam aceder ao significado das palavras utilizam o dicionário e/ou a Internet com o auxílio da educadora. O computador também é fundamental para fazerem pesquisas.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

A educadora continua a contar a narrativa, e neste momento de leitura há uma particularidade. Volta a ser utilizada a sequência com que os animais foram apresentados logo no início do livro (uma vaca - dois porcos barrigudos - três gatos pretos ...). Assim, as crianças participam ativamente durante este momento de leitura, uma vez que estas, com as atividades realizadas após o *setting*, já conseguem prever as personagens que irão aparecer. E, se não conseguirem, a educadora lê uma vez e, depois, lê de novo para as crianças participarem. Trata-se então de um momento em que as crianças co-constroem a história juntamente com a educadora.

Quando aparecem palavras que podem ser mais complicadas para as crianças compreenderem, a educadora interrompe a leitura no final de uma unidade com sentido, conversa sobre o que acham que possa ser o significado e depois vê junto delas o significado no dicionário (ex: *içou, sacudiu, enxugou, arregaçou, ofegantes*). Depois, de preferência, volta atrás, para voltar a apanhar o sentido da palavra nova e avançar a leitura. Sempre que estas palavras são ditas/repetidas ao longo do conto as crianças fazem os gestos respetivos para que assim possam perceber melhor os conceitos.

No final da leitura do terceiro momento a educadora interage intencionalmente com as crianças fazendo algumas questões.

Diálogo, pesquisa no calendário e eventual pesquisa no dicionário:

Educador/a: Em que altura do ano o velho e a velhinha decidiram colher o nabo gigante?

Crianças: “No Outono.”, “Foi em Setembro.”, “E foi de manhã.”

(As crianças voltam a ver no calendário onde se situa a estação do ano em questão).

Educador/a: E como está a ser a colheita do nabo? Fácil ou difícil?

Crianças: “Difícil porque ele é gigante.”, “E a velhinha e o velho tiveram de chamar muitos animais para ajudarem.”

Educador/a: Muito bem! Houve muito e repetido esforço. Porque será que o nabo ficou gigante?

Crianças: “Porque ficou até ao Outono.”, “Ficou muito tempo na terra e por isso cresceu muito.”

Educador/a: Pois, provavelmente foi por isso. E como é que eles fizeram para tentar tirar o nabo?

Crianças: “Eles puxaram com muita força.”, “Fizeram força.”

Educador/a: Sim, eles primeiro puxaram, depois...? (A educadora ajuda as crianças com gestos).

Crianças: “Içaram e sacudiram.”, “E voltavam a puxar.”

Educador/a: E como é que se sentiram todos depois deste esforço?

Crianças: “Sentiram-se cansados.”, “Ficaram ofegantes.”

Educador/a: Exatamente, eles sentiram-se ofegantes, ou seja, cansados. Resolveram o problema? E a velhinha no final da leitura deste momento teve uma ideia, qual terá sido?

Crianças: “Não resolveram o problema. Eu acho que ela foi chamar um elefante.”, “Ou um hipopótamo.”, “Foi buscar amigos para ajudar.”

Educador/a: Mas ela tinha hipopótamos em casa? Que amigos? Os vizinhos ou os filhos?

Crianças: “Não tinha hipopótamos, mas podia ir ao jardim zoológico buscar.” “Eu não sei se ela tinha filhos, acho que foi chamar os vizinhos.”

Educador/a: Mas será que podia trazer animais do jardim zoológico?

Crianças: “Não, no jardim zoológico só podemos ver.”, “Só se comprasse.”

Educador/a: Podemos comprar hipopótamos no jardim zoológico?

Crianças: “Não, lá só podemos ver os animais.”

Educador/a: Muito bem, tens razão! Agora que já sabem mais informações vamos continuar a nossa leitura.

5. Quarto momento de leitura (até ao fim, “ O ratinho esfomeado foi o que comeu mais.”)

→ **Objetivos da aprendizagem**

- Compreender a resolução do problema (macroprocessos);
- Confrontar as previsões feitas com os conteúdos da narrativa (processos elaborativos);
- Dar um título à história (macroprocessos);
- Refletir sobre o texto, relacionando-a com a sua vida (processos elaborativos);
- Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias (macroprocessos);
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas;
- Esclarecer dúvidas e mobilizar os conhecimentos adquiridos antes e durante a leitura (metaprocessos).

→ **Forma de organização das crianças**

Durante este momento de leitura, as crianças permanecem em grande grupo de forma a que novamente, consigam visualizar e ouvir perfeitamente o livro e o/a educador/a.

→ **Materiais**

Nesta última atividade apenas é necessário o livro “O Nabo Gigante”.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Diálogo:

Educador/a: O que acharam da ideia da velhinha?

Crianças: “Foi uma boa ideia.”, “Conseguiram arrancar o nabo, por isso fez bem em chamar o rato.”

Educador/a: Mas estavam à espera que a velhinha fosse buscar um rato? Porquê?

Crianças: “Não.”, “Porque o rato é muito pequeno.”, “Achávamos que ia chamar um animal maior e mais forte.”

Educador/a: E o que é que a história nos mostra sobre o papel do rato? Por ser pequeno, o rato não pode ser uma ajuda valiosa?

Crianças: “O rato ajudou os velhinhos e os outros animais a arrancar o nabo.”, “Sem o rato, eles não estavam a conseguir.”

Educador/a: E se quando o rato aparecesse, as galinhas fossem embora e não quisessem ajudar os outros? Será que iriam conseguir arrancar o nabo?

Criança: “Não, se calhar não iam conseguir, iam precisar de ajuda.”, “Não, só com os animais todos é que eles conseguiram.”

Educador/a: Exato, todos animais desempenharam um papel muito importante para resolver este problema. Todos temos o nosso valor e todos juntos temos um valor superior. Neste caso, a união fez a força. Quando cada um deu o seu melhor para arrancar o nabo, juntos conseguiram. Será que esta mensagem também é importante para a nossa vida aqui na sala? O que acham?

Crianças: “Sim, aqui na sala também somos todos importantes.”

Educador/a: E agora que lemos e discutimos sobre alguns assuntos do conto, qual acham que será o título?

Crianças: “O rato muito forte.”, “O rato que conseguiu ajudar a tirar o nabo gigante.”, “O rato e o nabo gigante.”, “Os velhinhos e os animais conseguiram colher o nabo gigante.”

Educador/a: Estão muito perto do verdadeiro título. Vou ler. Então, o que acham deste título, acham bem? É parecido com alguma possibilidade que tenham dito?

Crianças: “Sim, nós dissemos que o nabo era gigante.”

Reconto:

Após a leitura da narrativa a educadora sugere às crianças que façam o seu reconto oral. Ao recontarem a história, reconstruirão a realidade contada de uma forma organizada, selecionando as ideias principais. Ao mesmo tempo, o educador poderá averiguar se as crianças compreenderam o texto e se utilizam a riqueza do discurso narrativo nos seus recontos.

Construção dialogada dos sentidos: outros exemplos, outras estratégias

- Nos portefólios *A estrela de Laura* e *Madeline Finn e o cão da biblioteca*, foi também prevista a realização de uma representação por desenho no final de cada momento de leitura, sendo essas representações convocadas para apoiar a construção do reconto oral, realizado como tarefa no final.
- No portefólio *A estrela de Laura*, o reconto assume a forma de uma dramatização realizada na área da casinha, dada a relação desse espaço com a história, sendo prevista a sua adaptação de acordo com o que é contado no livro e mostrado nas ilustrações.
- No portefólio *Uns óculos para a Rita*, as estudantes incluíram uma tarefa de construção dos óculos que as crianças gostariam de ter, fazendo assim uma ponte clara com uma situação da história.

- No portefólio *A girafa que comia estrelas*, a conversa sobre a história envolve a análise das ilustrações. Um exemplo muito interessante é o da sua utilização para desencadear previsões acerca do desenrolar da história (processos elaborativos), como exemplificado abaixo:

Educador/a: Se nunca encontrou a avó, então que aventuras terá tido esta girafa? Vamos olhar bem para as ilustrações até aqui e tentar ver se encontramos uma pista sobre a personagem que poderá vir a seguir na história. Quem me quer dizer alguma coisa?



Páginas do livro “A girafa que comia estrelas” onde a galinha surge nas ilustrações, embora não no texto verbal

- Destaco, também, um outro excerto do mesmo portefólio, desta feita de avaliação das aprendizagens construídas pelas crianças, mais concretamente da sua compreensão da narrativa. É evidente a intenção de assim proporcionar às crianças um momento de autorreflexão e de, adicionalmente, recolher dados que permitam à educadora fazer uma avaliação do que foi ou não conseguido pelas crianças.

Revisão e Momento Reflexivo

De forma a que as crianças reflitam sobre a compreensão que construíram da narrativa e, ainda, de modo a conseguir compreender as ideias das crianças e as suas opiniões até ao momento, no final desta primeira parte, relativa à comunicação oral, pensamos dialogar com as crianças com base nas seguintes questões:

- O que é que acharam sobre a parte da história que acabaram de ouvir? Quem quer dizer?
- O que mais gostaram da história? O que menos gostaram?
- Perceberam a história? Há alguma coisa que queiram perceber melhor?
- Depois de lermos a história descobrimos o título e comparámos com o título que tinham pensado no início. O que acham desse título e do verdadeiro título da história?

Jogo no desenvolvimento da consciência linguística oral e da linguagem escrita

O jogo no desenvolvimento da consciência linguística oral

O primeiro exemplo selecionado foi retirado do portefólio *Madeline Finn e o cão da biblioteca*. O grupo propõe um conjunto de jogos com o objetivo de promover diferentes destrezas de consciência fonológica, de palavra e sintática.

No portefólio, o grupo descreve as situações didáticas, detalhando a modelização de cada tarefa, essencialmente realizada pela educadora, assim como o momento de avaliação de cada uma, a realizar pelas próprias crianças (momento de Rever). Estas situações incluem sempre o ensaio da previsão das respostas e dificuldades das crianças, aspeto particularmente relevante em função da exigência das tarefas envolvidas. Abaixo, apenas incluo o detalhe referente à primeira tarefa.

Jogo 1: procurando rimas

→ Objetivos:

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Identificar palavras que rimam.

→ Organização das crianças: Grande Grupo

→ **Desenvolvimento:** O educador sugere às crianças a realização de um jogo no qual estas têm de mencionar palavras que rimam. Após ser apresentado o exemplo de jogo, é sugerido às crianças que encontrem palavras que rimem com os seus nomes; posteriormente, pede-se que estas digam uma palavra aos colegas para que estes pensem em palavras que rimam com a sugerida. Por fim, é sugerido um jogo no qual o grupo tem de identificar conjuntos de palavras que rimam.

Educador/a: **Vamos procurar palavras que rimam?**

Crianças: Sim
Não sei, o que é rimar?
Eu tenho a certeza que não!
...

Educador/a: **Rimar é quando as palavras acabam da mesma maneira. Por exemplo, *leão* rima com *cão*.**

Crianças: Então, se calhar existem palavras que rimam! Como... *João* e *cão*?

Educador/a: **Muito bem! Vamos experimentar com os vossos nomes? Quem quer experimentar?**

Crianças: O meu nome rima com *cão* e *avião*.
Sim! E Joana rima com... *pestana*!
Ana também rima com *Joana* e *pestana*.
E o meu?
O teu rima com *Lago*.

Educador/a: **Muito bem, isso mesmo! Vocês vão ter de dizer uma palavras e os vossos colegas vão ter de dizer palavras que rimam.**

Crianças: Eu começo. A palavra é *carro*.
Barro; Autocarro;...

Sapato!
Gato; Rato; Pato; Prato;...

Educador/a: Agora, tendo em conta que vocês foram muito rápidos a compreender o jogo posso-vos dar um conjunto de três palavras e vocês dizem-me quais é a que rimam?

Crianças: Siiiiim!

Educador/a: Então, muita atenção: *coração* rima com *tambor* ou *balão*?

Crianças: Balão

Educador/a: A que rima é *balão*, muito bem. *Balão* acaba da mesma forma que *coração*, ora ouçam com atenção: *Coração – Balão*. Vamos procurar mais palavras que rimam?

Crianças: Sim!

Posteriormente, o educador propõe a identificação de palavras que rimam num conjunto de três palavras que enuncia.

Conjunto de palavras:

- Carrinha, revista, galinha
- Amendoim, pinguim, manteiga
- Cama, Sara, cara
- Esquecido, surpreendido, maçã
- Comer, rir, correr

→ **Rever:** Estimular a reflexão sobre a atividade realizada

Educador/a: O que acharam deste jogo? Conseguiram fazê-lo bem ou é difícil? (Em caso de considerarem o jogo difícil, questionar qual/quais a(s) sua(s) maior(es) dificuldade(s)). Será que ainda se lembram do que fizemos? Quem quer partilhar?

Crianças: Este jogo fez-me lembrar aquela música do “Tombaladão, cabeça decão”! Porque rimam! Gostei muito, é divertido!
E nós tivemos de ouvir as palavras que dizias e dizer quais rimavam!
Eu gostei de encontrar palavras que rimam com o meu nome, vou fazer em casa com o meu irmão.
Eu não gostei, era muito difícil!

Educador/a: O que achaste mais difícil?) Não consegui descobrir palavras que rimassem com as que eles diziam...!

Jogo 2: dividindo as palavras

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Segmentar palavras em sílabas;
 - Identificar o número de sílabas.

→ **Organização das crianças:** Grande Grupo

→ **Materiais:** Bolinhas de plasticina

→ **Desenvolvimento:** Esta tarefa tem como objetivo separar as palavras em “pedaços/bocados” mais pequeninos, com o intuito de que as crianças consigam contar o número de sílabas. Batem palmas para fazer essa divisão.

→ **Exemplos de palavras:** nome; surpresa; nunca; desejos.

Jogo 3: qual será a palavra?

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Reconstruir palavras a partir de sílabas.

→ **Organização das crianças:** Grande Grupo

→ **Desenvolvimento:** O jogo consiste na reconstrução de uma palavra a partir da junção das suas sílabas. O educador segmenta oralmente uma palavra e, por sua vez, as crianças tentarão reconstruí-la, identificando o vocábulo. Após escutarem a exemplificação do educador, cada criança irá escolher uma palavra e segmentá-la-á, por forma a que os colegas descubram a palavra em questão.

→ **Exemplos de palavras:** manteiga; cara; leitores; Samuel; biblioteca; estrela.

Jogo 4: descobre o primeiro bocado

→ **Objetivos:**

- Promover a consciência fonológica:
 - Identificar a sílaba inicial das palavras.

→ **Organização das crianças:** Pequeno Grupo

→ **Materiais:**

- Cinco peças de lego;
- O Tabuleiro de Jogo;
- Um dado;
- Peças de jogador (dependendo do número de jogadores).

→ **Desenvolvimento:** Trata-se de um jogo semelhante a um jogo de tabuleiro, no qual os jogadores têm de tentar descobrir qual é a primeira sílaba de várias palavras que aparecem na obra *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca* e que estão representadas por imagens.

→ **Exemplos de palavras:** livros; revistas; carrinha; gelado; sapo; professora; coração; mãe; estrela; boca; cão; neve; olhos.

Imagem do tabuleiro a ser usado



Nota: O tabuleiro poderá servir para outros jogos, como, por exemplo, a descoberta da sílaba do meio e da sílaba final, ou, mesmo, do som inicial, se as crianças já tiverem tido treino suficiente.

Jogo 5: descobrir ouvindo

→ Objetivos:

- Desenvolver a consciência sintática:
 - Construir frases gramaticalmente corretas;
 - Corrigir frases agramaticais.
- Desenvolver a consciência de palavra:
 - Segmentar frases em palavras.

→ **Organização das crianças:** Grande Grupo

→ Materiais:

- Ficheiro de imagens;
- Bolinhas de plasticina

→ **Desenvolvimento:** O presente jogo divide-se em dois momentos: no primeiro momento, as crianças observarão um ficheiro de imagens e procurarão construir frases sobre essas imagens. O educador propõe depois que as crianças escutem algumas frases agramaticais sobre essas imagens, promovendo um diálogo sobre a sua correção. Posteriormente, pede-se às crianças que dividam a frase em palavras recorrendo a palmas e que as representem através de bolinhas de plasticina.

Imagens a ser usadas no jogo



Jogo 6: em busca da última sílaba

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a consciência fonológica.
 - Identificar a sílaba final das palavras.

→ **Organização das crianças:** Grande Grupo

→ **Desenvolvimento:** o presente jogo consiste na segmentação das palavras em sílabas e a identificação da última sílaba, recorrendo ao batimento de palmas.

→ **Exemplos de palavras:** pergunta; corre; palavra; fundo; enorme; biblioteca.

Jogo 7: dominó dos sons

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Identificar o som inicial nas palavras.

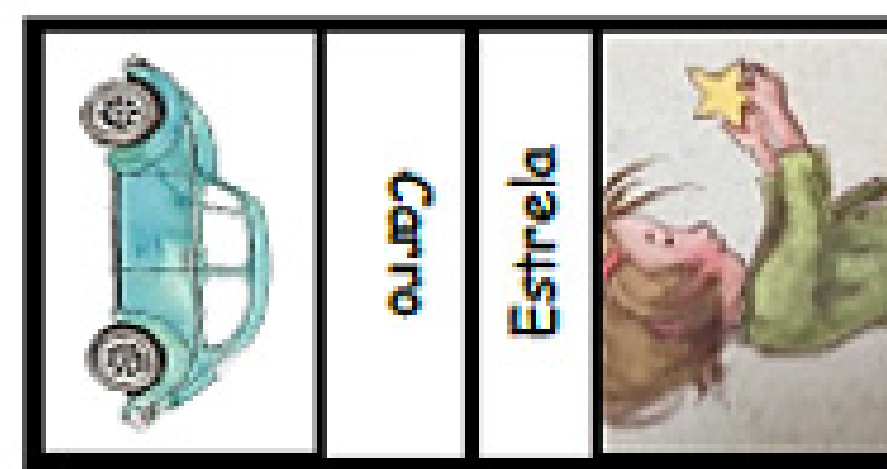
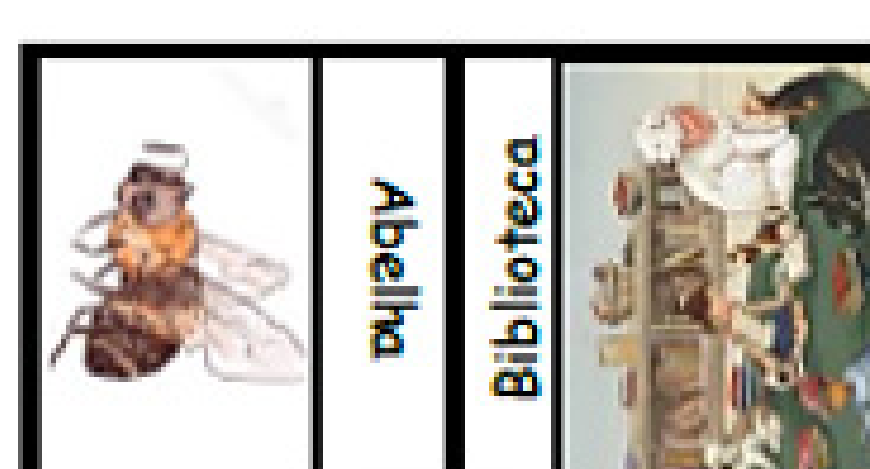
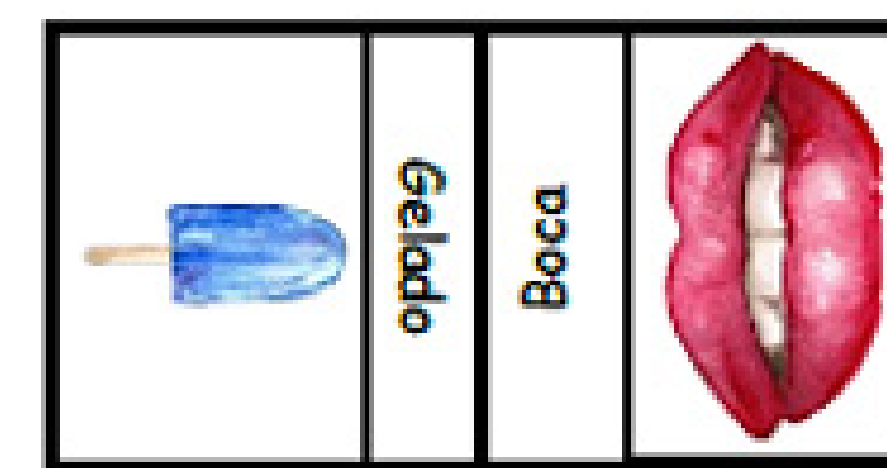
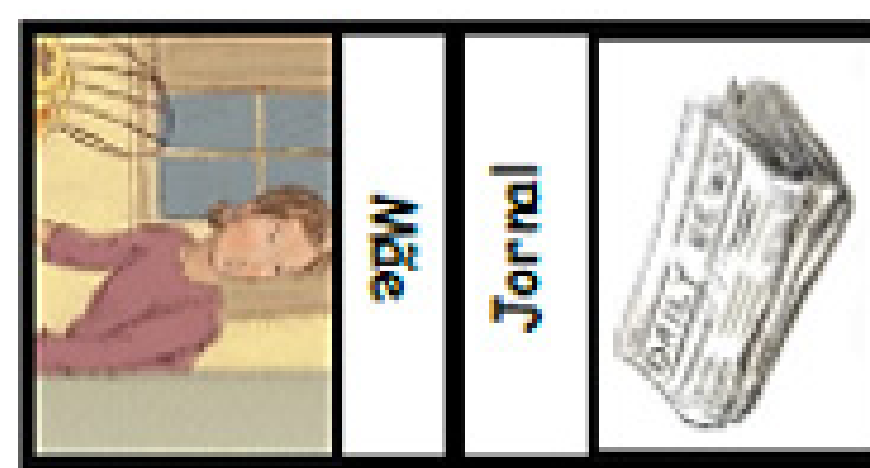
→ **Organização das crianças:** Pequeno Grupo

→ **Material:** Cartões/ Peças de dominó

→ **Desenvolvimento:** O educador coloca sobre a mesa as peças de dominó voltadas para cima de forma aleatória. Neste jogo as crianças devem emparelhar as peças de dominó com imagens que representem *palavras iniciadas pelo mesmo som*. Exemplo: *manteiga e Madeline*.

Nota: As mesmas peças poderão também ser usadas para jogos de promoção da descoberta da escrita. Neste jogo, não se faz uso nem se chama a atenção das crianças para as letras das palavras escritas.

Imagem das peças a utilizar



O jogo no desenvolvimento da consciência linguística oral: outros exemplos, outras estratégias

Neste ensaio didático, as situações e materiais imaginadas pelas estudantes estão sempre situados na narrativa lida, uma preocupação que foi comum a todos os portefólios. A este propósito, é muito interessante a preocupação registada no portefólio *A girafa que comia estrelas* em selecionar com as crianças as imagens a usar durante as tarefas de promoção de consciência linguística (e de abordagem à escrita). Transcrevo aqui a passagem relevante:

Neste momento, após a leitura, questionaremos as crianças sobre vários aspetos, como a girafa, a savana e as estrelas, de forma a conseguirmos compreender quais os seus conhecimentos prévios e discuti-los com o grupo. Posteriormente, em grande grupo, iríamos propor às crianças a realização de uma pesquisa sobre estes tópicos, iniciada em sala e, posteriormente, aprofundada com a família. A pesquisa realizada em sala focar-se-ia na procura de imagens relacionadas com os temas, utilizando o computador. Já a pesquisa com a família iria ser orientada através da exploração de um livro ou folheto informativo sobre os temas a tratar. Nomeadamente, no que diz respeito à girafa, as crianças pesquisariam sobre os aspetos físicos, o seu habitat e os seus hábitos; relativamente à savana, pesquisariam sobre as suas características e a sua fauna e flora e, no que concerne às estrelas, as crianças pesquisariam consoante os seus interesses.

Conduziríamos a pesquisa com o objetivo de encontrar um máximo de imagens que possam servir para as atividades posteriores, tendo em conta que estas imagens seriam primeiramente reconhecidas e debatidas com as crianças durante a pesquisa.

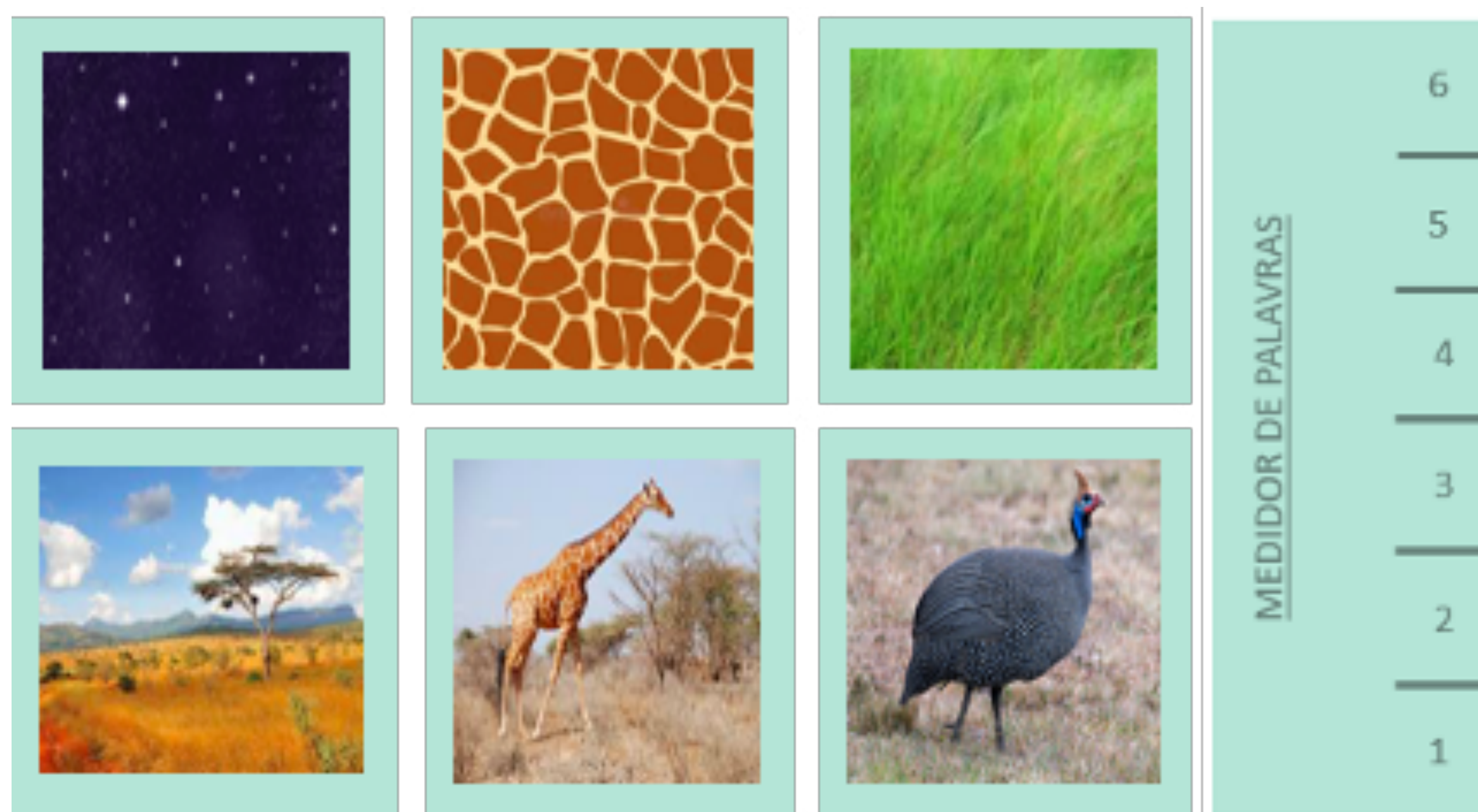
O objetivo desta pesquisa será encontrar imagens que representem ou caracterizem os aspetos mencionados (girafa, savana e estrelas), de forma a ajudar na cons-

trução de um *brainstorming* de imagens que se relacionem com a obra e com o aprofundamento da mesma. Para além disso, estas imagens, selecionadas pelas crianças, seriam ponto de partida para as atividades de consciência linguística e literacia emergente que se seguem, tornando as mesmas, deste modo, contextualizadas e significativas, surgindo de uma forma natural.

É de notar que, durante a pesquisa e a recolha de imagens, e aquando da construção do *brainstorming* de imagens, realizaríamos uma discussão com as crianças sobre os tópicos pesquisados.

Com base neste conjunto de imagens, o grupo depois propõe diversos jogos:

- ‘Põe na ordem’ (o título da história) para desenvolver a consciência sintática e de palavra;
- ‘Descobrir o intruso’ para desenvolver a consciência fonológica;
- ‘Batalha de palavras’ para medir palavras e desenvolver a consciência palavra;



Jogo “Medidor de palavras”

- ‘Jogo da glória’, desenhado com base na história e reunindo desafios de todos os tipos para promoção de consciência linguística.

Outros jogos, com outros objetivos semelhantes, foram incluídos noutros portefólios. Por exemplo:

- ‘Dominó’ de sílabas para desenvolver a consciência fonológica (*A estrela de Laura*);
- ‘O certo e o errado’ para desenvolver a consciência sintática (*O elefante Zacarias*);
- ‘Lengalenga de rimas’ a partir de imagens relacionadas com a narrativa para desenvolver a consciência fonológica; ‘rima intrusa’; manipulação de sons de palavras (*O nabo gigante*).

Brincar com as letras e as palavras para descobrir a linguagem escrita

Os exemplos selecionados têm origem em 3 portfólios, apresentando propostas de brincadeiras com letras, palavras escritas e o título da narrativa. A principal intenção é a de assim promover a atenção, reflexão e consciência dessas unidades do código escrito e suas características formais, facilitando a construção de conhecimentos informais.

O primeiro, retirado do portfólio *A girafa que comia estrelas*, apresenta um jogo que recicla os materiais utilizados nos jogos de consciência linguística, agora incluindo palavras escritas e para elas dirigindo a atenção das crianças.

Jogo: Bingo

→ **Material:** imagens pesquisadas na atividade 1 (de consciência linguística) - com legenda, cartões de bingo, saco, bolas de plasticina

→ **Organização das crianças:** crianças organizadas em grande grupo

→ **Objetivos de aprendizagem:**

- Identificar a letra inicial das palavras;
- Comparar palavras quanto às semelhanças das letras iniciais;
- Perceber que palavras diferentes possuem letras iguais;

→ **Descrição da atividade:**

Esta atividade é considerada uma continuação relativamente à atividade descrita na parte de consciência linguística (...). Deste modo, ao bingo anteriormente construído, adicionam-se legendas.



Regras:

- O cartão de jogo deve estar disposto de forma a que todas as crianças consigam observá-lo e, ao seu lado, estarão dispostas bolas de plasticina para marcarem as palavras que forem sorteadas;
- Uma criança retira uma imagem do saco e deve proferir a sua designação em voz alta;
- As restantes crianças deverão procurar no cartão de jogo a imagem correspondente à palavra dita;
- Se encontrarem essa imagem, as crianças deverão olhar muito bem para o seu cartão e, consoante as rodadas, que tentem encontrar:
 - Outra palavra que tenha a mesma letra inicial da palavra sorteada;
 - Outra palavra que tenha a mesma segunda letra da palavra sorteada (entre outras);
 - Dentro da mesma palavra letras que se repitam.
 - (...)
- As crianças deverão marcar a imagem sorteada caso consigam encontrar outra palavra com a mesma letra ou a mesma letra dentro da palavra colocando uma bola de plasticina na imagem do cartão que foi sorteada;
- O jogo termina quando todas as palavras do cartão estiverem marcadas.

O segundo conjunto de exemplos, retirado do portefólio *Uns óculos para a Rita*, apresenta diversas atividades que usam o título da narrativa para promover o desenvolvimento da atenção para as letras e as palavras escritas.

Tarefa: Pinta as Vogais

→ **Material necessário para a atividade:** cartão com título da obra, lápis de cor.

→ **Objetivos específicos da atividade:** reconhecer as letras, mais especificamente as letras vogais.

(pequeno grupo/individual)

Inicialmente a educadora vai enunciar às crianças que existem cinco letras especiais a que se chamam vogais: a, e, i, o e u e desafia as crianças a tentar verificar se são usadas no título da narrativa. A educadora fornece às crianças um cartão com o título da obra, pedindo-lhes que pintem as vogais com diferentes cores, sendo que o código está presente no cartão. Após a atividade, a educadora leva as crianças a refletirem sobre quais as letras que pintaram com as diversas cores. Explorando questões como por exemplo: *Que letra vogal aparece mais? E menos? São usadas todas? Falta alguma?*



Tarefa: Acerta na Letra

(pequeno grupo/grande grupo)

→ **Objetivo específico da atividade:** identificar que uma palavra é constituída por várias letras.

→ **Material necessário para a atividade:** cartão com frase e palavra, caixa com diversas letras, cola.

Cada criança receberá uma caixa com diferentes letras no seu interior, e um cartão com uma palavra e imagem representativa, podendo ser FORMIGA, AMIGAS ou NATAL. Em pares, as crianças tentam reproduzir palavra com o material dado, colando as respetivas letras no seu cartão por baixo da palavra facultada.

Após todos realizarem a atividade, faremos uma partilha de ideias em grande grupo de modo a perceber as dificuldades sentidas, em que cada criança irá explicar o que fez, e que processo utilizou para lá chegar.

FORMIGA

F O R M I G A

Atividade: Rodar e contar

(individual)

→ **Material necessário para a atividade:** Cartão com a frase, lápis de cor.

→ **Objetivo específico da atividade:** reconhecer que uma frase escrita é composta com diversos constituintes, neste caso palavras.

A cada criança será distribuído um cartão com o título da narrativa antes do início da atividade. A criança deve identificar as palavras constituintes da frase e assim rodear cada palavra com uma cor diferente. No fim procedem à contagem das palavras lendo com a Educadora cada palavra em voz alta.

Uns óculos para a Rita

O terceiro exemplo, retirado do portefólio *Madeline Finn e o cão da biblioteca*, apresenta um jogo promotor do desenvolvimento da atenção das crianças às letras e às palavras escritas e uma atividade lúdica para descoberta das palavras escritas com a família, fora da sala de atividades.

Jogo: o dado surpresa

→ Objetivos

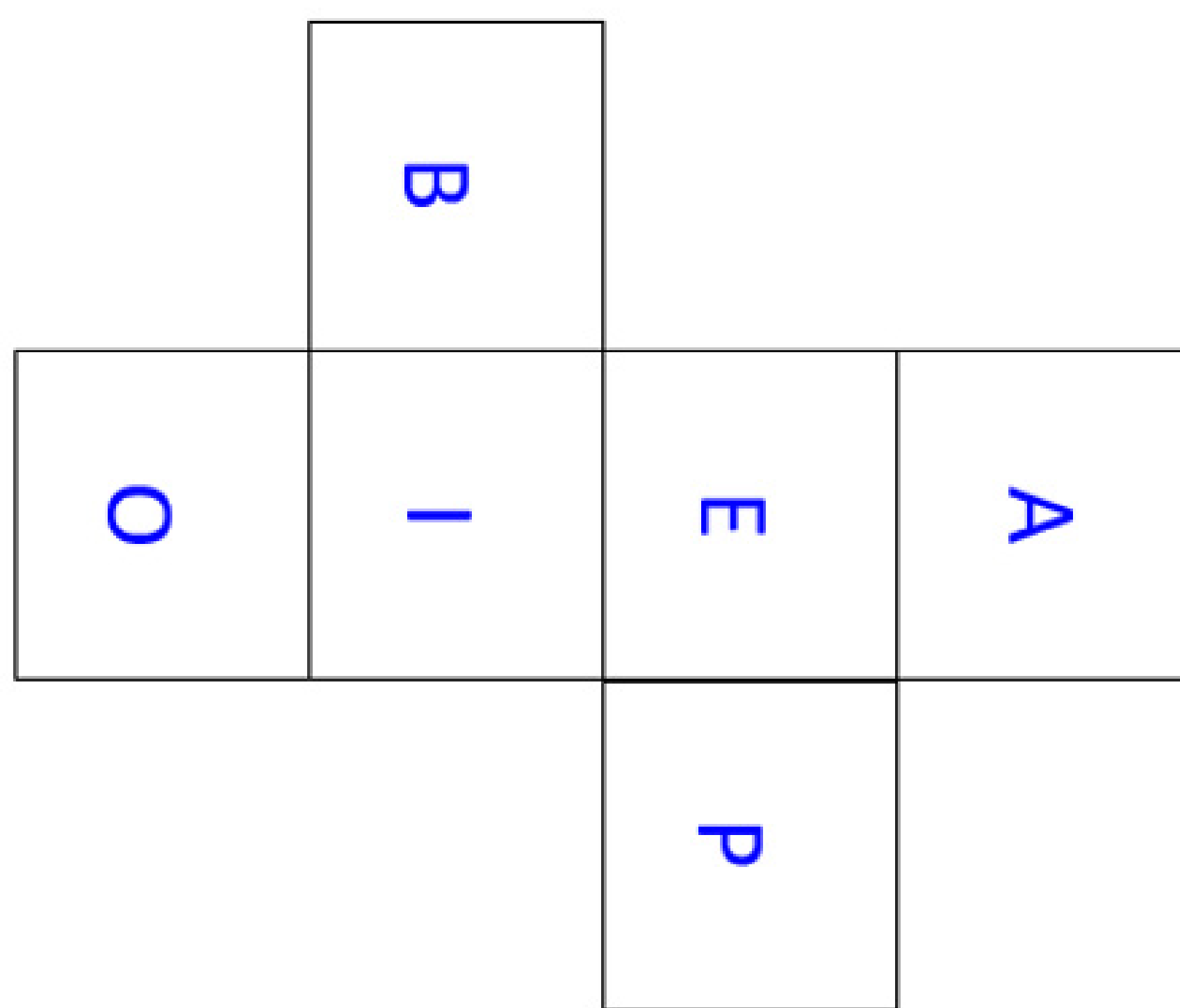
- Promover a descoberta a escrita:
 - conhecer funções e convenções da linguagem escrita;
 - reconhecer letras;
 - identificar letras em palavras.

→ **Organização das crianças:** Dois grupos

→ Material

- Tabelas com imagens e legenda;
- Dado com letras;

IOGURTE	OVO	BOTA	PÉ	ABELHA	MOCHILA	ERVA	BANCO
							
							
ANEL	LEÃO	PATO	ERVILHA	PIANO	ÍNDIO	BOLA	OVELHA



Atividade: selfie com as palavras

→ Objetivos

- Promover a descoberta da escrita:
 - Reconhecer palavras escritas no cotidiano;
 - Conhecer a funcionalidade que as palavras têm no dia-a-dia;
- Conscientizar a família para a possibilidade da promoção da descoberta da escrita em contexto familiar.

→ Material

- Telemóvel ou máquina fotográfica

→ Desenvolvimento

Atividade: *Selfie* com as palavras

Tarefa: Nesta tarefa propõe-se às crianças que, em colaboração com a família ou os encarregados de educação, tirem fotografias/*selfies* com palavras que encontrem na rua. Posteriormente, as *selfies* serão recolhidas e selecionadas em grupo de modo a mapear os locais onde as palavras foram encontradas e, também, para refletirem qual a finalidade das mesmas. Deste modo, as *selfies* tiradas serão organizadas num mapa com o objetivo de conscientizar as crianças para a funcionalidade que as palavras têm no dia-a-dia. Salienta-se que esta atividade deverá ser contínua, no sentido em que as crianças podem trazer palavras ao longo do ano e, tal como as primeiras, atribuir-se-á um significado para estas.

Outras estratégias

Outros jogos, com outros objetivos semelhantes:

- ‘letra em falta’ em palavras do título da história (*O nabo gigante*);
- contagem do número de letras, identificação da que aparece mais vezes e reconstrução do título a partir das palavras desorganizadas; escrita do nome da personagem preferida, após desenho (*O elefante Zacarias*);
- ‘nomes’ das crianças (encontrar letras iguais, qual a letra que mais se repete (ou a menos usada), contabilizadas em tabelas (*A girafa que comia estrelas*)).

Outras práticas de literacia: facilitação da descoberta de outros géneros e suportes da linguagem escrita

Os exemplos que aqui reúno ilustram o desenho de práticas de literacia que, estando ancoradas na narrativa, vão para além dela, sendo evidente a utilização de outros géneros e suportes de escrita. O principal objetivo é o de proporcionar a ampliação dos horizontes de literacia das crianças.

O primeiro exemplo selecionado foi novamente retirado do portefólio *O Nabo gigante* de modo a assim potenciar o entendimento da ligação das estratégias didáticas propostas com construção dos sentidos da narrativa (cf. pp. 38-47).

Primeira atividade: Construção de uma horta

→ Objetivos de aprendizagem

- Utilizar a linguagem escrita no quotidiano com diferentes funções.
- Utilizar diferentes suportes de escrita.

→ Forma de organização das crianças

Esta atividade é realizada em grande grupo.

→ Materiais

Nesta atividade são necessários os seguintes materiais: sementes e estacas para identificar os legumes semeados.

→ Descrição da estratégia pedagógica

Para a execução desta atividade o/a educador/a e as crianças constroem uma pequena horta onde semeiam e regam (retomando a ideia da importância da água, presente no texto) diferentes legumes. À medida que semeiam cada legume é pedido que, numa estaca, “escrevam/copiem” os nomes de cada vegetal, identificado dessa forma o que está semeado.

Progressivamente, podem, com o auxílio do/a educador/a, registar graficamente o que vai acontecendo às sementes (se apareceu alguma folha ou não, por exemplo).

Este registo pode ser feito sob a forma de uma tabela, que vai sendo completada pelas crianças, sob a orientação do/a educador/a, ou então, através de um desenho legendado. Pode, igualmente, ser feito um calendário em que se identifica o dia em que foi semeado cada legume e o dia em que aparecem as primeiras folhas, entre outras fases.

Segunda atividade: Sopa de legumes

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Adquirir vocabulário;
- Organizar ideias (receita);
- Conhecer diferentes suportes de escrita;
- Compreender o procedimento da receita.

→ **Forma de organização das crianças**

A organização das crianças depende da fase da atividade. Durante o corte dos legumes, por exemplo, é melhor distribuir as crianças por grupos, de modo a que todas possam participar.

→ **Materiais**

Para esta atividade são necessários legumes para a sopa, uma bacia, uma panela, uma folha e por fim, uma caneta.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Numa primeira fase, o/a educador/a, junto das crianças, escreve passo a passo a receita da sopa que será feita. De seguida, passam a executar a mesma, em constante colaboração. Depois da sopa estar feita, deve ser estimulada a recapitulação daquilo que foi realizado (cortar os legumes, coze-los, ralar...), podendo a educadora questionar as crianças sobre o porquê de não ralarem a sopa com os legumes crus e deixar as crianças formular hipóteses.

Terceira atividade: “Feirinha” de legumes

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Estabelecer a relação entre a escrita e a mensagem oral;
- Usar a linguagem escrita.

→ **Forma de organização das crianças**

A organização das crianças é, preferencialmente, em grupos, de modo a simular a feira semanal.

→ **Materiais**

Na quarta atividade é necessário arranjar alguns legumes, estes podem ser colhidos da horta que fizeram ou, previamente trazidos de casa. Para além disso, são necessárias etiquetas para a identificação de cada um dos legumes, bem como, o seu preço. Por fim, são precisas folhas e canetas para se poder apontar o que foi vendido e o valor a que foi vendido.

→ Descrição da estratégia pedagógica

Com os legumes colhidos da horta ou trazidos pelos pais, nesta atividade sugere-se a criação de uma “feirinha”, onde as crianças fazem a etiquetagem de todos os legumes expostos para vendê-los a familiares e colaboradores da instituição. Durante a venda dos produtos é importante que as crianças com o apoio do/a educador/a façam o registo do que foi vendido e do respetivo preço. Durante esse momento, a criança deve referir à/ao educador/a os alimentos vendidos e posteriormente reproduzir esse registo.

Quarta atividade: “Conta-me como foi!”

→ Objetivos de aprendizagem

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Contactar com outras narrativas;
- Refletir sobre possíveis semelhanças e dissemelhanças entre as narrativas.

→ Forma de organização das crianças

As crianças estão dispostas numa roda ou em meia-lua, durante o tempo de grande grupo.

→ Materiais

Para a realização desta atividade é necessário o livro *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec.

→ Descrição da estratégia pedagógica

Inicialmente, procura-se, junto das crianças, perceber se conhecem alguma história parecida com a do *Nabo Gigante*. Uma das sugestões que podem ser ditas pelas mesmas ou pelo/a educador/a é o livro *A que sabe a Lua?*. Assim, é feita uma reflexão sobre a narrativa e as comparações que podem ser estabelecidas entre esta e a história que leram (*O Nabo Gigante*).

O segundo excerto foi retirado do portefólio *Madeline Finn e o cão da Biblioteca*. Inclui a leitura partilhada de um género textual - as regras de um jogo - para a realização desse mesmo jogo.

Tarefa: identifica a palavra

→ Objetivos

- Promover a descoberta da escrita:
 - Conhecer um género textual presente no quotidiano das crianças (as regras dos jogos);
 - Treinar a discriminação visual de palavras iguais;
 - Comparar palavras escritas e associá-las às imagens.

→ Organização das crianças

Grupo de 5 crianças

→ **Material**

- Regras do Jogo;
- Cartões/ Cartas.

→ **Desenvolvimento**

Jogo: Identifica a palavra

Tarefa: Colocar sobre a mesa todas os cartões/cartas voltadas para baixo. O jogo é semelhante a um jogo de memória no qual a criança tem de reconhecer e tentar memorizar as palavras escritas correspondentes às imagens. É de salientar que o formato visual e escrito da palavra já é familiar do jogo “Dominó dos Sons”, realizado para a promoção da consciência linguística. Posteriormente, será promovido um momento de reflexão sobre o tamanho das palavras e sucessiva procura/descoberta de algumas palavras grandes e pequenas quer com as peças de jogo na sala, quer com revistas e/ou jornais em família.

Educador(a): Vamos fazer um jogo que se chama “Identifica a palavra”. Sabem jogar a este jogo?

Crianças: Não.

Educador(a): Como podemos fazer para ficar a saber as regras deste jogo? Para aprendermos a jogar este jogo teremos de ler as suas regras. Vocês costumam ver as regras quando fazem jogos? (mostrar as regras do jogo)

Crianças: Sim. Quando brinco com o meu irmão ele explica-me as regras primeiro.

Educador(a): E como é que costumam ser esses papéis com as regras? O que é que existe nesse papel?

Crianças: Tem aquilo que temos de fazer. Senão, fazemos batota.

Educador(a): Muito bem! Para além das regras dos jogos onde é podemos encontrar mais papéis com regras?

Crianças: Aqui na sala temos um papel com as regras para nos portarmos bem.

Educador(a): Boa, muito bem! Vou então ler-vos estas regras para começarmos o jogo.

Regras:

1. Formar dois conjuntos diferentes de cartões/cartas, um com as imagens, e respetivas legendas, e o outro somente com as palavras escritas correspondentes às imagens.

Educador(a): Para isso vamos fazer dois conjuntos: aqui (lado direito) ficam estas que só têm as palavras escritas e aqui (lado esquerdo) ficam as cartas que têm as imagens e as palavras.

2. Colocar as cartas de cada conjunto sobre a mesa e voltá-las para baixo, sem misturar as cartas dos dois conjuntos.

Educador(a): Agora vamos virar as cartas de cada conjunto para baixo. (Exemplificar) Vamos continuar a ler.

3. O primeiro jogador deverá voltar uma das cartas de cada conjunto para cima por forma a ver uma palavra escrita e uma imagem com legenda. Após ter virado ambas as cartas, o jogador terá de confirmar se a palavra escrita corresponde à carta com a imagem e legenda.

Educador(a): Muito bem, então teremos que virar apenas uma carta de cada conjunto e ver se as palavras escritas são iguais.

4. Se as cartas corresponderem o jogador poderá guardá-las e jogar novamente. Se estas não corresponderem o jogador deve voltá-las para baixo novamente, passando a vez ao jogador seguinte.

5. Vence o jogo quem conseguir formar mais pare de cartas.

Educador(a): Se forem iguais podemos jogar novamente, mas, e se a palavra não for igual?

Crianças: Temos de virar outra vez e colocar no mesmo sítio.

Educador(a): Isso mesmo! Compreenderam as regras do jogo?

Crianças: Sim.

Educador(a): Vamos começar então!

(após decidirem a ordem de jogada e de disporem os conjuntos de cartas sobre a mesa, dá-se início ao jogo)

Jogador 1: (vira a carta com a palavra “Boca” e a imagem Carro) – Saiu o Carro e esta palavra... (olhando atentamente para a legenda da imagem e para a carta com a palavra) Esta palavra não é igual à do carro, por isso não são iguais!

Jogador 2: (saem as cartas “Bolo”) – A mim calhou a imagem do Bolo! Hmm...A palavra da carta e a legenda a imagem são iguais! Que bom, consegui um!

(após terminarem o jogo)

Educador(a): Hmm...estava aqui a pensar...qual será a maior palavra que aparece nas cartas?

Criança: Escola! Porque a escola é grande!

Criança: Não, não é o tamanho da imagem! É da palavra!

Educador(a): O que será que diferencia uma palavra grande de uma pequena?

Criança: O tamanho. Um leão é maior que um caracol!

Educador(a): Será? Jorge e Mariana, podem vir aqui? (as crianças vão ter com ele(a)).
Muito bem, vamos olhar para o Jorge e a Mariana, qual deles é maior?

Criança: O Jorge!

Educador(a): Exatamente, o Jorge é maior. Agora vamos pensar no nome do Jorge, quantas letras terá? E o nome da Mariana?

(O/a educador(a) pega numa folha e escreve o nome de cada criança, lendo, posteriormente, o que escreveu)

Educador(a): Então, vamos contar as letrinhas no nome do Jorge primeiro!

(seguindo a palavra com o dedo, as crianças contam cada letra)

Crianças: Jorge tem 5 letras! E Mariana?

Educador(a): Vamos descobrir!

(as crianças repetem o mesmo processo que realizaram na contagem de letras do nome do Jorge)

Crianças: O da Mariana tem 7 letras! É por isso que o nome dela é maior que o do Jorge!

Educador(a): Muito bem! Então acham que o tamanho do nome “Jorge” tem alguma coisa a ver com a altura do vosso colega Jorge?

Crianças: Não!

Educador(a): Pois não...então, o que será?

Criança: O número de letras!

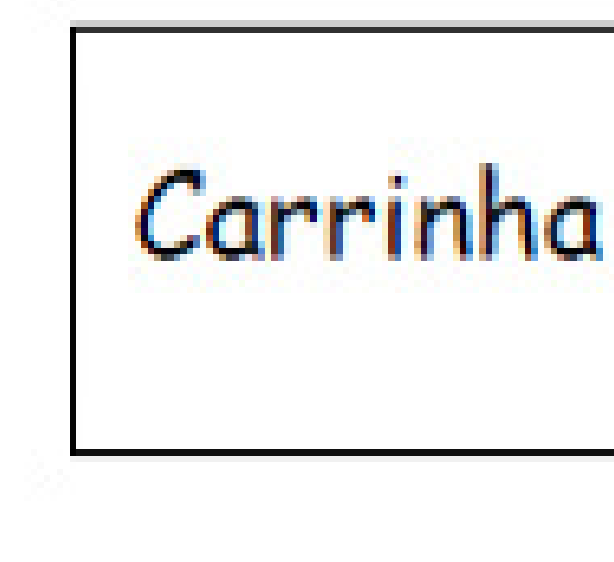
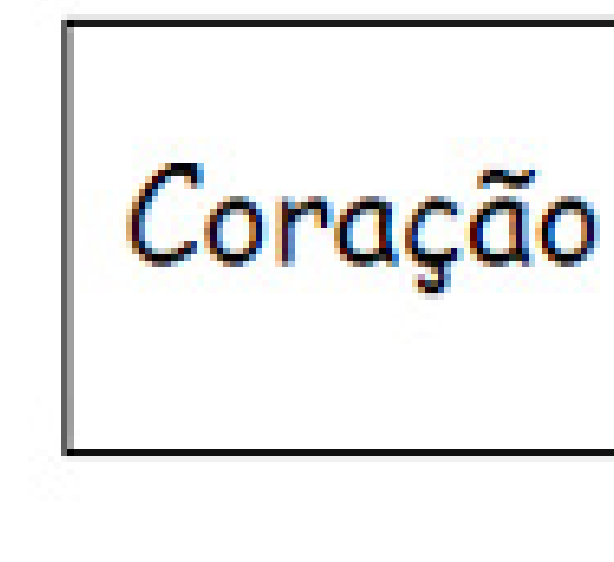
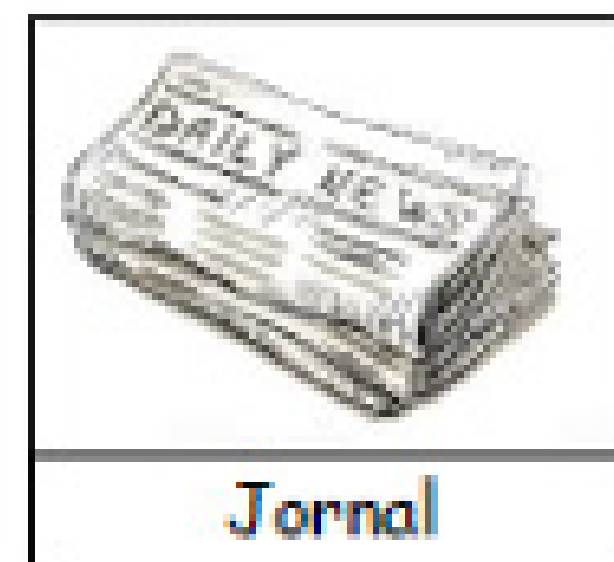
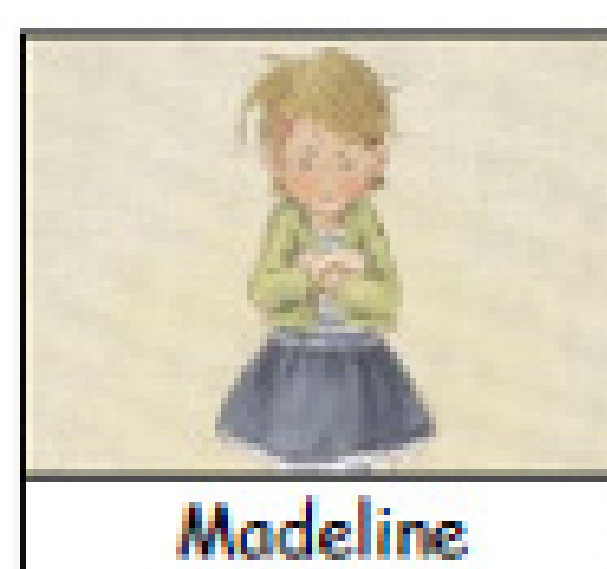
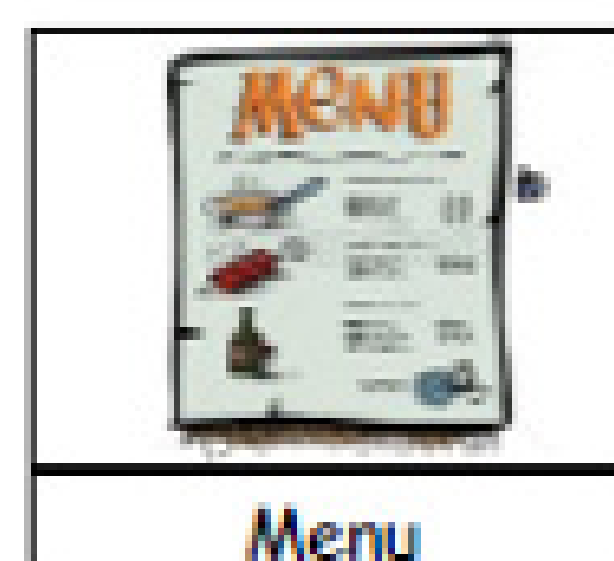
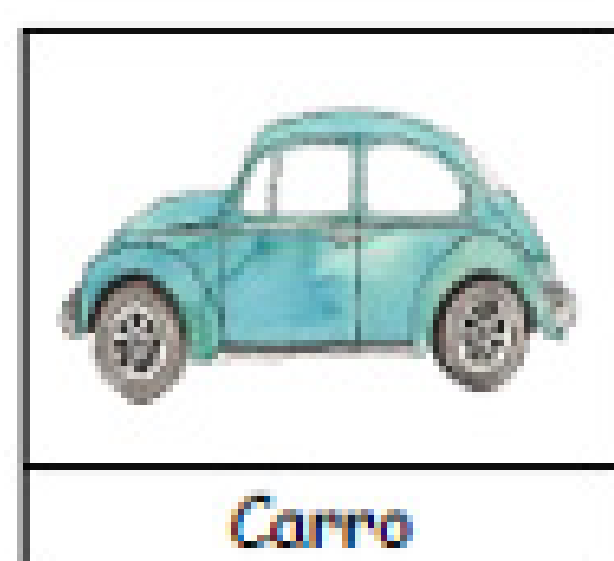
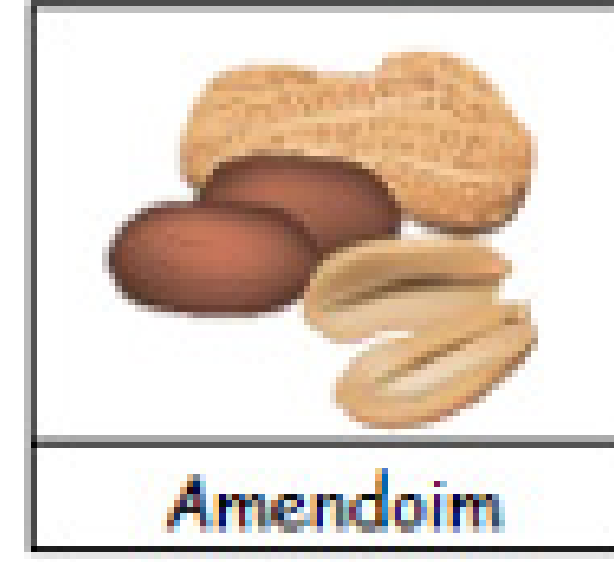
Educador(a): Muito bem, vamos tentar descobrir quais são as palavras grande e quais são as mais pequenas?

Crianças: Sim!

(começam à procura da palavra maior e mais pequena, passando depois à procura do nome maior e menor das crianças da sala)

Educador(a): Hoje quando chegarem em casa ensinem à vossa família como é que descobrimos se uma palavra é grande ou pequena e procurem com eles algumas palavras em revistas ou jornais.

Imagem das peças a utilizar



Escola	Manteiga	Madeline	Jornal
Gelado	Mãe	Amendoim	Menu
Boca	Bonnie	Abelha	Biblioteca
Cachorrinhos	Bolo	Carro	Estrela

Regras do jogo

Regras:

1. Formar dois conjuntos diferentes de cartões/cartas, um com as imagens, e respectivas legendas, e o outro somente com as palavras escritas correspondentes às imagens.
2. Colocar as cartas de cada conjunto sobre a mesa e voltá-las para baixo, sem misturar as cartas dos dois conjuntos.
3. O primeiro jogador deverá voltar uma das cartas de cada conjunto para cima por forma a ver uma palavra escrita e uma imagem com legenda. Após ter virado ambas as cartas, o jogador terá de confirmar se a palavra escrita corresponde à carta com a imagem e legenda.
4. Se as cartas corresponderem o jogador poderá guardá-las e jogar novamente. Se estas não corresponderem o jogador deve voltá-las para baixo novamente, passando a vez ao jogador seguinte.
5. Vence o jogo quem conseguir formar mais pare de cartas.

Palavras: Mãe; Manteiga; Madeline; Menu; Boca; Bonnie; Biblioteca; Bolo; Estrela; Escola; Coração; Carrinha; Cão; Carro; Amendoim; Abelha; Gelado; Jornal;

O seguinte exemplo foi retirado do portefólio *Uns óculos para a Rita*. Trata-se da proposta de redefinição do espaço da sala de atividades, com a construção de um ‘cantinho do consultório’ (oftalmologista) e de um painel oftalmológico, para as crianças usarem ao fazerem de conta que são médicos.

Atividade: Cantinho do Consultório

(pequeno grupo)

→ **Material necessário para a atividade:** todos os materiais enunciados pelas crianças, e cartolina/cartão, revistas, tesoura, cola para realizar o painel oftalmológico.

→ **Objetivo específico da atividade:** distinguir/ discriminar as letras enquanto brincam.

Este cantinho será pensado em conjunto com as crianças, partindo da narrativa e dos relatos de quem já tenha tido a experiência de estar num consultório real de um oftalmologista. As crianças irão ter a oportunidade de idealizar o seu consultório para a sala de atividades e pensar que materiais este cantinho deveria possuir, por exemplo, cadeira, óculos, painel oftalmológico, ponteiro, lentes, entre outros. Cada grupo, irá construir um painel oftalmológico. Cada grupo terá a liberdade de decidir como o quer realizar, deliberando como o quer organizar, sendo que tem de recorrer a revistas para recolher as letras de diferentes tamanhos, recortando-as e colando-as no painel. Partindo daí, podem brincar aos médicos (oftalmologista/oculista).

Por último, os seguintes exemplos, retirados do portefólio *A girafa que comia estrelas* mostram a forma como os géneros textuais receita e postal, também usados noutros portefólios, foram integrados em práticas de literacia bem articuladas com a leitura da narrativa. Incluem também a previsão de um reconto ilustrado e escrito pelas crianças. Por fim, preveem um momento de revisão e de reflexão com as crianças sobre as atividades realizadas.

Atividade I: receita

→ **Material:** material de desenho, livro de receitas, computador, ingredientes e material de cozinha

→ **Organização das crianças:** crianças organizadas em grande grupo e, posteriormente, em pequeno grupo

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Conhecer diferentes géneros textuais - receita;
- Conhecer diferentes suportes textuais (livro de receita);
- Vivenciar experiências associadas ao quotidiano;
- Realizar atividades de expressões plásticas;
- Promover a compreensão de que a linguagem escrita representa a oral.

→ Descrição da atividade

Nesta atividade, começaríamos por fazer algumas perguntas às crianças, tal como as que apresentamos em seguida:

- Lembram-se de qual era o sabor das estrelas que a Olímpia comia?
- Vocês gostam de pêssego?
- Se vocês comessem estrelas, que sabor gostavam que tivessem?
- Gostavam de provar estrelas?
- Acham que conseguimos cozinhar estrelas? Como poderíamos fazer?
- O que precisamos para fazer estrelas? Como fazem os vossos pais?
- Qual será a receita das estrelas? Onde podemos encontrar uma receita?

Os objetivos principais desta atividade são permitir à criança o contacto com o género textual da receita e ajudá-la a compreender em que momentos esta é utilizada e usá-la ela mesma. E, neste sentido, depois do diálogo, mediado pelas questões mencionadas anteriormente, de seguida, apresentaríamos às crianças um livro de receitas, de modo a familiarizar as mesmas com este género/suporte.

Posteriormente, pesquisaríamos com as crianças uma receita de bolachas com o sabor que a maioria do grupo tivesse mencionado, para depois conseguirmos confecioná-las. No final da confeção das bolachas em forma de estrela, pediríamos às crianças para, em pequeno grupo, desenharem a receita, ou seja, para desenharem os ingredientes e o modo de preparação da mesma. Acompanhado deste desenho, poderia surgir, no próprio, uma descrição de cada grupo de crianças, escrita pelo adulto, levando as mesmas a compreender que a linguagem oral se pode representar através da escrita.

No final, poderíamos propor às crianças que mostrassem o seu postal ao grupo e que explicassem a mensagem escrita no mesmo. Com o consentimento dos pais os postais poderiam ser enviados.

Atividade II: postal

→ **Material:** material de desenho, postais modelo, computador

→ **Organização das crianças:** crianças organizadas em pequenos grupos

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Contactar com diferentes géneros textuais - postal;
- Representar sentimentos através do desenho;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Promover a compreensão de que a linguagem escrita representa a oral.

→ **Descrição da atividade**

Nesta atividade começaríamos por fazer algumas perguntas às crianças, tal como as que apresentamos em seguida:

- Lembram-se de quem é que a Olímpia tinha saudades?
- O que é que vocês fazem quando têm saudades de alguém?
- Será que podíamos fazer um desenho para entregar a essa pessoa?
- E um postal? Podíamos fazer um desenho ou escrever num postal?
- Vocês sabem o que é um postal? Querem ver este postal que temos tenho aqui?
- Gostavam de fazer um postal para alguém? Para alguém de quem tenham saudades?
- Vamos então tentar fazer um postal?

Os objetivos principais desta atividade são permitir à criança o contacto com o género textual do postal e ajudá-la a compreender em que momentos este é utilizado e usá-lo ela mesma. E, neste sentido, depois do diálogo, mediado pelas questões mencionadas anteriormente, de seguida, pesquisariamos com as crianças postais que servissem de modelo para esta atividade, de modo a familiarizar as mesmas com este género/suporte.

Posteriormente, perguntariamos às crianças quais os materiais que precisariam para elaborar o seu postal e pedir-lhe-íamos para fazerem um postal para uma pessoa de quem tivessem saudades, realizando um desenho e ditando um pequeno texto ao adulto para que este possa traduzir para código escrito aquilo que as crianças dissem oralmente. Deste modo, levaríamos as crianças a compreender que a linguagem oral se pode representar através da escrita.

No final, poderíamos propor às crianças que mostrassem o seu postal ao grupo e que explicassem a mensagem escrita no mesmo. Com o consentimento dos pais os postais poderiam ser enviados para os seus remetentes.

Atividade III: pequenos escritores e ilustradores

→ **Material:** material de desenho

→ **Organização das crianças:** crianças organizadas em grande grupo e, posteriormente, em pequeno grupo

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Recontar;
- Conhecer a utilidade da leitura e da escrita;
- Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa;
- Relacionar a mensagem oral e a escrita;
- Sentir prazer e satisfação no momento de leitura;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

→ Descrição da atividade

Esta atividade subdivide-se em vários momentos, um primeiro momento correspondente ao reconto da parte da obra lida anteriormente, um segundo momento, correspondente à ilustração e escrita deste reconto. Este iria ser seguido de um terceiro momento relativo à invenção/imaginação da continuidade da parte já lida da obra – em grande grupo – e finalmente, um quarto momento que diz respeito à ilustração e escrita desta nova parte da história.

Inicialmente iríamos conversar com as crianças sobre a parte da história lida, realizando algumas questões que pudessem servir de ponto de partida para um reconto, tal como as que apresentamos em seguida:

- Vocês lembram-se do que aconteceu na parte da história que lemos?
- Alguém quer dizer alguma coisa sobre o que já ficamos a saber? De que gostaram mais?
- Lembram-se como é que esta história começava?
- Quem era a Olímpia? O que é que lhe acontecia?
- Lembram-se de quem é que aparecia na história?
- Porque é que a Olímpia andava com a cabeça nas nuvens? O que é que ela queria encontrar? Ou quem? E conseguiu encontrar?
- O que é que fazia a Olímpia à noite? O que é que ela comia?
- O que é que acontecia às estrelas?

Posteriormente, de forma a sistematizar as ideias que resultaram da conversa com as crianças, iríamos incentivar as mesmas a desenhar, em pequeno grupo, uma parte relativa à história lida. Para além disso, no final deste desenho, perguntaríamos às crianças se queriam deixar escrito as ideias que estavam simbolizadas nos seus desenhos, sendo que as mesmas iriam ser escritas pelo adulto.

No terceiro momento da atividade, iniciaríamos com um diálogo com as crianças, que permitisse levá-las a imaginar a continuação da parte da história recontada até ao momento. Apresentamos, em seguida, algumas questões que conduziram o diálogo estabelecido:

- Lembram-se qual personagem aparecia nos desenhos do livro? Aparecia a Olímpia...e quem mais?
- Será que vão ser amigas? Conseguem imaginar alguma coisa que vão fazer juntas?
- O que será que vão fazer a Olímpia e a Galinha?
- Alguém quer tentar imaginar o que pode acontecer no resto da história?

Tendo em conta as respostas das crianças iríamos tentar ajudá-las a imaginar uma continuação da história onde existisse um problema, uma reação das personagens a esse problema, seguida de uma resolução do mesmo e, para terminar, um fim da história. É de notar que o setting da narrativa já foi apresentado no reconto, mas mesmo assim lembraremos às crianças que o início da história está presente no reconto que fizemos anteriormente (da parte da história lida) e agora aquilo que vamos fazer

é uma continuação da mesma. Mencionamos, em seguida, as possíveis questões que serviram para orientar as crianças a construir uma narrativa com as características que apresentamos:

- O que acham que aconteceu à Olímpia e à Galinha?
- Vamos imaginar uma aventura. O que lhes pode ter acontecido?
- Tiveram de superar alguma dificuldade?
- Será que tiveram ajuda? Acham que apareceram novas personagens?
- Como acham que pode terminar termina a nossa história?

De forma a sistematizar este diálogo, convidaríamos as crianças a ilustrar as suas ideias e, mais vez, perguntar-lhes-íamos se queriam deixar escrito essas ideias representadas nos seus desenhos, construindo, deste modo, uma narrativa ilustrada pelas crianças e escrita pelo adulto.

Finda esta atividade, poderíamos ler a obra original na totalidade, comparando, posteriormente, a obra original com a obra recriada pelas crianças, através de um diálogo.

Revisão e momento reflexivo

De forma a conseguir compreender as ideias das crianças e as suas opiniões sobre todas as atividades realizadas, poderíamos propor às crianças o preenchimento de um inquérito que apresenta três “caras” - uma a sorrir, uma indiferente e outra triste - que simbolizam o nível de apreciação das crianças relativamente às atividades realizadas (apresentamos um exemplo, em apêndice (9), deste material). Por exemplo, se a criança gostou das atividades realizadas, ou seja, se o impacto das mesmas foi positivo, esta irá pintar a “cara” feliz.



Este modelo de revisão ou de avaliação do desempenho das crianças nas atividades permite-nos saber o impacto que as mesmas tiveram nas crianças. Assim, depois de obtermos todas as respostas, poderíamos, individualmente, conversar com cada criança e realizar questões deste género:

- O que é que achaste das atividades que fizemos?
- Qual foi a atividade que mais gostaste? E a que menos gostaste?
- O que foi mais difícil? O que foi fácil?
- O que aprendemos?
- Qual foi a atividade mais divertida?
- Queres dizer-me o que poderia ter corrido melhor?

Imaginando a prática no 1.º ano do 1.º CEB

Os exemplos reunidos mostram a forma como as narrativas escolhidas foram usadas como trampolim para a construção integrada de dois conjuntos de conteúdos do domínio da Leitura e Escrita do 1.º ano do *Programa de Português* do 1.º Ciclo, designadamente a compreensão de texto lido e a aprendizagem da inicial da leitura e da escrita.

Conceitos teóricos fundamentais

O principal interesse dos excertos apresentados reside na ilustração da forma como as estudantes se apropriaram de conceitos teóricos centrais sobre o processo de identificação das palavras escritas e seu ensino, refletindo também sobre a transição na didática da língua entre a educação Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A este propósito, as estudantes identificaram *continuidades* nas aprendizagens das crianças (sobretudo ao nível da compreensão da narrativa e nas habilidades de consciência fonológica) bem assim como *aprendizagens novas* (essencialmente ao nível da sua iniciação formal na compreensão de texto lido e na aprendizagem do código alfabético). Identificaram também continuidades e transformações na sua ação profissional, que agora passa a envolver o apoio à iniciação formal à compreensão e o ensino explícito dos conteúdos programáticos.

A compreensão de texto lido e a aprendizagem da inicial da leitura e da escrita

Nos anos iniciais do Ensino Básico existe uma estreita ligação entre a Oralidade e os conteúdos do domínio da Leitura e da Escrita, tal como descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015, p. 7). Compreendemos a ligação existente entre tais domínios, pois, nos primeiros anos do Ensino Básico, o ensino da Leitura e da Escrita deve ser promovido recorrendo à Oralidade, visto que a linguagem escrita representa a oralidade, domínio com o qual as crianças estão familiarizadas desde a sua nascença.

A linguagem oral tem uma representação escrita que tenta reproduzir a estrutura da fonologia da língua. Deste modo, uma das primeiras capacidades a serem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico é o desenvolvimento da consciência fonológica, como é referido em Buescu et al. (2015, p. 7).

(...)

Sendo a leitura uma novidade para os alunos que ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta deve ser encarada como um desafio de grande importância para o aluno - que pensa que é um processo automático (“mágico”) - e para o professor do 1.º Ciclo, que irá marcar para sempre todo o percurso escolar do aluno que ensina a ler (Sim-Sim, 2008). É importante salientar que a descodificação não é aquele processo mágico que o aluno imagina; corresponde antes à identificação das palavras escritas, isto é, corresponde à relação da sequência de letras com a sequência de sons a esta associada (Sim-Sim, 2008, p. 9). Deste modo, compreende-se que a decifração da palavra escrita “é um desafio colocado simultaneamente aos dois parceiros em presença: o aprendiz de leitor e o professor”, como refere Sim-Sim (2008, p. 4).

Adicionalmente, sabemos que a aprendizagem da escrita se relaciona, desde sempre, com a aprendizagem da leitura, como referido no *Caderno de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (2015, p. 10), pois é impossível separar a leitura da

escrita. No que concerne à escrita manual das letras, tal como referido nesse documento (2015, p. 10), esta contribui para o reconhecimento das letras, logo é fundamental para o conhecimento da correspondência grafema - fonema e fonema - grafema. Assim sendo, acreditamos que “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler”, e vice-versa, como referido no mesmo documento (2015, p. 10). É ainda essencial mencionar que a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas e das palavras é estabelecida pela escrita, durante a fase de decodificação, bem como, no momento da formação de representações ortográficas lexicais acessíveis automaticamente (idem, 2015).

(...)

Finalmente, é de notar que, grande parte dos conteúdos associados à compreensão da leitura do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram já abordados na Educação Pré-Escolar. Por este motivo, é necessário ter em consideração que os alunos do 1.º ano têm já conhecimentos no que diz respeito à língua e também à escrita.

Excerto portefólio *A girafa que comia estrelas*.

O ensino formal da leitura inicia-se quando as crianças ingressam na escolaridade obrigatória. A maneira como encaram este primeiro contacto com a aprendizagem formal da leitura é um momento importante nas suas vidas, uma vez que, a partir daquela nova realidade, “os alunos adquirem (ou não) o gosto de ler, assim como a competência e a maturidade leitoras” (Ribeiro, Silva, & Leite, 2010, p. 64). Ao contrário da linguagem oral, ler não é algo que surge naturalmente nas nossas vidas, isto é, aprender a ler é um ato que exige mais do que uma simples exposição à linguagem escrita, significa percorrer um longo caminho de apropriação de habilidades que exigem um ensino “explícito, consciente e sistematizado por parte de quem ensina” (Sim-Sim, I., 2009, p.15).

O primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura corresponde ao ensino da decifração, decifrar significa ser capaz de transformar uma sucessão de letras numa sucessão de sons que compõem as palavras da língua. A consciência dos sons da fala (consciência fonológica) é a base para o desenvolvimento da relação som/letra, isto é, ao decifração de palavras, que, por sua vez, é o apoio para a aquisição da competência da compreensão textual. Assim, o objetivo máximo do ensino formal da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, passa pela automatização do reconhecimento das palavras escritas, levando o aluno a aceder à representação semântica da palavra, isto é, o seu significado, através da associação que realiza entre a sua forma escrita e a forma fonológica/oral. Para isso, torna-se relevante utilizar estratégias para levar os alunos a identificarem palavras escritas, que podem ser decodificadas pelas seguintes vias: a via lexical e a via sublexical.

A via lexical utiliza-se diante de uma palavra conhecida, que já foi vista muitas vezes e por isso se torna familiar. Através desta via o aluno acede facilmente à imagem mental que detém dessa palavra escrita, ou seja, há o reconhecimento global e o acesso ao léxico ortográfico mental da mesma de uma forma automática. É igualmente a partir desta via que o leitor prevê as palavras seguintes recorrendo aos seus conhecimentos prévios ou a indicações dadas pelo contexto semântico. Por outro lado, perante uma palavra escrita desconhecida, que não é familiar para o leitor, este usa a via sublexical através da qual recodifica a sequência de letras de uma palavra de forma a construir a sua forma fonológica (estabelecimento da correspondência

da letra/som). Trata-se, neste caso, do processo de descodificação. Na identificação de uma palavra escrita através da via sublexical, é essencial que haja “a capacidade para o rápido conhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas” (Sim-Sim, 2009, p. 53). Os padrões ortográficos

apresentam-se como sequências de grafemas que, segundo as normas ortográficas de uma língua, representam graficamente sons ou sequências de sons frequentes na língua. Para além da correspondência som/grafema, espera-se que a criança aprenda a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos constantes na língua escrita (Sim-Sim, 2009, p.53)

como, por exemplo, os constituídos a partir de sequências simples de consoante e vogal, de dígrafos (nh, lh,ch) ou dos encontros consonânticos (pr, br, tr, cr ...).

Os dígrafos consistem na junção de duas letras para a representação gráfica de um só fonema, para isso é necessária uma letra diacrítica, ou seja, um grafema que se junta a outro para lhe dar um valor fonético especial (Bechara, 2012). Existem dois tipos de dígrafos na Língua Portuguesa: os consonantais e os vocálicos. Os consonantais são o encontro de duas letras que formam um único som consonantal, tais como, lh, ch, nh, rr, ss, qu, gu, sc, sç, xc, xs. Apesar disso, é importante referir que as letras gu e qu só são consideradas dígrafos quando estiverem seguidas das vogais ‘e’ ou ‘i’, representando os fonemas /g/ e /k/. Os vocálicos são o encontro de duas letras que formam um único som vocálico, ou seja, são formados quando as vogais são sucedidas das consoantes ‘m’ ou ‘n’, representando assim fonemas vocálicos nasalizados (am, em, im, om, um, an, en, in, on, un). Deste modo, as letras diacríticas para os dígrafos consonantais são as seguintes: h, r, s, u, c, ç. Já no que diz respeito aos dígrafos vocálicos as letras diacríticas são m, n (Bechara,2012).

É determinante que o leitor iniciado seja apoiado pelo/a professor/a na aprendizagem da utilização destas estratégias, realizando durante a sua prática de ensino o treino intencional das mesmas, situado em momentos autênticos e estimulantes de leitura e escrita. Só assim o aluno será capaz de criar um armazenamento de vocabulário visual e mental de contextos semânticos, como também entender que cada som da língua possui uma representação gráfica.

Contudo, ler não significa apenas descodificar e reconhecer palavras escritas; ler é também entender a mensagem que um texto nos pretende passar, sendo a compreensão também uma finalidade do ensino da leitura. Desse modo, o ensino da compreensão da leitura é o segundo passo no percurso formal da aprendizagem da leitura e tem como objetivo, promover “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” (Sim-Sim, 2007, p.9). Sendo um processo que engloba algum conhecimento por parte do leitor, nomeadamente, conhecimento sobre a sua língua, sobre a vida, as características dos textos que lê e os meios que ajudam na obtenção do significado da informação registada por meio da escrita, este é um processo bastante complexo, e, por essa razão, o ensino da compreensão da leitura deve integrar meios pedagógicos orientados para aprofundamento do conhecimento linguístico, particularmente, a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, para o aumento das experiências e conhecimentos sobre o Mundo e para o alargamento de competências de leitura.

Excerto do portefólio *O nabo gigante*.

Referências:

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, R., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação Obtido de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Caderno de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE) (2015). In Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação Obtido de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Bechara, E. (2012). *Moderna gramática portuguesa*. Nova Fronteira.
- Ribeiro, A. M., Silva, M. D. C., & Leite, V. F. (2010). A Compreensão e Interpretação Textuais na Experiência PNEP. O ensino do português. In Pereira, Í. S. P. (Coord.), *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português, Volume 2* (pp. 61-74). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.

Construção dialogada dos sentidos da narrativa: iniciação formal na prática da compreensão na leitura

Todos os grupos pensaram nos significados da narrativa para os quais dirigir a atenção dos alunos do 1.º ano durante a leitura com vista à sua iniciação formal na prática da compreensão dos textos escritos. A reflexão sobre as narrativas, construída através de boas conversas, passa agora a poder ser também registada e controlada pelos próprios alunos.

Em alguns casos, as estudantes ensaiaram a compreensão de todo o texto, pensando em significados relativos às principais categorias, como personagens e suas características, espaço e sequências de ações no tempo, problema, consequências do problema e sua resolução, noutros, foi apenas escolhido um excerto para ensaiar o trabalho de compreensão.

Todos os portefólios incluíram uma ficha de registo para as crianças, amplamente ancorada em pistas visuais, de resolução simples e sempre dependente da compreensão oralmente partilhada com todo o grupo e guiada pelo professor.

O exemplo que apresento, retirado do portefólio *O nabo gigante*, é disso exemplo. Além disso, também permite uma comparação com o trabalho imaginado pelo mesmo grupo para a educação pré-escolar, evidenciando a transição na sua abordagem didática. Este trabalho de compreensão situa, depois, o ensino explícito de um dígrafo, como se verá na secção seguinte.

Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas

Esta atividade baseia-se na exploração de um excerto da narrativa *O Nabo Gigante*, focando-se essencialmente na elaboração de cinco tarefas que contribuem para uma melhor compreensão do conto e a aprendizagem do dígrafo <nh>, visto que o conto engloba um conjunto de palavras relevantes. Além disso, as tarefas propostas têm em consideração os conteúdos e objetivos do Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular do 1.º ano de escolaridade, visando dessa forma desenvolver um conjunto de momentos de aprendizagem enriquecedores e significativos que promovam o envolvimento ativo dos alunos, tornando-os autónomos na procura do sentido.

Inicialmente, o/a professor/a realiza a leitura em voz alta do excerto, dando a conhecer a parte do conto que vão trabalhar posteriormente numa ficha de exploração do sentido do texto, mobilizando as vivências pessoais das crianças de forma a que entendam mais facilmente o texto.

Tarefa 1 - Apresentação de um excerto do livro *O Nabo Gigante* e ficha de compreensão

→ Objetivos de aprendizagem

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Organizar a informação de um texto lido;
- Identificar informação explícita no texto;

- Parafrasear informação textual;
- Escrever palavras e frases.

→ **Formas de organização das crianças:** Para que todos os alunos conheçam o excerto sobre o qual vão trabalhar é importante que a leitura e a ficha de compreensão sejam realizadas com toda a turma.

→ **Materiais necessários:** É necessário a ficha de compreensão (ver abaixo) que contém um excerto do livro *O Nabo Gigante* e o próprio livro.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Inicialmente, é entregue a cada aluno uma ficha de compreensão que contém um excerto do livro *O Nabo Gigante*, seguindo-se a leitura do mesmo, feita a partir do livro e realizada em voz alta por parte do/a professor/a.

Depois da leitura do excerto, a ficha de compreensão é realizada conjuntamente com a turma, sendo que para isso é importante dialogar sobre os significados solicitados em cada exercício, de modo a auxiliar e guiar os alunos na interpretação e compreensão do excerto. Durante a sua concretização o/a professor/a deve apoiar os alunos no registo das respostas, sendo que numa primeira fase deve haver a anotação das respostas no quadro, para que de seguida as crianças as transcrevam para a ficha.

LÍNGUA PORTUGUESA - 1.º ANO

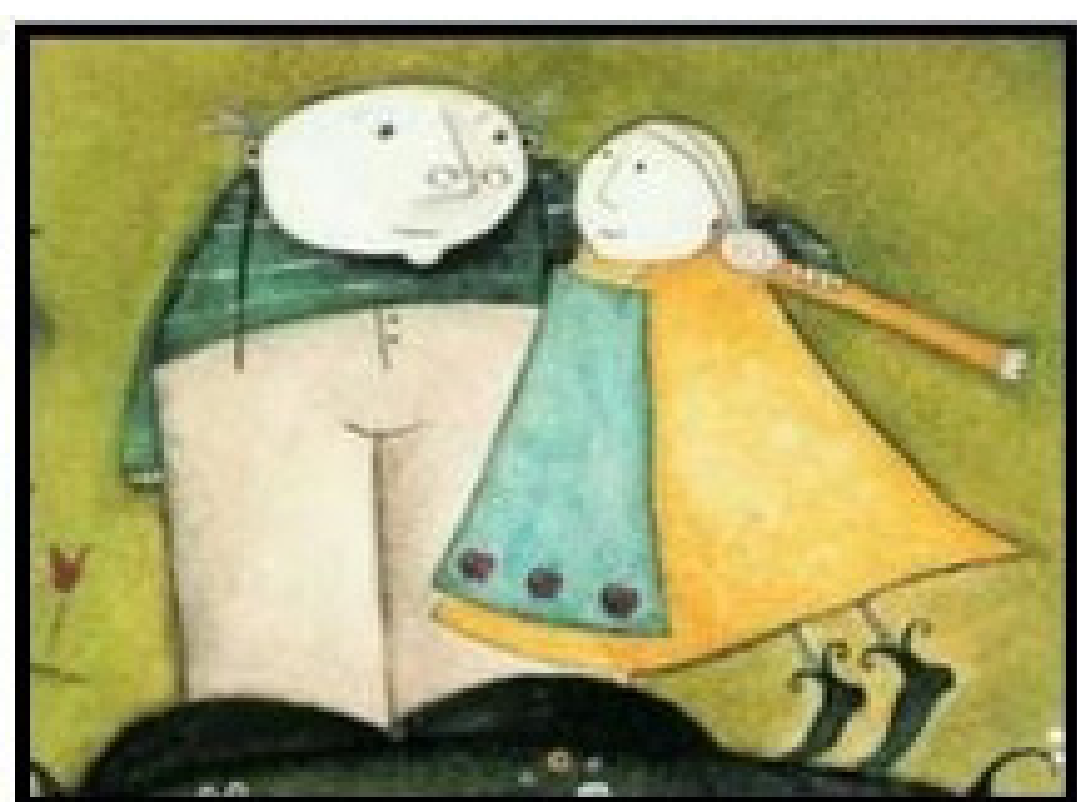
Ficha de compreensão

1. Escuta com atenção a leitura do seguinte excerto.

“Há muito, muito tempo atrás havia um velhinho e uma velhinha que viviam juntos numa casinha velha e torta, que tinha um grande jardim coberto de plantas. O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, três gatos pretos, quatro galinhas sarapintadas, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha.”

Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, *O Nabo Gigante*.

2. Sobre quem achas que é a história? Assinala com um x.

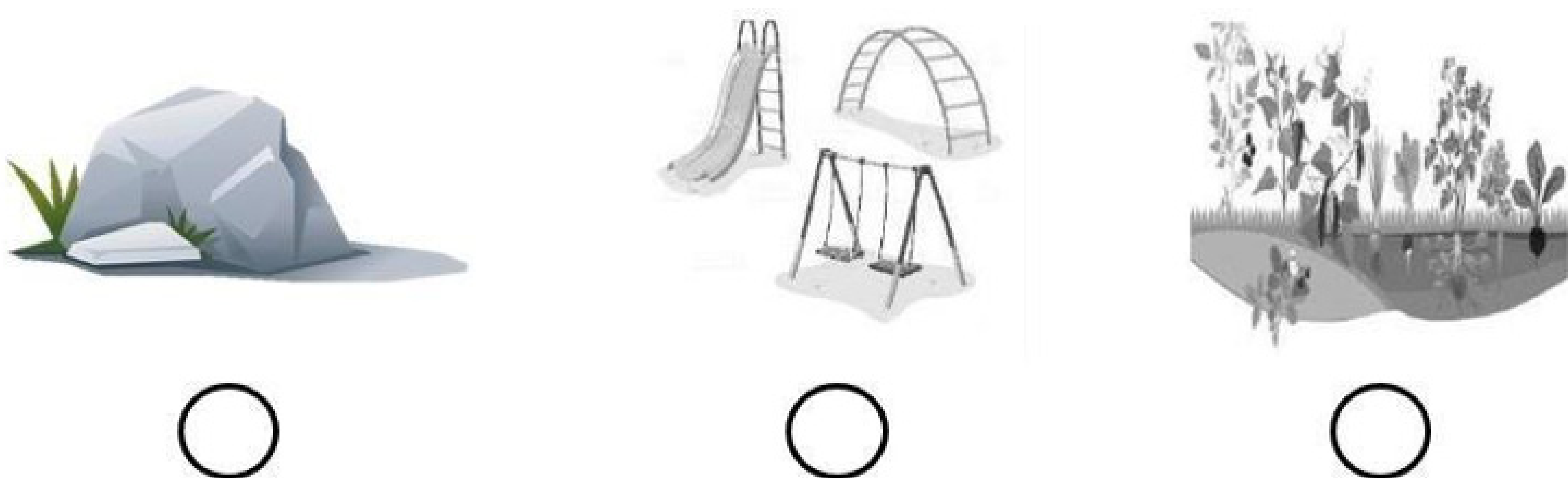


3. Assinala se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) de acordo com o texto.


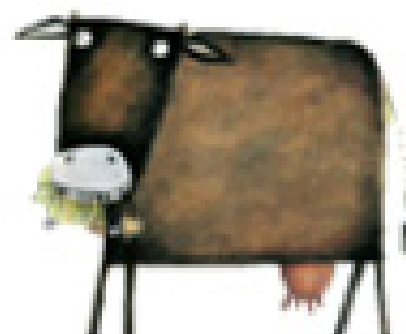




A casa onde viviam era nova.	
O velhinho e a velhinha tinham um gatinho.	
A vaca era castanha.	
A velhinha e o velhinho eram vizinhos.	
As galinhas tinham pintinhas.	

3.1. Corrige as falsas.

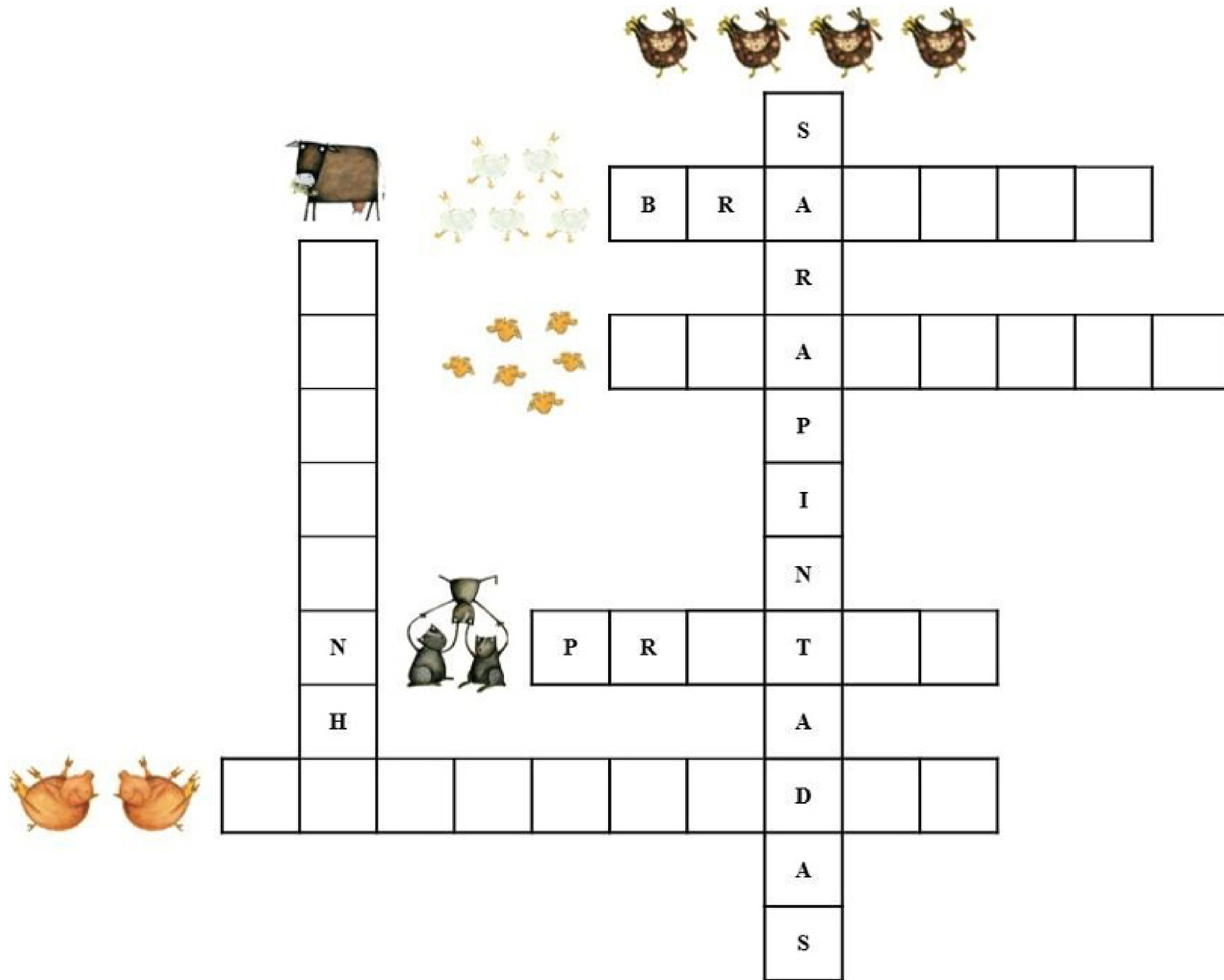
4. O que havia à volta da casinha do velhinho e da velhinha? Pinta a bolinha que corresponde à imagem correta.



5. Quantos animais tinham a velhinha e o velhinho? Pinta os retângulos correspondentes, escrevendo o número por baixo da imagem de cada animal. Procura no texto os seus nomes e copia-os.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
					
_____	_____	_____	_____	_____	_____

6. Como eram os animais? Procura no texto as palavras corretas e completa o crucigrama.



7. Também tens muitos animais como o velhinho e a velhinha?
- Se sim, que animais tens em casa? Como é/são? Desenha-o(s).
 - Se não tens, gostavas de ter algum? Quantos? Desenha-o(s).

Ensino explícito: iniciação à leitura e à escrita

A compreensão da narrativa foi usada por todos os grupos como prática que situa o ensino explícito de uma regra de leitura e de escrita simples. Por exemplo, no portefólio *O nabo gigante*, a leitura do excerto antes apresentado foi o contexto de ensino explícito do dígrafo <nh>; no portefólio *A estrela de Laura*, o objeto do ensino explícito foi a letra <l> como representação do som [l]; *O elefante Zacarias* foi contexto de ensino da letra <z> como representação do som [z]; o excerto da narrativa *Uns óculos para a Rita* que narra como a personagem passou a usar óculos foi usada como contexto de ensino da letra <o> como representação do som [ɔ] e [o]; e a leitura da narrativa de *Madeline Finn e o cão da biblioteca* serviu o ensino da letra <s> como representação do som [s], que a personagem da narrativa também estava a aprender a ler. Em todos os casos, este ensino explícito e sistemático daria depois lugar, de forma igualmente situada na narrativa, ao ensino de outras regras de leitura e de escrita relacionadas (quando existentes).

O primeiro exemplo que apresento integra o portefólio *A girafa que comia estrelas*. A partir da narrativa, as alunas imaginaram um trabalho de desenvolvimento da consciência fonémica do som [g] e de ensino explícito das regras de leitura e de escrita envolvidos na sua representação pela a letra <g>. Previram trabalho didático para a aprendizagem e treino das diferentes formas da letra, dos padrões silábicos, de leitura de pseudopalavras, de escrita de palavras e de frases, trabalhando intencionalmente as duas vias de identificação das palavras escritas. Apresentam um ‘guião de ensino explícito’ para o professor, seguido de uma ‘ficha de trabalho’ para os alunos.

Guião de Atuação para o Ensino Explícito da Letra <g> e da Resolução da Ficha de Trabalho

À Descoberta do som [g]

→ **Material:** Quadro, giz e ficha de trabalho

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Identificar o som [g] em palavras;
- Desenvolver a via sublexical:
 - Aprender regras de escrita do som [g];
 - Aprender regras de leitura da letra <g>;
 - Ler em voz alta palavras iniciadas com a letra <g>;
 - Escrever palavras iniciadas pela letra <g>.

→ **Descrição da atividade:**

Nesta atividade vamos conversar com os alunos sobre o som [g]. Primeiramente, vamos mostrar-lhes uma ilustração de uma das personagens da obra, a galinha, e vamos iniciar um diálogo sobre a mesma:

- Quem é esta personagem?
- Qual é o seu nome? (Dona Margarida)

Vamos questionar também as crianças se se lembram do nome da mãe de Olímpia (Dona Augusta). Consoante as suas respostas escreveremos no quadro as palavras “galinha”, “Margarida” e “Augusta” e vamos perguntar aos alunos se reconhecem algum som comum nestas palavras. Caso não reconheçam nenhum som comum, vamos dizer de forma lenta, dividindo por sílabas, as palavras, enfatizando o som [g] presente nas mesmas.

Depois de terem identificado o som [g] como o som comum, vamos pedir-lhes que pensem em palavras em que identifiquem este som no início ou no meio das palavras. Iremos anotar as palavras que são ditas pelas crianças no quadro separando as palavras escritas que incluam ga, go e gu, numa metade do quadro, das palavras que incluam gue e gui, na outra metade.

Após existir um conjunto considerável de palavras, pediremos às crianças para que observem as mesmas e procurem semelhanças e diferenças na sua escrita, no que diz respeito ao som [g], debatendo este aspeto entre todos.

É de esperar que os alunos encontrem a diferença na escrita entre as palavras com ga, go, gu e as palavras com gue e gui. Deste modo, iremos dar-lhes a conhecer as **regras de leitura**:

- Quando encontramos as letras g+a, g+o e g+u, lê-se sempre [ga], [gɔ] e [gu]
- Quando encontramos as letras g+u+e e g+u+i, lê-se sempre [gɛ] e [gi]

Bem como lhes iremos dar a conhecer as **regras de escrita**:

- Quando queremos escrever [ga], [gɔ] e [gu], utilizamos sempre as letras g+a, g+o e g+u
- Quando queremos escrever [gɛ] e [gi], utilizamos sempre as letras gue e gui

Esta tarefa corresponde assim ao **ensino explícito da letra <g> e das regras de leitura e escrita** associadas à mesma, presentes na ficha de trabalho.

Finda esta atividade, vamos pedir às crianças para que copiem algumas das palavras que foram sendo escritas no quadro a sua ficha de trabalho (exercício 1, ver abaixo), de forma autónoma. Posteriormente, pedimos aos alunos que, um a um, leiam, em voz alta, as palavras que escreveram.

Maiúsculas e minúsculas em diferentes grafias

→ **Material:** Quadro, giz e ficha de trabalho

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

Desenvolver a via sublexical:

- Consolidar o uso de letras maiúsculas e minúsculas;
- Distinguir a letra <g> minúscula e a letra <G> maiúscula;
- Distinguir a letra <g> manuscrita e impressa.

→ **Descrição da atividade:**

Vamos perguntar às crianças se conhecem alguém que tenha um nome iniciado pelo som [g] e se conhecem alguma palavra (nome comum) iniciada também pelo som [g]. Iremos escrever tais nomes no quadro, com letra manuscrita e com letra impressa, para que as crianças reconheçam as várias grafias da letra maiúscula e da letra minúscula. Neste momento, relembramos que os nomes próprios, de pessoas, cidades ou países, se escrevem com letra maiúscula e que nomes comuns se escrevem com letra minúscula.

Após esta conversa vamos pedir aos alunos que realizem os exercícios 2 e 3, da ficha de trabalho. Lemos, primeiramente, os enunciados em voz alta com os mesmos e realizamos os exercícios em grande grupo.

Sílabas

→ **Material:** Ficha de trabalho e material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivo:**

- Desenvolver a consciência fonológica:
 - Promover a consciência silábica;
- Desenvolver a via sublexical:
 - Identificar as sílabas ga, gue, gui, go e gu em palavras escritas;
 - Reconstruir palavras escritas a partir de sílabas.

→ **Descrição da atividade:**

Vamos falar com as crianças sobre as sílabas e a divisão silábica. Vamos-lhes perguntar se alguém quer dividir em sílabas a palavra *galinha* utilizando palmas para marcar a separação silábica. Podemos fazer o mesmo com mais dois exemplos de palavras ditas pelas crianças, palavras que se iniciem pelo som [g]. Depois, realizaremos em conjunto e passo a passo os exercícios 4 e 5 relacionados com a divisão silábica, debatendo em conjunto e os alunos registando individualmente.

Pseudopalavras

→ **Material:** Ficha de trabalho

→ **Organização das crianças:** Individual + Grande grupo

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a via sublexical:
 - Ler pseudopalavras;
 - Promover o reconhecimento automático dos padrões ortográficos ga, gue, gui, go e gu.

→ **Descrição da atividade:**

Vamos pedir aos alunos que leiam diferentes pseudopalavras, em voz alta, sendo que cada aluno iria ler, em primeiro lugar, uma palavra selecionada pela professora e posteriormente os alunos poderiam ler todos em coro as pseudopalavras.

Escreve palavras

→ **Material:** Ficha de trabalho, material de escrita, quadro e giz

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a via lexical:
 - Associar imagem e palavra escrita.

→ **Descrição da atividade:**

Vamos pedir às crianças que observem as imagens presentes no exercício 7 da ficha de trabalho, sendo que lemos, primeiramente, o enunciado em voz alta com as mesmas. Em grupo, com os alunos, vamos identificar as palavras associadas a cada imagem e cada criança, individualmente, deverá escrever a palavra associada à imagem. Finda a resolução do exercício, realizaríamos a correção do mesmo em grande grupo, sendo que seria selecionado um aluno, por cada palavra, para que a fosse escrever ao quadro.

Encontra as palavras

→ **Material:** Ficha de trabalho e material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Desenvolver a via sublexical:
 - Identificar sílabas ga, gue, gui, go e gu escritas;
- Desenvolver a via lexical:
 - Encontrar palavras com ga, gue, gui, go e gu;
 - Escrever frases com as palavras dadas.

→ **Descrição da atividade:**

Vamos pedir às crianças que observem a sopa de letras presentes no exercício 8 da ficha de trabalho, sendo que lemos, primeiramente, o enunciado do exercício em voz alta com as mesmas. Pedimos-lhes que realizem este exercício, individualmente, e que, posteriormente, leiam para a turma as frases que cada um construiu com as palavras encontradas na sopa de letras.

FICHA DE TRABALHO

A GIRAFA QUE COMIA ESTRELAS

A letra g

1. Escreve no seguinte quatro palavras que tenham a letra g.

2. Todas as palavras seguintes se iniciam com a letra G/g. Pensa se tens de utilizar a letra G ou g e escreve-a no espaço em branco.

__abriela	__ato	__uitarra
__ustavo	__uerra	__onçalo

2.1. Treina a escrita de *G g*



3. Faz a correspondência como no exemplo. No final lê cada uma das palavras.

ga	•	•	Gue	•	•	Gui	•	•	gu	•	•	galinha
gue	•	•	Gu	•	•	Go	•	•	gui	•	•	guerra
gui	•	•	Go	•	•	Gu	•	•	ga	•	•	guiador
go	•	•	Gui	•	•	Ga	•	•	go	•	•	goma
gu	•	•	Ga	•	•	Gue	•	•	que	•	•	guloso

4. Rodeia a sílaba ga, gue, gui, go e gu de cada palavra e escreve a palavra como no exemplo.

gu+la	zan+ga+do	al+gui+dar	go+la
gui+ta+rra	gue+rrei+ro	ga+rra+fa	ca+ran+gue+jo

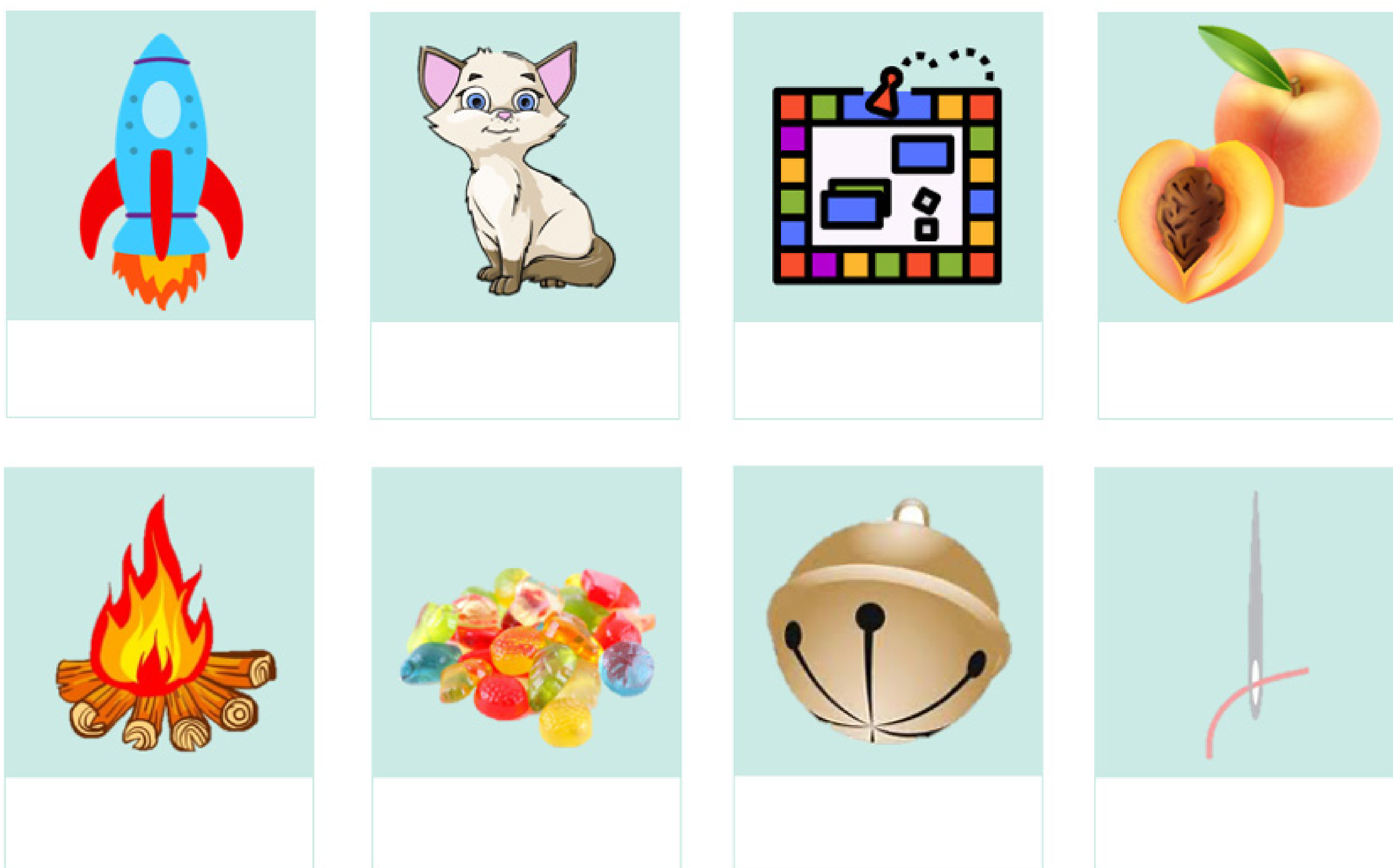
5. Ordena as sílabas para formar palavras. Escreve a palavra encontrada.

gui	nho	mi	a	go	jo	ru	can	gu	gue	rin
_____				_____		_____			_____	
gue	tão	fo	sse	go	pê	zo	gui	ga	xi	be
_____				_____		_____			_____	

6. Lê em voz alta as seguintes pseudopalavras.

goga	gaguda	golegue
fogui	piguedo	gatogo
guemo	moguedo	orguego
gogu	pataga	guigalo
guimo	meguega	gugalo
moga	paguilo	fogogu

7. Legenda as imagens.



8. Encontra cinco palavras com a letra g.

A	C	O	L	E	G	A	A	S	Á
I	M	G	L	F	C	O	B	F	G
C	D	G	G	Y	A	D	C	M	U
J	T	K	U	I	N	T	F	H	I
I	O	W	M	S	T	H	M	E	A
S	R	G	E	G	X	D	A	O	O
B	S	B	F	S	A	N	G	U	E
B	I	G	O	D	E	L	G	P	R

O segundo exemplo é retirado do portefólio *O nabo gigante* e constitui a ficha de trabalho desenhada pelo grupo para o ensino explícito do dígrafo <nh>.

Ensino explícito do <nh>

→ Objetivos de aprendizagem

- Desenvolver a consciência silábica. Desenvolver a via sublexical:
 - Ler palavras que contenham o dígrafo <nh>;
 - Reconhecer padrões silábicos com o dígrafo <nh>;
 - Escrever palavras com o dígrafo <nh>.

→ **Formas de organização das crianças:** As crianças devem permanecer em grande grupo.

→ **Materiais necessários:** São precisas algumas imagens (velhinha, velhinho, casinha, galinha, vaca castanha), material escolar (caderno, lápis e borracha), quadro e giz.

→ Descrição da estratégia pedagógica:

Nesta tarefa, é concretizado o ensino explícito do dígrafo <nh> a partir da apresentação de um conjunto de imagens (exemplos: velhinho, velhinha, casinha, galinhas, castanha, entre outras) relacionadas com o excerto, expostas no quadro para que todos as possam visualizar. Seguidamente, é pedido que verbalizem as palavras e identifiquem o som comum [ɲ] entre elas. Neste sentido, é solicitado que reconheçam as sílabas de cada vocábulo, repetindo a sílaba com o som [ɲ]. Posto isto, o/a professor/a escreve no quadro essas palavras para que os alunos associem o som às letras que o representam. É ainda explicado que o som [ɲ] é representado por duas letras (n + h) e por isso se designa de dígrafo (e explicar que <nh> se lê sempre [ɲ] e que esse som se escreve (quase) sempre com o dígrafo).

Posteriormente, é proposto às crianças que identifiquem novas palavras que contenham o som e o dígrafo ensinado, devendo a professora apontar no quadro todas as palavras referidas. Posto isto, fazem a sua divisão silábica, refletindo sobre a letra/ditongos que seguem o dígrafo <nh> (a, e, i, o, u ou ditongos). Para uma melhor compreensão, o/a professor/a elabora uma tabela, de modo a fazer a separação das palavras com os diferentes padrões silábicos em análise (nha, nhe, nhi, nho, nhu). Para complementar esta aprendizagem, as crianças podem identificar em que posição se encontra o dígrafo <nh> nessas palavras e copiar as palavras para o caderno ou ficha de trabalho.

Ficha de trabalho

→ Objetivos de aprendizagem

- Desenvolver a consciência silábica:
 - Segmentar palavras em sílabas;
 - Contar o número de sílabas numa palavra;
- Desenvolver a consciência fonémica:
 - Identificar palavras com o som [ɲ];
 - Identificar sílabas com o som [ɲ].

- Desenvolver a via sublexical:
 - Aprender o dígrafo <nh>;
- Desenvolver a via sublexical:
 - Identificar o dígrafo <nh>;
 - Escrever o dígrafo <nh>;
- Desenvolver a via lexical:
 - Identificar palavras escritas.
 - Escrever palavras (legendar imagens e escrever frases).
 - Ler palavras que contenham o dígrafo <nh>;
 - Reconhecer padrões silábicos com o dígrafo <nh>;
 - Reconstruir palavras com o dígrafo <nh>.
 - Escrever palavras usando o dígrafo <nh>.
- Iniciação à educação literária:
 - Criar pequenas lengalengas, em termos pessoais e criativos.
 - Dizer as lengalengas e memorizá-las.

→ **Formas de organização das crianças:** As crianças devem continuar em grande grupo e sentadas para que possam escrever e visualizar para o quadro.

→ **Materiais necessários:** Nesta tarefa é preciso uma ficha de trabalho (ver abaixo) para cada aluno, lápis, borracha, quadro e giz.

→ **Descrição da estratégia pedagógica**

Depois de ensinado e explorado o dígrafo <nh>, passamos para uma ficha de trabalho com o objetivo de treinar e consolidar as aprendizagens realizadas. Esta apresenta alguns exercícios que implicam uma reflexão sobre o dígrafo, tais como a localização do mesmo no excerto do livro *O Nabo Gigante*, o treino da grafia e da leitura de novas palavras que o contenham. A ficha também será feita em conjunto com o/a professor/a e com a turma, promovendo assim a cooperação e entreajuda, uma maior confiança e o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A ficha será concluída com a elaboração de uma lengalenga, sendo sugerido aos alunos que a escrevam em conjunto. O objetivo é que toda a lengalenga se desenvolva com palavras que possuam o dígrafo <nh>. Para a automatização da leitura do dígrafo é importante que a lengalenga seja escrita e afixada na sala. De modo a facilitar este processo, a professora inicia o exercício.

LÍNGUA PORTUGUESA - 1.º ANO

Ficha de trabalho

O dígrafo <nh> lê-se sempre [ɲ] e o som [ɲ] escreve-se sempre com <nh>.

1. Rodeia no excerto todas as palavras com *nh*.

“Há muito, muito tempo atrás havia um velhinho e uma velhinha que viviam juntos numa casinha velha e torta, que tinha um grande jardim coberto de plantas. O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, três gatos pretos, quatro galinhas sarapintadas, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha.”

Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, *O Nabo Gigante*.

2. Cobre o tracejado do dígrafo nh.



3. Cobre o ponteadado e continua.

nh nh _____

4. Rodeia a palavra que corresponde à imagem.



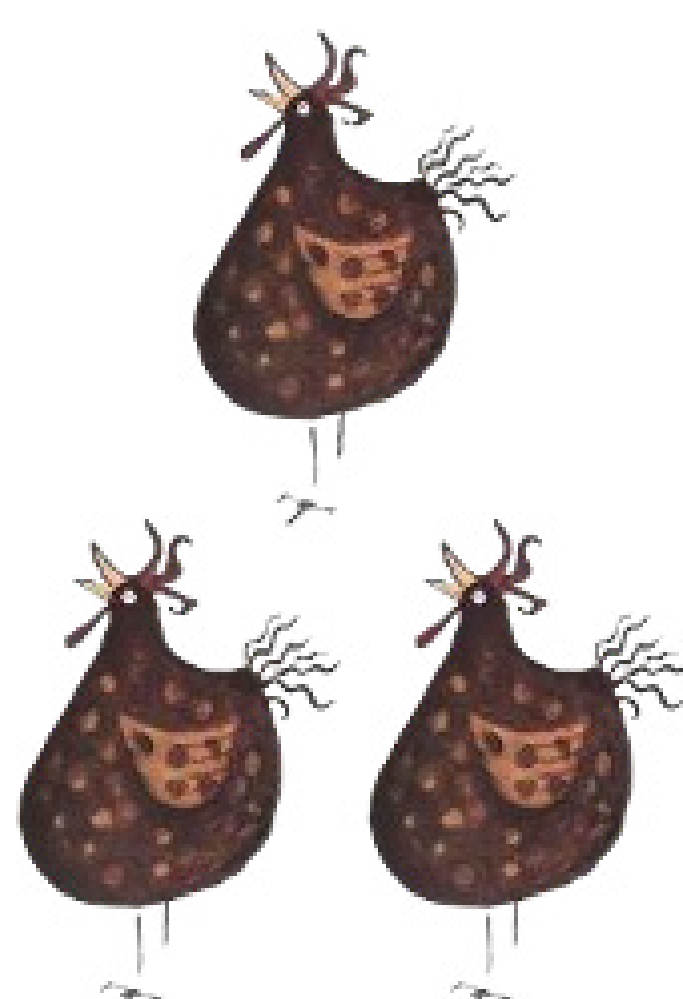
velhinho

velhinha



cozinha

casinha



galinhas

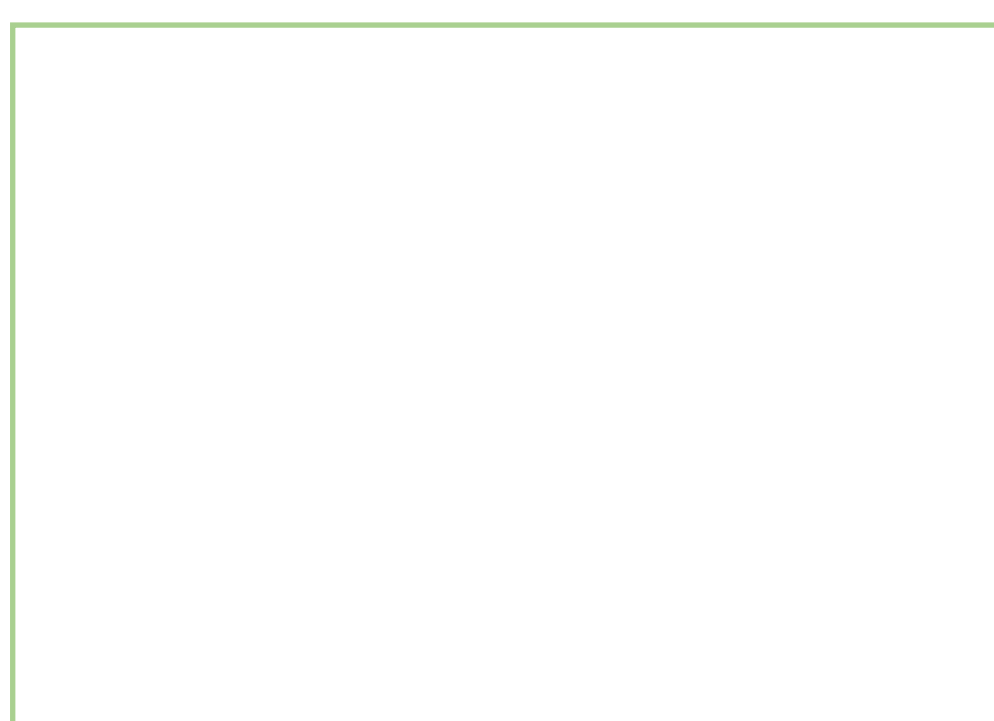
gatinhas

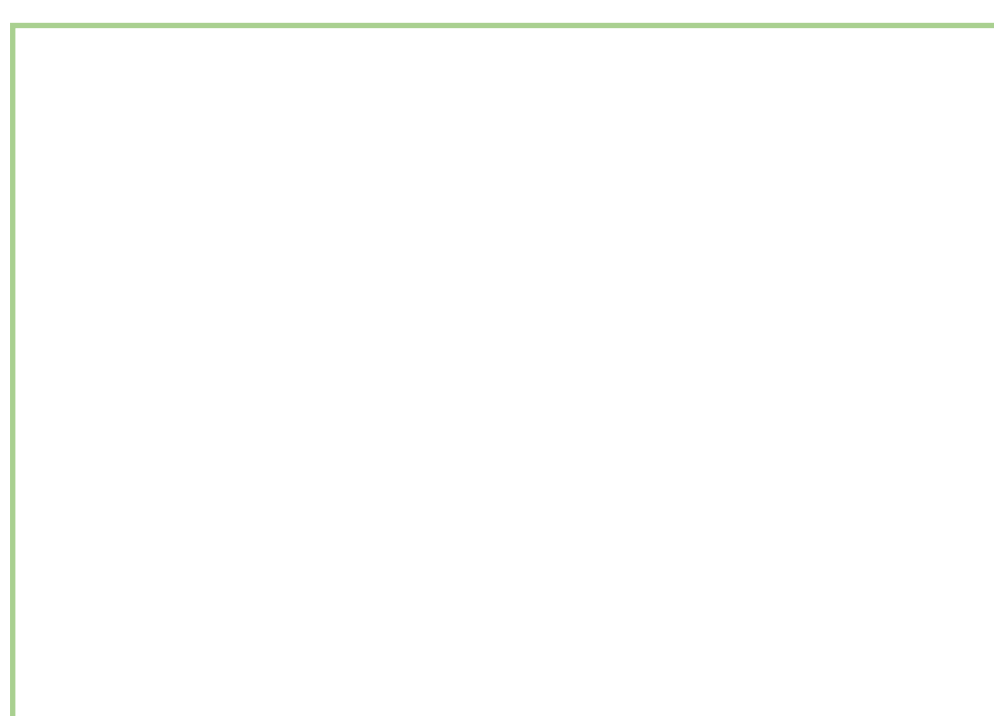


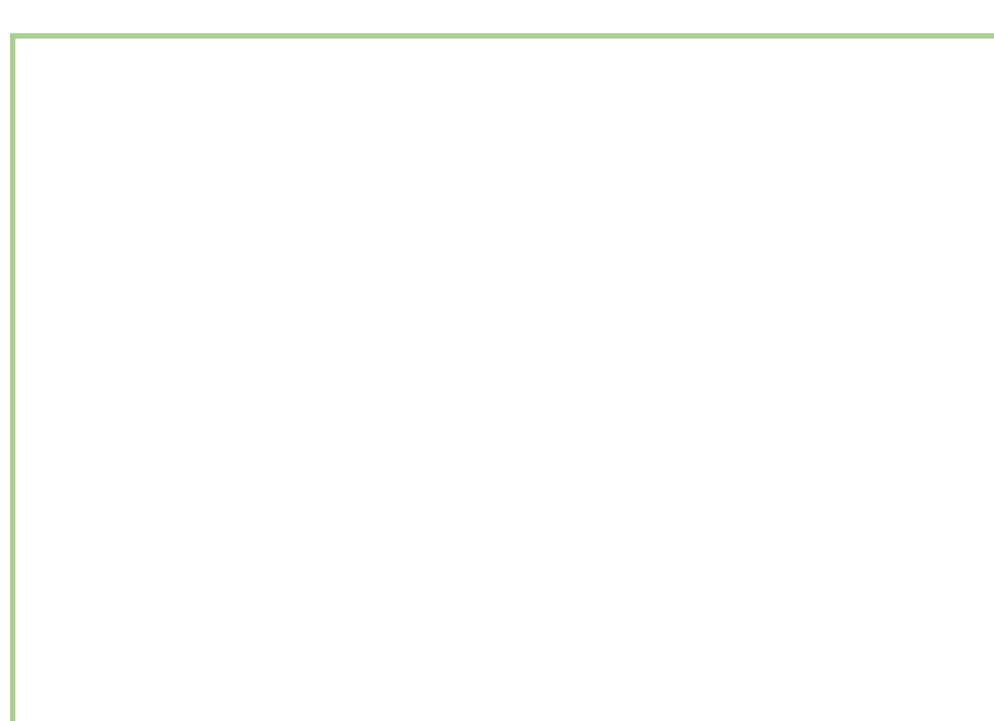
castanha

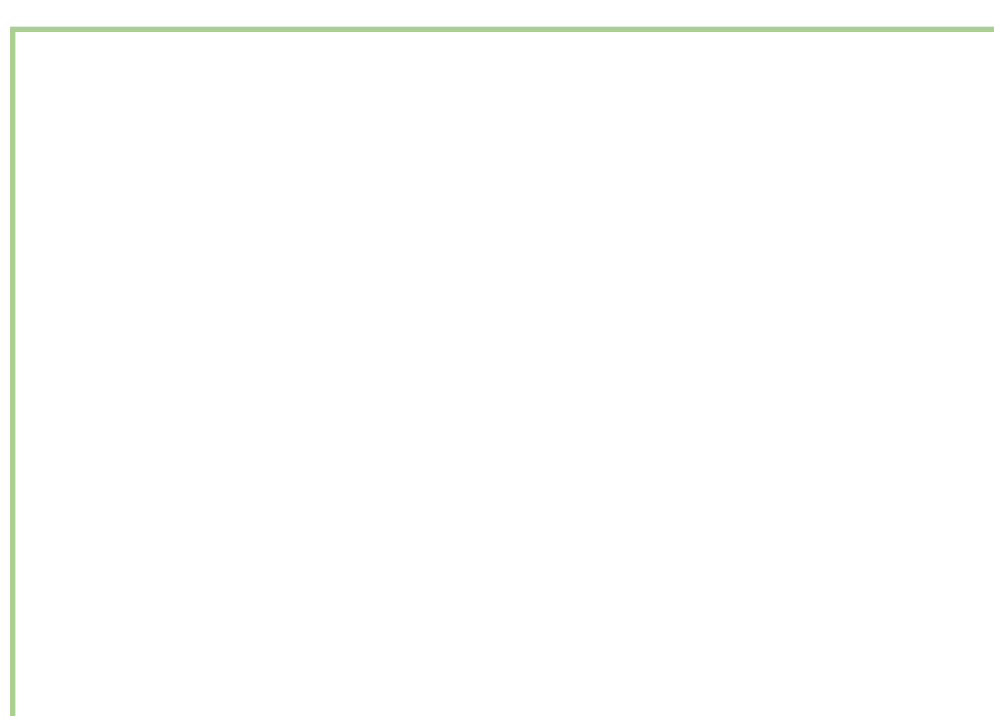
campanha

4.1. Agora ilustra e escreve uma frase para cada uma das outras palavras.









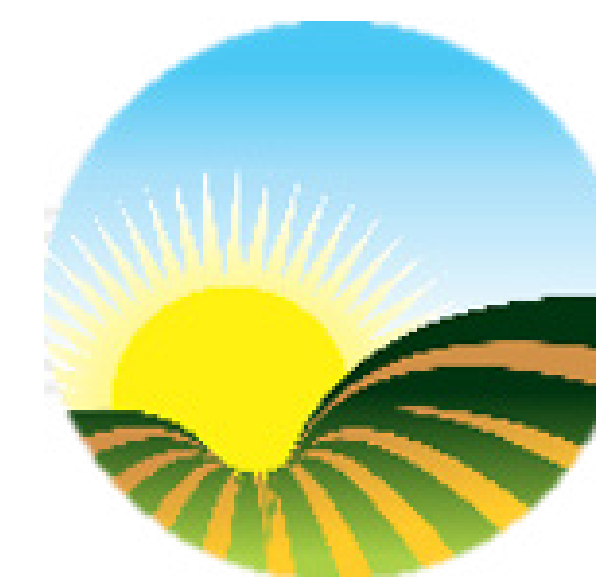
5. Completa as seguintes palavras com *nha*, *nhe*, *nhi*, *nho* e *nhu* e liga-as às imagens correspondentes.



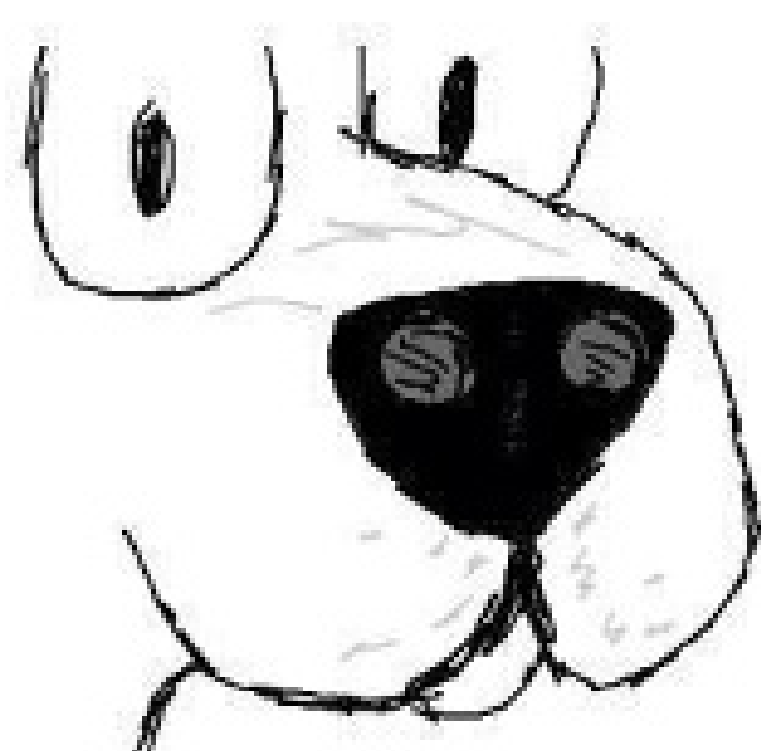
cami_____



li_____



ama____cer



foci_____



mi____ca



compa____a

6. Ordena as sílabas e forma palavras.

ta nha cas

nho ga to fa

nha vi zi

li nha ga

nho ta pin i

ba re nho

7. Escreve as frases substituindo os desenhos por palavras.

A Ana viu um  de  pequeninos na árvore.

A  comeu uma  .

A  encontrou uma  .

8. Procura as palavras na sopa de letras.

SONHO

UNHA

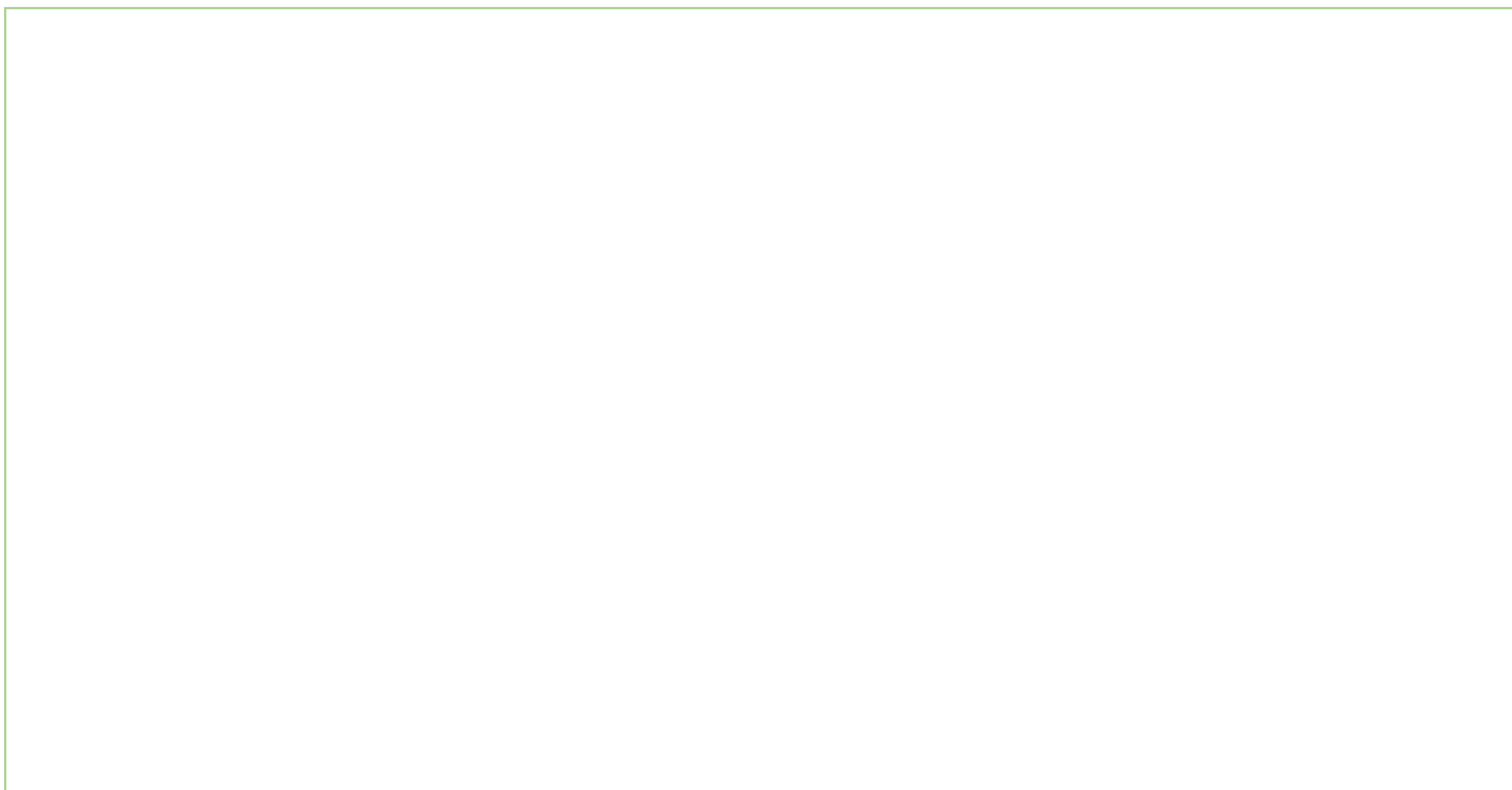
N	L	U	N	H	A
E	A	C	U	L	L
N	P	I	N	H	A
H	P	A	E	A	B
U	S	O	N	H	O
M	B	T	F	O	U
F	O	F	L	T	D

NENHUMA

PINHA

9. Escreve uma frase para cada uma das seguintes palavras: ratinho e cozinha.

10 . Pensa em duas palavras que contenham o *nh* e escreve frases com elas.
De seguida ilustra-as.



11 . Agora que já conheces mais palavras com *nh*, vamos criar uma lengalenga, juntamente com os teus colegas. Para vos ajudar, a professora vai iniciar:
O velhinho tinha uma abelhinha no seu dedo mindinho...

O terceiro exemplo sintetiza as 10 tarefas imaginadas no portefólio *Uns óculos para a Rita* para o ensino explícito da letra <o>.

Estudo da letra <o>

Nesta parte do trabalho, vamos abordar o estudo da letra <o> quando é usada para grafar dois sons em posição de sílaba tónica. Excetuando as pistas dadas pelos acentos e a posição pós-tónica final, não existe qualquer regra que ajude o leitor a prever a leitura desta letra. O pequeno leitor deve estar informado desde o início das possíveis variações do som [ɔ] e [o] da letra <o>.

Identificámos cinco objetivos principais para o ensino explícito da letra <o>, todos relacionados com o desenvolvimento da via sublexical de leitura:

1. Identificar o som [o] e [ɔ] numa palavra;
2. Aprender que a letra <o> é o símbolo visual/escrito do som [ɔ] ou [o];
3. Escrever os sons [ɔ] e [o] usando a letra <o>;
4. Distinguir o <o> maiúsculo do minúsculo;
5. Ler ditongos formados com a letra <o>.

Imaginámos 10 passos diferentes para facilitar uma aprendizagem ativa e significativa por parte do aluno:

1.º Momento: Divide a palavra em sílabas e identifica o primeiro som

Realizada a partir da imagem de *uns óculos*. Ativa a consciência silábica e a fonémica. Realizada em grande grupo.

2.º Momento: Consolidação


Semelhante à anterior, mas realizada com base numa ficha de trabalho e envolvendo mais palavras. Realizada em grande grupo.

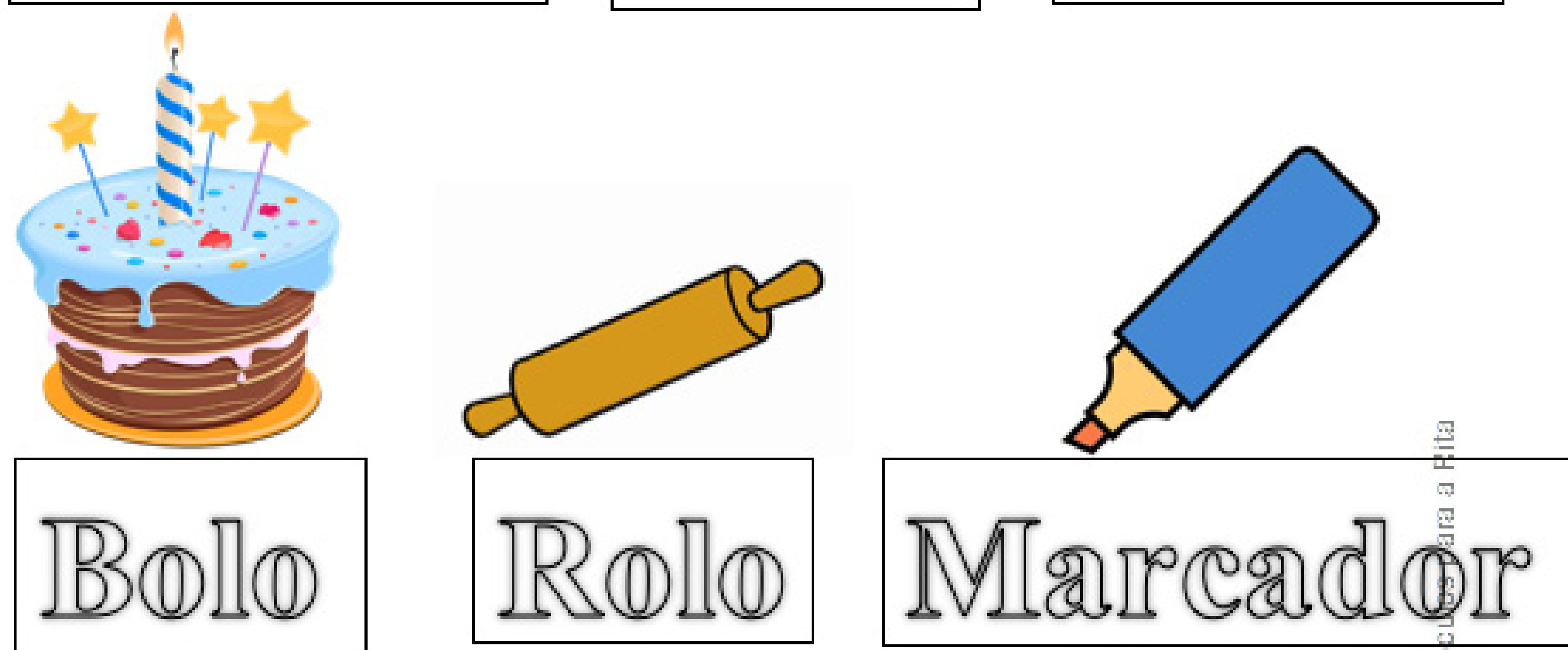
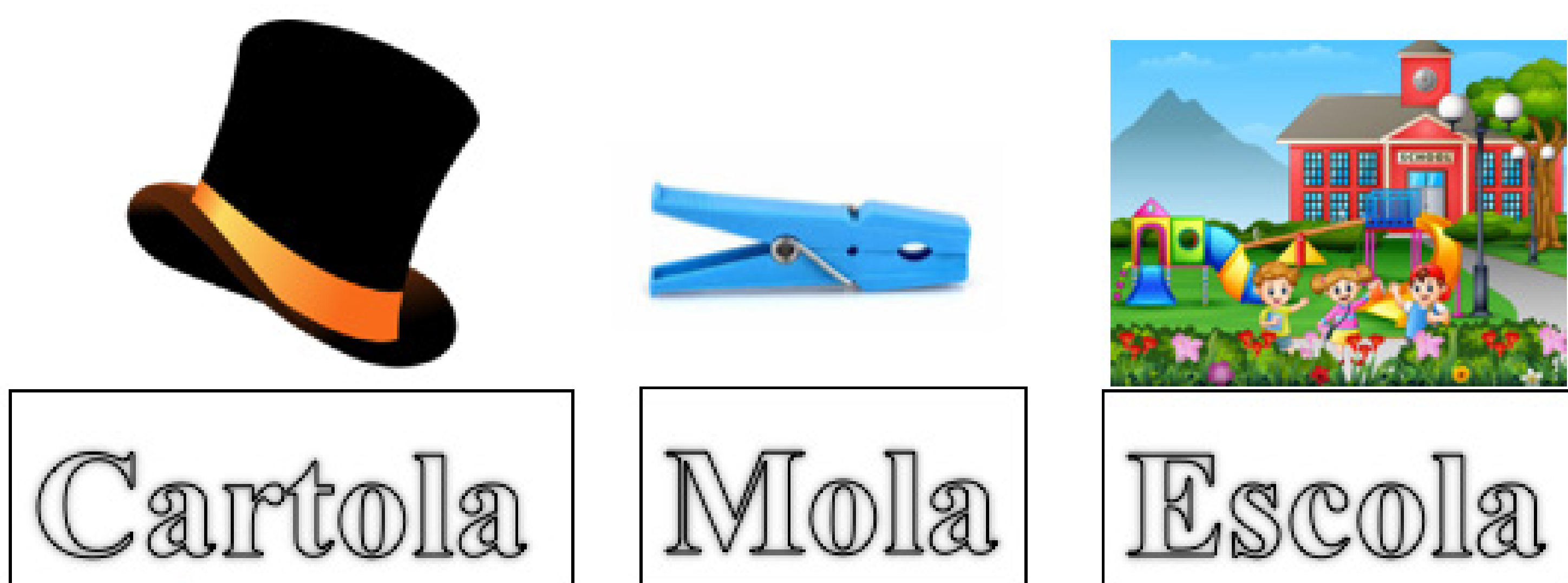
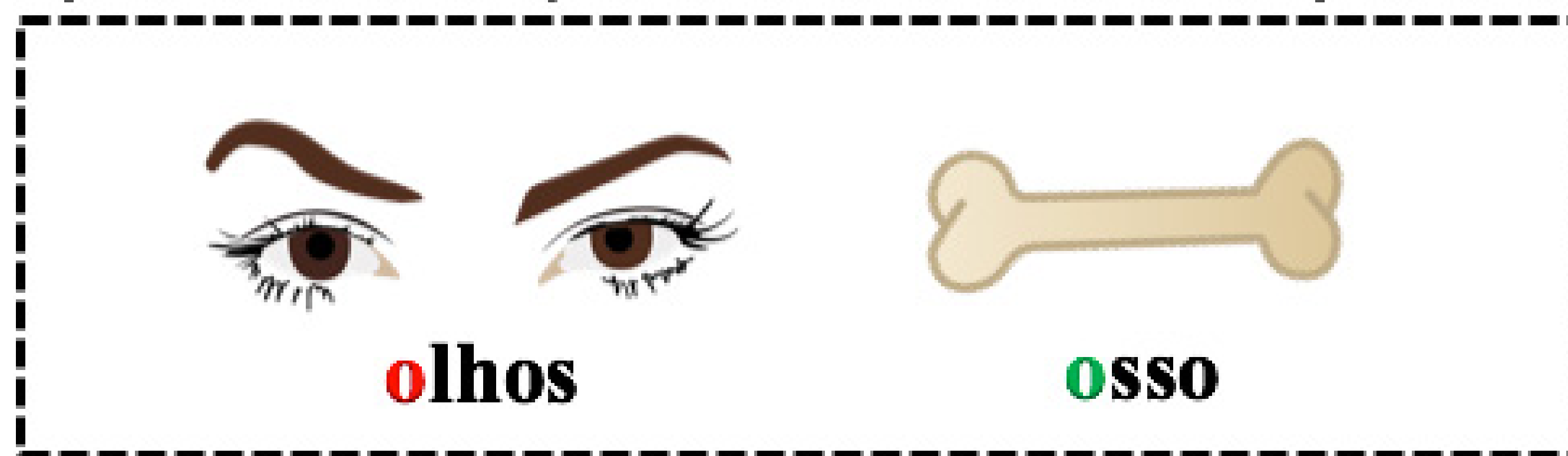
3.º Momento: Vamos escrever a letra <o>

Ficha de trabalho com tracejado orientado da letra para aprender a grafia maiúscula e minúscula. Realizada individualmente.

4.º Momento: Descubre os diferentes sons da letra <o>

Tarefa inspirada no método João de Deus. Tarefa para identificar, em palavras escritas, diferentes sons da letra <o> e pintar com diferentes cores. Em pares.

 Pinta a letra <o> de **vermelho** quando esta tiver o mesmo som como no início da palavra 'olhos' e de **verde** quando esta tiver o mesmo som do início da palavra 'osso'.



5.º momento: Escreve a letra maiúscula e a minúscula
Tarefa para completar lacunas. Individual.

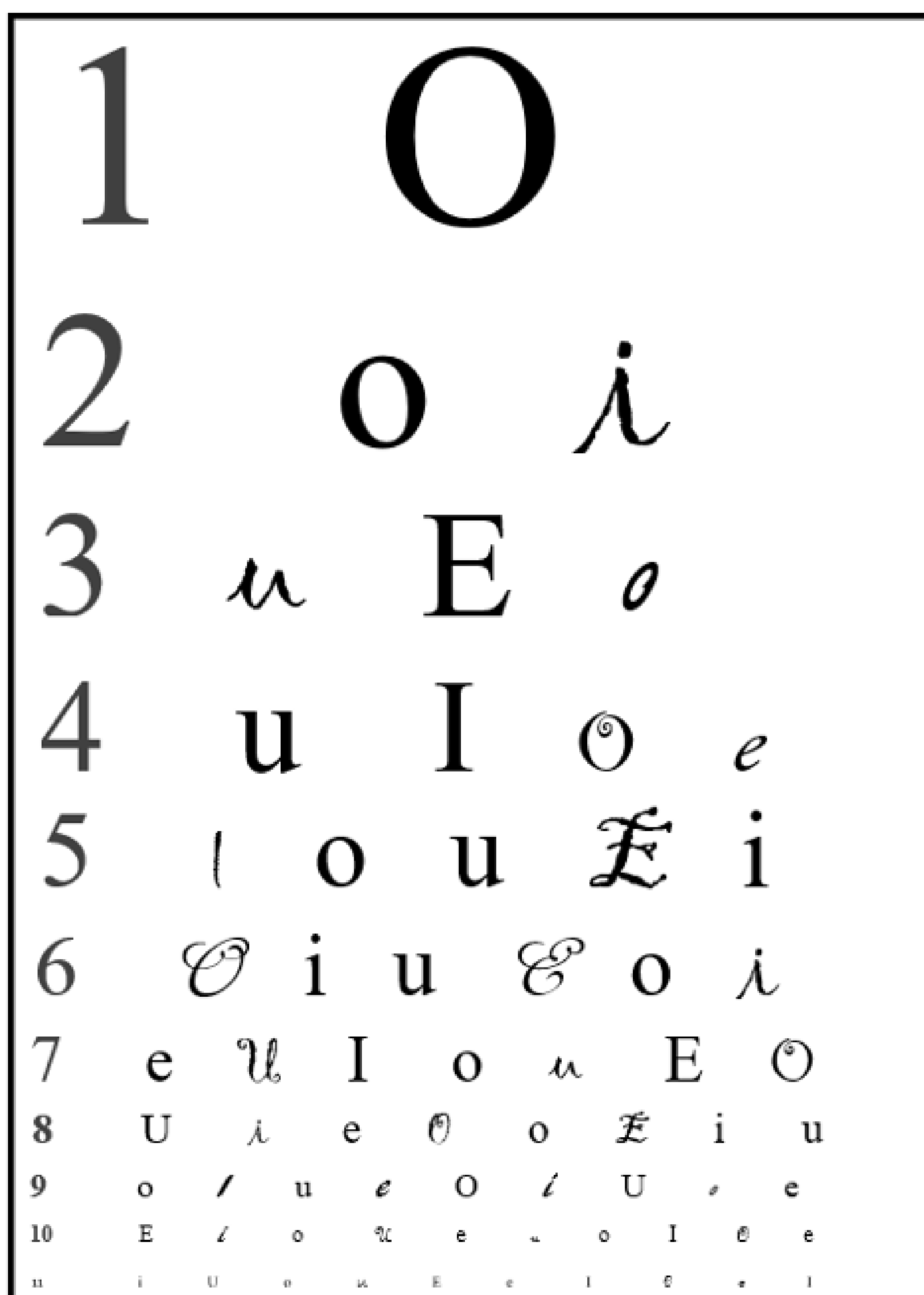
6.º Momento: Encontra o caminho

Tarefa para reconhecer a letra <o> entre as várias vogais (já aprendidas). Em grande grupo/individual

	e	o	ø	O	i	u	ε	u	i	ø	o
o	ø	o	u	o	ø	E	e	ø	o	i	e
u	ε	i	l	u	o	i	e	O	E	ø	
U	i	u	O	ε	E	ø	o	ø	o		

7.º Momento: Descubra as letras <O/o> na placa oftalmológica

Tarefa para reconhecer a letra <o> entre as várias vogais (já aprendidas). Permite a identificação das diferentes vogais com cores. Em grande grupo/individualmente.



8.º Momento: Identifica a letra <o> nos nossos nomes

Tarefa para identificar as vogais (e consoantes) em aprendizagem na lista de nomes dos alunos da turma. Realização individual ou em pares.

9.º Momento: Olha as letras

Num primeiro momento os alunos constroem uns binóculos. Num segundo momento, com os binóculos encontrar a letra aprendida, que, entretanto, foi afixada na sala. Em grande grupo/individualmente.

10.º momento – Os ditongos

Tarefa para aprender os ditongos <oi> e <ou> e identificá-los num excerto da narrativa. Em grande grupo.

Outras estratégias

Abaixo alguns exemplos de tarefas e um jogo propostos no portefólio *Madeline Finn e o cão da biblioteca*.

A letra s. Tarefas de aprendizagem

1. Sublinha neste texto palavras que comecem com a letra <s>.

O sapo Samuel vivia no lago dos Sapudos com a sua família de Sapinhos. Como todos os sapos, o sapo Samuel gostava muito de saltar. Um dia, saltou para junto de uma silva onde se sentava a salamandra Sónia.

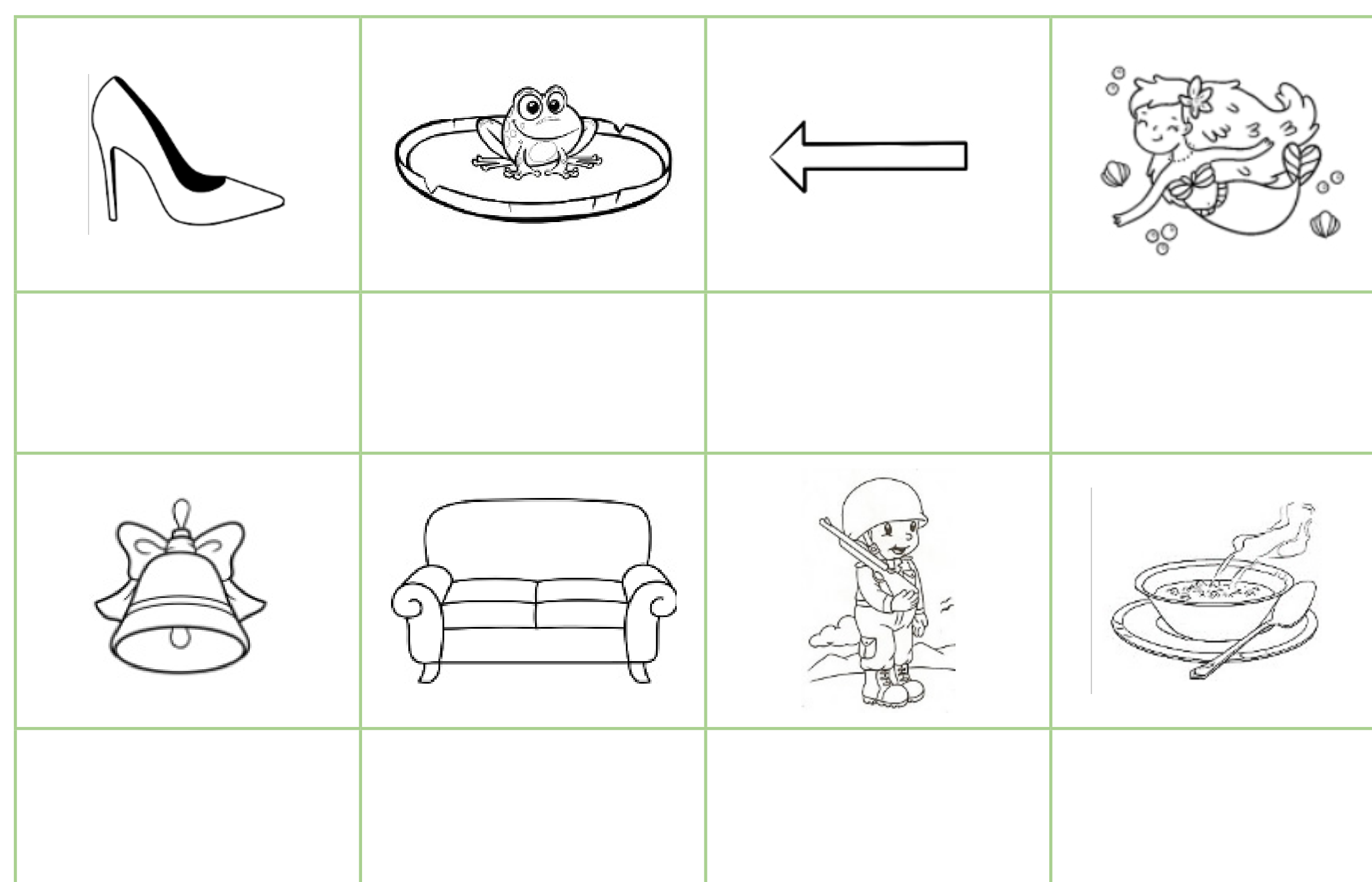
2. Lê e completa as seguintes frases, selecionando a palavra que faz mais sentido.

- a) O _____ Samuel gosta muito de ler.
- b) A Madeline vestiu uma _____ cor-de-rosa.
- c) A Bonnie come _____ todos os dias.



3. Legenda as imagens. Forma palavras com as sílabas do seguinte quadro:

SA	PO	RE	A	SOL
SE	PI	O	CA	DA
CU	SA	BI	RO	DO
SO	PA	RÉ	TA	TO
E	TO	LI	SE	SO
SI	TÁ	MA	FI	FÁ
NO	SE	REI	A	NE

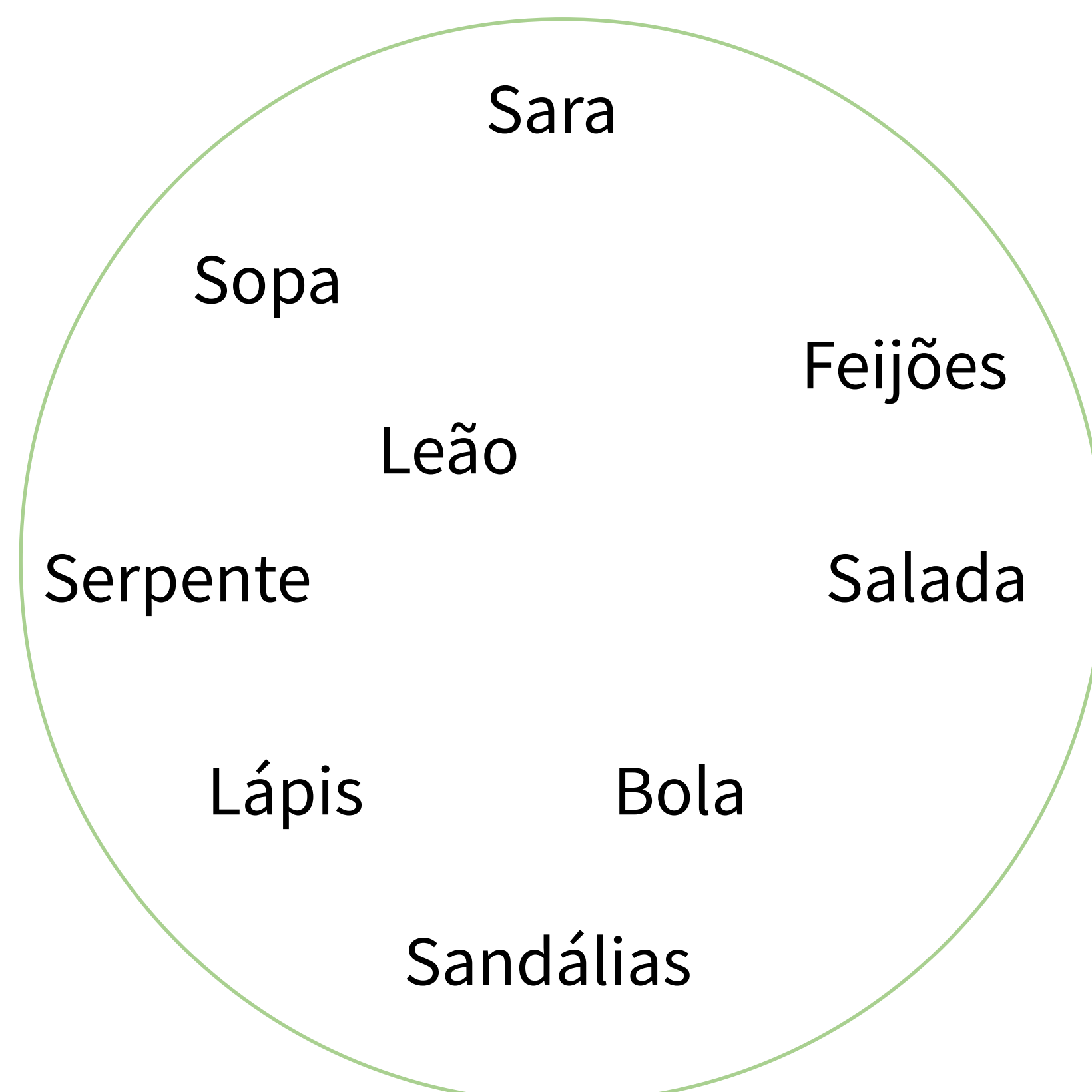


4. Separa as palavras e frases

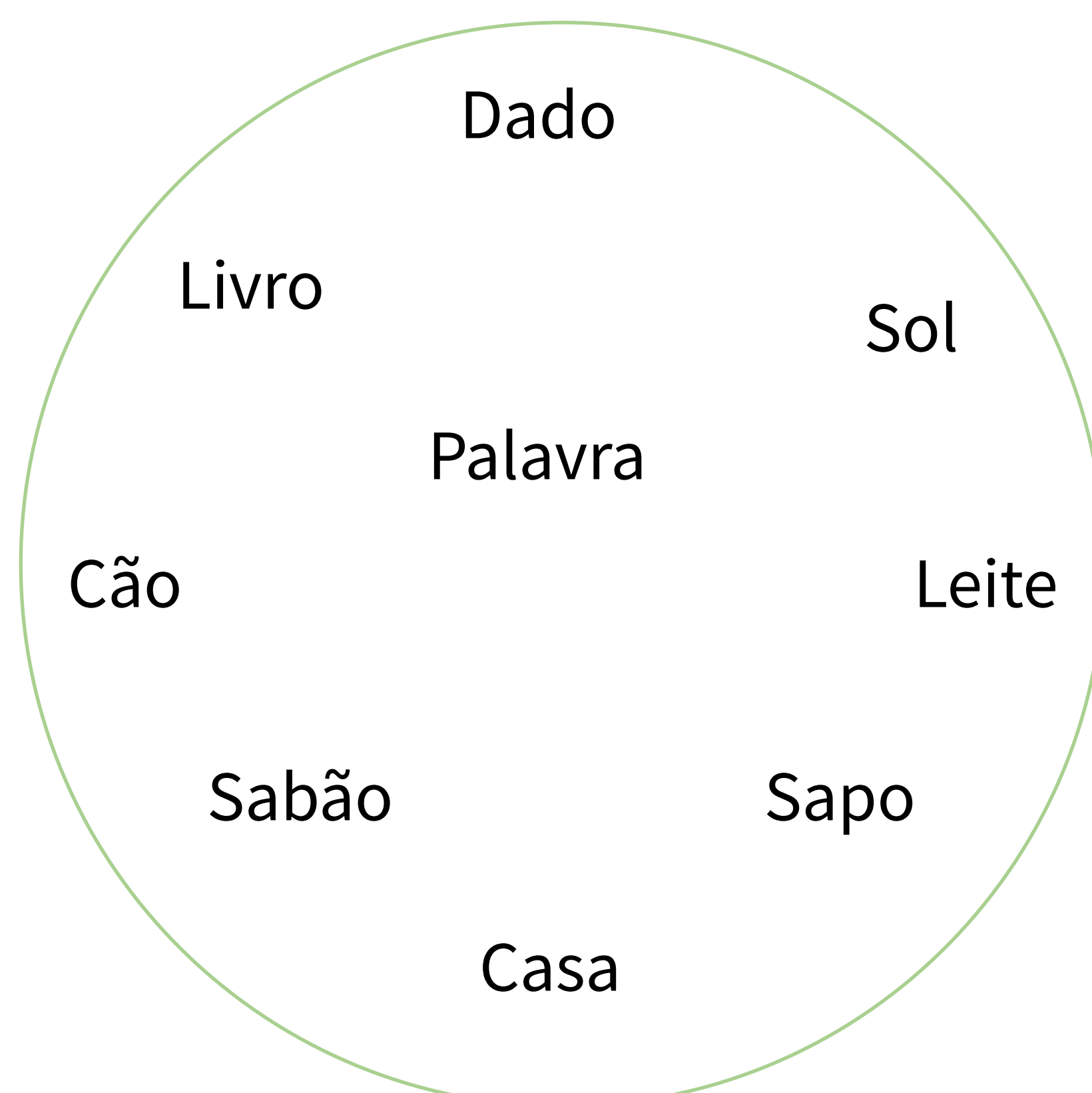
OsapoSamueléverde.ElegostadesaltarcomasuaamigaSusana.

5. Descobre as palavras intrusas, sublinhando-as:

a) Palavras que NÃO comecem com a letra <s>



b) Palavras que NÃO têm a letra <s>



6. Ordena as letras para reconstruïres uma das palavras do quadro:

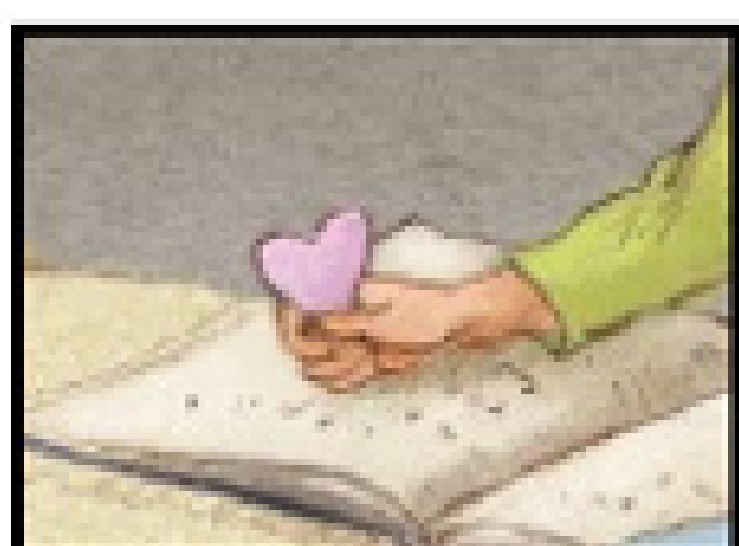
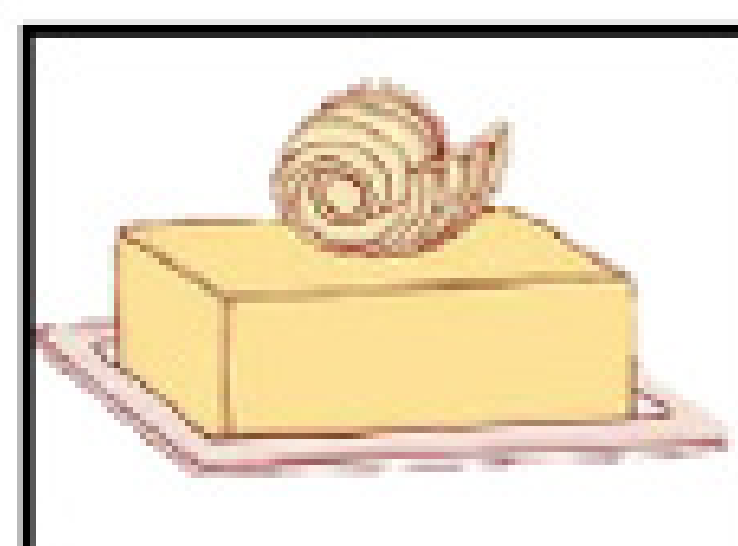
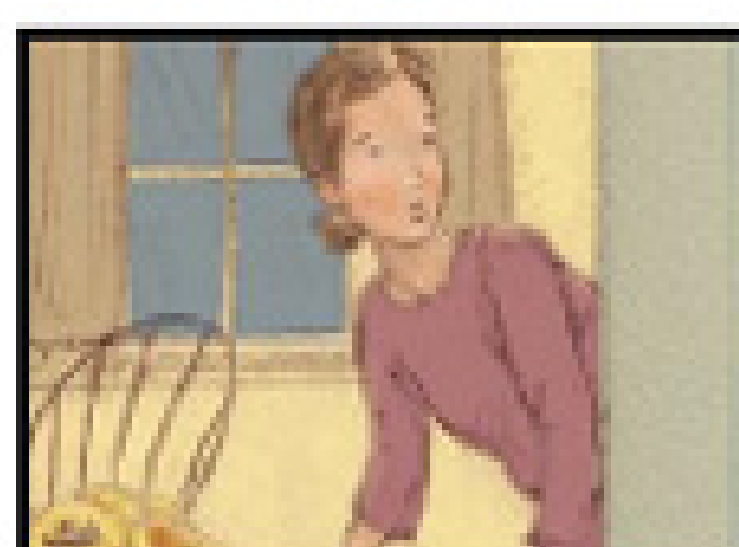
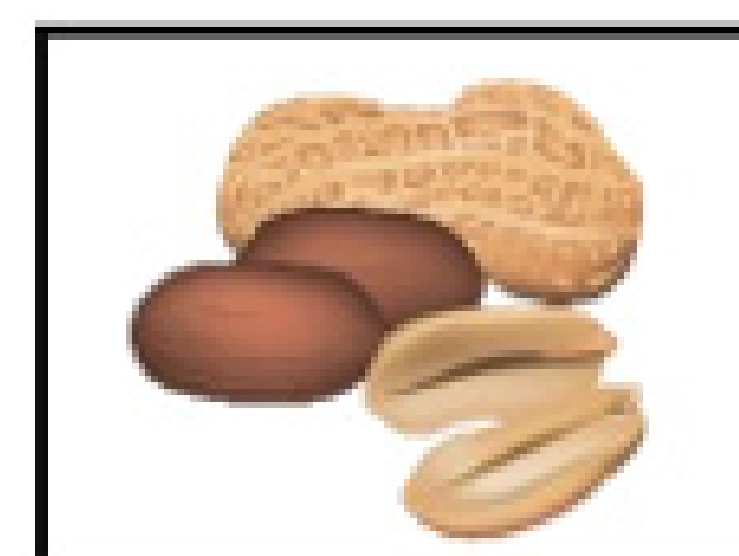
caderno	sopa	sino	lápiz
sapato	livros	dedo	sol
los	oded	asop	rivol
isno	sálip	nocedar	otpaas

Jogo: Identifica a palavra

Tarefa: Colocar sobre a mesa todos os cartões/cartas voltadas para baixo. O jogo é semelhante a um jogo de memória no qual a criança tem de reconhecer as palavras escritas correspondentes às imagens. Posteriormente, será promovido um momento de reflexão sobre o número de sílabas das palavras e sucessiva procura/descoberta de algumas palavras grandes e pequenas quer com as peças de jogo, quer com revistas e/ou jornais em casa com o auxílio da família.

Regras:

1. Formar dois conjuntos diferentes de cartões/cartas, um com as imagens e o com as palavras escritas correspondentes às imagens.
2. Colocar as cartas de cada conjunto sobre a mesa e voltá-las para baixo, sem misturar as cartas dos dois conjuntos.
3. O primeiro jogador deverá voltar uma das cartas de cada conjunto para cima por forma a ver uma palavra escrita e uma imagem. Após ter virado ambas as cartas, o jogador terá de confirmar se a palavra escrita corresponde à carta com a imagem.
4. Se as cartas corresponderem o jogador poderá guardá-las e jogar novamente. Se estas não corresponderem o jogador deve voltá-las para baixo novamente, passando a vez ao jogador seguinte.
5. Vence o jogo quem conseguir formar mais pare de cartas.



Coração

Carrinha

Escola

Manteiga

Madeline

Jornal

Gelado

Mãe

Amendoim

Menu

Boca

Bonnie

Abelha

Biblioteca

Cachorrinhos

Bolo

Carro

Estrela

Imaginando a prática no 3.º ano do 1.º CEB

Esta foi a parte dos portefólios que mostrou mais variabilidade nas propostas desenhadas pelos grupos. Os exemplos reunidos ilustram a forma como as narrativas escolhidas foram usadas como trampolim para a construção integrada de conteúdos dos domínios da Leitura e Escrita e da Gramática do 3.º ano do *Programa de Português* do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os grupos desenvolveram propostas de leitura para toda a narrativa, incluindo, em alguns casos, trabalho de aprendizagem de vocabulário novo, de ensino explícito de estratégias de leitura e de escrita de narrativas; imaginaram a integração da leitura e da escrita de outros géneros textuais, tendo vários grupos ensaiado situações de ensino explícito da escrita desses géneros; e desenvolveram também pequenas situações de ensino de gramática, novamente entendida como a construção de aprendizagens especializadas sobre a língua oral.

Conceitos teóricos fundamentais

O principal interesse dos excertos reunidos reside na ilustração da forma como as estudantes se apropriaram de inúmeros conceitos teóricos centrais para sustentar a construção da didática da língua no 3.º ano, como, por exemplo, os processos de compreensão na leitura, ensino explícito de estratégias de leitura e de ciclo de escrita (de uma narrativa); da sua articulação com práticas de leitura e de escrita de outros géneros textuais, mobilizando conhecimentos sobre esses outros géneros e sobre a sequência didática como estratégia pedagógica de ensino explícito, e do ensino da gramática. As sínteses indiciam bem como estas áreas de saber não foram de compreensão fácil, embora também mostre alguma perceção das continuidades e das transformações ao nível dos conteúdos e da pedagogia relativamente aos outros níveis.

Sobre a compreensão na leitura

Como já referimos na secção correspondente ao 1.º ano de escolaridade do presente portefólio, a disciplina de Português engloba diferentes domínios, sendo que no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico engloba domínios como a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Este trabalho apresentará uma proposta didática relativa ao domínio da Leitura e da Escrita e da Gramática, como tal, os conceitos teóricos centrais aqui presentes apenas irão incidir sobre estes domínios, direccionados para o 3.º ano.

Apesar de o domínio da Leitura e da Escrita se apresentar como um só domínio, é de notar que o mesmo engloba duas componentes, a Leitura e a Escrita. No que concerne à Leitura, é essencial ter em atenção que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7) e, por esse motivo, não é só importante a descodificação do texto escrito para o compreender, é preciso compreender o significado do mesmo. Assim, acreditamos que, tal como refere Sim-Sim (2007),

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (p. 5)

Deste modo, é fundamental desenvolver um ensino explícito de compreensão de textos. O objeto deste ensino são as estratégias de compreensão de leitura, que devem ser ensinadas explicitamente aos alunos para que os mesmos consigam, autonomamente, realizar a compreensão de textos.

No que diz respeito à compreensão de textos narrativos, é necessário ter em consideração as características que têm que ver com a natureza do próprio texto narrativo e que irão influenciar a interpretação do mesmo. Segundo Sim-Sim (2007, pp. 35-36), o ensino explícito da compreensão de textos narrativos engloba estratégias necessárias à compreensão da sua leitura, que visam um entendimento total do texto, ou de pequenos trechos do mesmo. Trata-se neste caso de ensinar estratégias relacionadas com características estruturais do género textual, como o tema, as personagens principais e suas características, o espaço e o tempo, conflitos e suas resoluções, bem como de episódios fulcrais e de pequenos pormenores. Além disso, o ensino da compreensão da leitura de textos narrativos também implica a exploração do significado profundo dos mesmos, recorrendo a debates em grande grupo, de forma a fazer com que os alunos pensem e aprendam sobre a sua vida, e o impacto que a leitura e a compreensão de textos narrativos pode ter na mesma (Sim-Sim, 2007, pp. 35-36), pressupondo o ensino de estratégias que relacionam a compreensão do texto com a experiência individual do leitor. Compreendemos então que, tal como refere Sim-Sim (2007),

O ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto. (p. 23)

Excerto do portefólio *A girafa que comia estrelas*.

No 3.º ano é fundamental que os alunos desenvolvam a competência de compreender um texto, tendo o professor de ensinar essa competência. De acordo com Sim-Sim (2007), “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto” (p.15). Para ser um leitor fluente, este tem de ser capaz de identificar palavras e interpretar textos com profundidade, descodificando e compreendendo simultaneamente aquilo que lê. Estas capacidades podem ser determinadas pelas experiências individuais de leitura, conhecimento do mundo assim como o conhecimento do tema e estratégias de leitura dos textos.

De acordo com Irwin (2007), as estratégias de leitura são processos de leitura que o leitor conhece e que são mobilizados de forma consciente durante a compreensão de qualquer texto. (...) Os processos de leitura são processos básicos de compreensão, representando as diferentes operações mentais que o leitor realiza quando compreende um texto. O seu conhecimento é uma mais valia porque é através deles que promovemos uma compreensão mais rica e significativa. Estes processos estão presentes na compreensão que realizamos desde o pré-escolar, mas agora, no 3.º ano, são objeto de ensino e de aprendizagem explícita pelos alunos.

Os microprocessos, os macroprocessos, os processos integrativos e elaborativos são a base para compreender as informações explícitas, para inferir, antecipar, integrar conhecimentos prévios, formar imagens mentais e apreciar. É através deles que damos sentido ao que lemos. Os macroprocessos são centrados na compreensão do texto como um todo, e incluem a identificação das ideias principais, o resumo e a compreensão das estruturas textuais. São ativados quando os alunos identificam

as diferentes personagens da obra, quando identificam o problema da personagem principal, ou quando se focam nas ideias principais do livro “Uns óculos para a Rita” aquando da elaboração do resumo do mesmo. Os processos integrativos também incluem, por exemplo, inferências que possam ser realizadas a partir deste. As inferências podem ser de diferentes tipos como de lugar, de agente, tempo, ação, instrumento/categoria, objeto, causa/efeito, problema/solução e sentimento/atitude. No 3.º ano as metas curriculares dão particular atenção às inferências de tempo, instrumento e objeto. No entanto, no nosso caso em particular este processo está presente, por exemplo quando é pedido aos alunos que infiram sobre o comportamento das personagens. Por fim, os processos elaborativos são centrados no sujeito enquanto leitor, ou seja, é necessário o seu envolvimento ativo. Aqui antecipam-se possíveis leituras das histórias, integram-se os conhecimentos prévios do leitor e formam-se imagens mentais. Dois dos exemplos de processos elaborativos que incluímos são o referente ao desenho do consultório médico onde a Rita (implicando a formação de imagens mentais) e a previsão da surpresa que a Rita irá receber. No nosso trabalho, prevemos a realização do ensino explícito de uma estratégia de leitura.

Excerto do portefólio *Uns óculos para a Rita*.

Sobre a escrita

Quanto ao ensino da composição escrita, este apresenta um papel relevante e não deve ser inferiorizado em relação ao ensino da compreensão da leitura, já que, cada vez mais, vivemos numa era onde a escrita se torna a atividade e modo de comunicação mais frequente e necessário para construir aprendizagens. Tal como a leitura, a composição escrita, independentemente do género textual, não é uma questão de jeito ou talento, é questão de trabalho e aprendizagem. Desse modo, o seu ensino deve promover o contacto com uma diversidade de géneros textuais e fomentar o gosto pela escrita.

Para realizar esse ensino, a/a professor/a deve saber que conhecimentos estão incluídos na composição verbal escrita e as fases pelas quais essa atividade passa. O processo de produção é composto por três etapas: a planificação (identificação do objetivo de comunicação, identificação dos destinatários, previsão dos conteúdos de acordo com a estrutura do texto a escrever, e antecipação dos efeitos), a textualização (redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos com o intuito de formar textura) e a revisão (releitura do texto produzido para avaliar a necessidade de corrigir ou reformular o conteúdo ou a forma do que foi escrito, com o objetivo de preparar a edição final). Em praticamente todos os ciclos de ensino, a produção escrita possui uma qualidade inferior em comparação com às produções orais, devido sobretudo à demora da aprendizagem da escrita, incluindo a demora na automatização dos conhecimentos ortográficos. Desta forma, importa promover atividades que potenciem a competência de escrita, como, por exemplo, o ciclo de escrita, a sequência didática e o caderno de escrita. Estas atividades promovem não só uma maior competência como também ajudam a que essa escrita tenha cada vez mais qualidade na composição de frases e textos e por consequência na ortografia.

Uma das tarefas que propomos ao longo do nosso trabalho é precisamente uma sequência didática, que é uma estratégia pedagógica a que um professor pode recorrer de modo a organizar as atividades de ensino. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos

alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, citado por Araújo, 2013). De modo a atingir esse objetivo, a estrutura de base de uma sequência contém uma secção de abertura, com uma apresentação da situação de estudo na qual é descrita de forma detalhada a tarefa que os alunos deverão realizar. Estes autores afirmam igualmente que deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor reconhece as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência, de acordo com as dificuldades existentes na turma. Após esta etapa, o trabalho concentra-se nos módulos, que serão constituídos por diversas atividades ou exercícios que permitem aos alunos apreender as características, estilísticas e composicionais do género em estudo. A produção final, segundo os autores, é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos. Nesta fase, professor deve avaliar os progressos efetuados, servindo este momento, igualmente, para uma avaliação do tipo sumativo.

No nosso caso, através da sequência didática pretendemos ajudar os alunos a dominar o género *receita culinária*, para que possam escrever e compreender, de modo adequado, numa determinada situação. Desta forma, torna-se essencial compreender o que é um género textual. Segundo o autor Marcushi (2002, pp. 22–23), a expressão género textual pode definir-se da seguinte forma:

Usamos a expressão género textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os géneros são inúmeros.

Como dito acima, existem inúmeros géneros textuais, nomeadamente, o telefonema, o sermão, a carta comercial, o bilhete, a reportagem jornalística, a carta pessoal, a notícia jornalística, o horóscopo, a receita culinária, a bula dos remédios, a lista de compras, o cardápio do restaurante, entre muitos outros. Cada género textual tem a sua própria estrutura e linguagem, o que facilita o seu reconhecimento e o desenvolvimento da capacidade textual dos falantes, ao nível da compreensão e da produção de textos.

Em relação à receita culinária, género textual escolhido pelo grupo para explorar com as crianças, segundo o Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, esta designa-se como uma “fórmula em que são indicados os ingredientes e o modo de preparar um dado prato”. Implicitamente, esta definição, remete-nos para a macroestrutura da receita, que inclui o título, isto é, o nome do prato; a lista de ingredientes, ou seja, os elementos que compõem essa comida; e o modo de confeção com vista a obter o prato inicialmente prometido. Importa ainda realçar que, para além destes três elementos principais, por vezes, é possível encontrar receitas que comportam ainda uma lista de informações adicionais, como, por exemplo, o número de pessoas, fotografia do prato ou dos ingredientes, o tempo de preparação, o custo, o grau de dificuldade e o tempo de preparação. Quanto às propriedades linguísticas, neste género textual a linguagem é objetiva; é comum o uso de substantivos e quantificadores; as formas verbais mais frequentes são o modo imperativo (*misture, adicione, sirva...*) e/ou o modo infinitivo (*misturar, adicionar, preparar...*); as instruções por vezes podem incluir ações negativas (*Não precisa de bater*); é vulgar encontrar no modo de preparação organizadores discursivos explícitos (*em primeiro lugar, antes de, por fim...*); e geralmente contém advérbios (*misture energeticamente*). Pode ainda conter, conse-

lhos adicionais (*É boa ideia deixá-lo durante a noite...*); e algumas alternativas. Quando escrevemos uma receita devemos ter a atenção de manter as frases curtas e simples; podemos incitar o interesse e entusiasmo do leitor (*Porque não experimentar esta deliciosa receita com os seus amigos...*).

A receita insere-se no tipo de textos instrucionais, segundo a classificação de Werlich (citado em Dieng & Silva, 2009, pp.14-15). Este é considerado um dos primeiros linguistas que lançaram as bases de tipologia textual, e propôs, em 1975, uma classificação considerada como uma das melhores e das mais fundamentadas. Este linguista classifica os textos em cinco tipos, tendo por base aquilo que considera serem sequências típicas: narração, descrição, exposição, argumentação e instrução. Esta classificação de textos torna patente a distinção entre os diferentes tipos através das características linguísticas e pragmáticas. No que concerne às características linguísticas, distingue-se pelo menos para cada tipo a estrutura verbal predileta, tipos de verbos usados ou advérbios em alguns casos. As características pragmáticas dizem respeito à intenção comunicativa (ou objetivo ilocutório) do locutor, que está explícita em cada protótipo (Dieng & Silva, 2009).

Excerto do portefólio *O nabo gigante*.

Sobre a gramática

Finalmente, no que diz respeito ao domínio da Gramática, é de notar que este termo “tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento”, como refere Duarte (2008, p. 17).

O ensino da gramática deve ocorrer de forma integrada no ensino dos outros domínios do Português, contemplados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, e tem como objetivo ajudar os alunos a compreender regularidades da língua e o domínio de regras e processos gramaticais (Buescu, et al, 2015). Este ensino da gramática, durante o 1.º ciclo, pretende, essencialmente, desenvolver consciência linguística dos alunos, que irá evoluir ao longo da jornada do Ensino Básico para a fase do conhecimento explícito, permitindo a construção de um conhecimento reflexivo sobre a língua (consciência metalinguística).

Excerto do portefólio *A girafa que comia estrelas*.

Em relação à gramática, esta é muitas vezes vista pelos alunos o “calcanhar de Aquiles”. A gramática é o conhecimento explícito da língua, ou seja, como espera-se que o aluno conheça explicitamente regras e processos gramaticais que já usa na sua comunicação de forma implícita. A construção do conhecimento gramática pode ser usado com diversas funcionalidades tanto na oralidade como na escrita, pelo que esta é uma competência nuclear a desenvolver. É importante que os alunos aprendam as regularidades e as irregularidades da língua, usando-as adequadamente. Esta área deve ser realizada em sintonia com os objetivos dos domínios do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. No domínio da gramática constam quatro tópicos, a fonologia, a classe de palavras, a morfologia e lexicologia e por fim a sintaxe. É sobre esta última que o grupo se vai debruçar, por isso analisaremos os tipos de frase tanto declarativa, exclamativa e interrogativa como forma afirmativa e negativa (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

É necessário pensar, falar, escutar, escrever, no fundo procurar uma forma que facilite a comunicação para provocar um encontro consciente os textos e a gramáti-

ca. É importante que os alunos tenham oportunidades de se interrogar sobre a língua que dominam e refletir sobre a mesma. Os alunos muitas vezes já conhecem a maior parte (ir)regularidades da língua, mas não se apercebem desse conhecimento. Cabe ao professor guiar esta exploração e abrir horizontes assim como os expandir ao nível linguístico, por isso o aluno deve ser o centro da aprendizagem e ativo. Os professores e os alunos desenvolvem um trabalho que deve ter diversos momentos como: problematização, observação, colocação de hipóteses, testagem, validação, exercitação e por fim avaliação (Duarte, 2008).

Excerto do portefólio *Uns óculos para a Rita*.

Referências:

- Araújo, D. L. (2013). O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, 3(1). 322-334.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, R., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação Obtido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/les/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Dieng, B. D. (2009). *Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Marcuschi, Luíz Antônio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, p. 19-36.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Construção dialogada dos sentidos e ensino explícito da compreensão de textos narrativos

Apresento quatro exemplos, que escolhi dada a complementaridade da sua natureza. Nessa medida, quando analisados conjuntamente, estes exemplos apontam para o potencial didático encerrado num projeto de ensino integrado dos domínios de Leitura e escrita e de Gramática baseado numa narrativa.

O primeiro exemplo é o da proposta de leitura orientada e integral da narrativa *Madeline Finn e o cão da biblioteca*, que o grupo imaginou como decorrendo em dois grandes momentos. O interesse desta proposta reside na riqueza da prática de compreensão da narrativa proposta, que também inclui a previsão da realização de um ciclo de escrita de uma narrativa que dê continuidade à lida. A proposta inclui ainda a realização do ensino explícito e da mobilização da aprendizagem na escrita de outro género textual (a BD) e da consolidação de conteúdos gramaticais (os adjetivos) identificados no programa do 3.º ano, que, em rigor, ilustram já novas práticas de literacia e outros conteúdos do programa mas que as alunas integram ativamente na construção da compreensão da narrativa.

Objetivos gerais:

- Ler em voz alta, silenciosa e em coro de passagens da obra;
- Desenvolver os processos básicos de compreensão:
 - Identificar informação explícita no texto (microprocessos);
 - Realizar inferências textuais e/ou visuais (processos integrativos);
 - Identificar ideias principais (tema, assunto) (macroprocessos);
 - Compreender a estrutura da narrativa (macroprocessos);
 - Realizar previsões sobre a narrativa (processos elaborativos);
 - Associar passagens da narrativa a vivências pessoais (processos elaborativos);
 - Conhecer o significado de palavras desconhecidas (metaprocessos).
- Responder de forma coerente e completa;
- Escrever textos organizados e complexos;
- Desenvolver a consciência linguística;
- Estimular o pensamento crítico e criativo.

Por forma a desenvolver uma análise integral da obra “Madeline e o cão da Biblioteca” de modo proveitoso, consideramos relevante que esta se realizasse em dois momentos, provavelmente em duas semanas.

1.º Momento de leitura

→ Objetivos:

- Analisar os elementos paratextuais do livro;
- Realizar previsões sobre a história;
- Identificar informação explícita no texto;
- Efetuar inferências acerca das emoções e sentimentos da personagem;
- Ordenar ações cronologicamente;
- Relacionar o texto com experiências e sentimentos pessoais;
- Ampliar o vocabulário;
- Conhecer novos géneros textuais – Banda Desenhada;
- Ler textos com expressividade (treino da voz, dos gestos, das pausas, do ritmo, da entoação, ...).

→ Organização dos alunos: Grande Grupo, Pares e Individual

→ Material:

- Livro *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca*.
- Ficha de Registos.

→ Descrição:

O primeiro momento da atividade delineada é subdividido em 3 partes (antes, durante e depois da leitura) e tem como principal objetivo apresentar a narrativa em

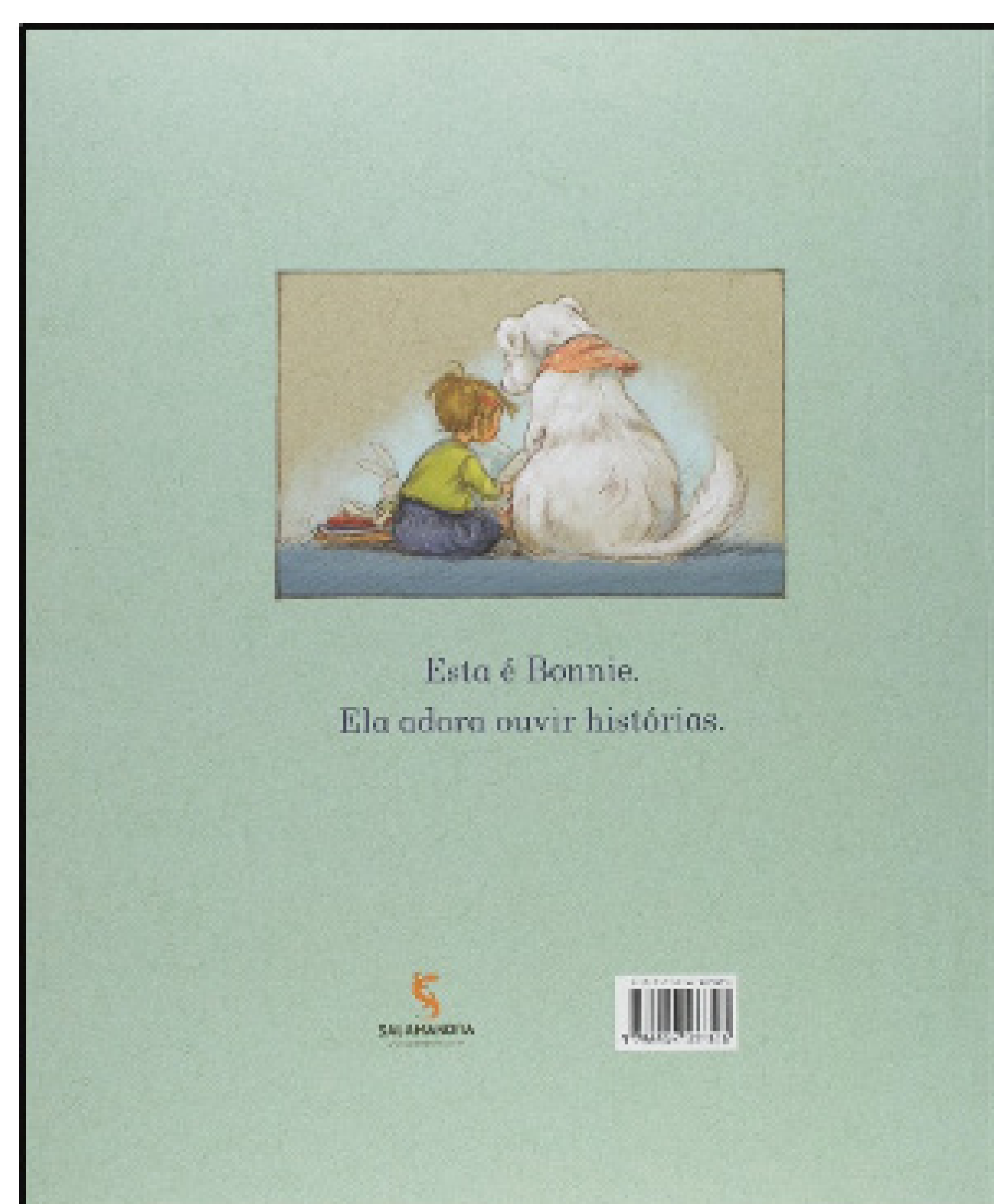
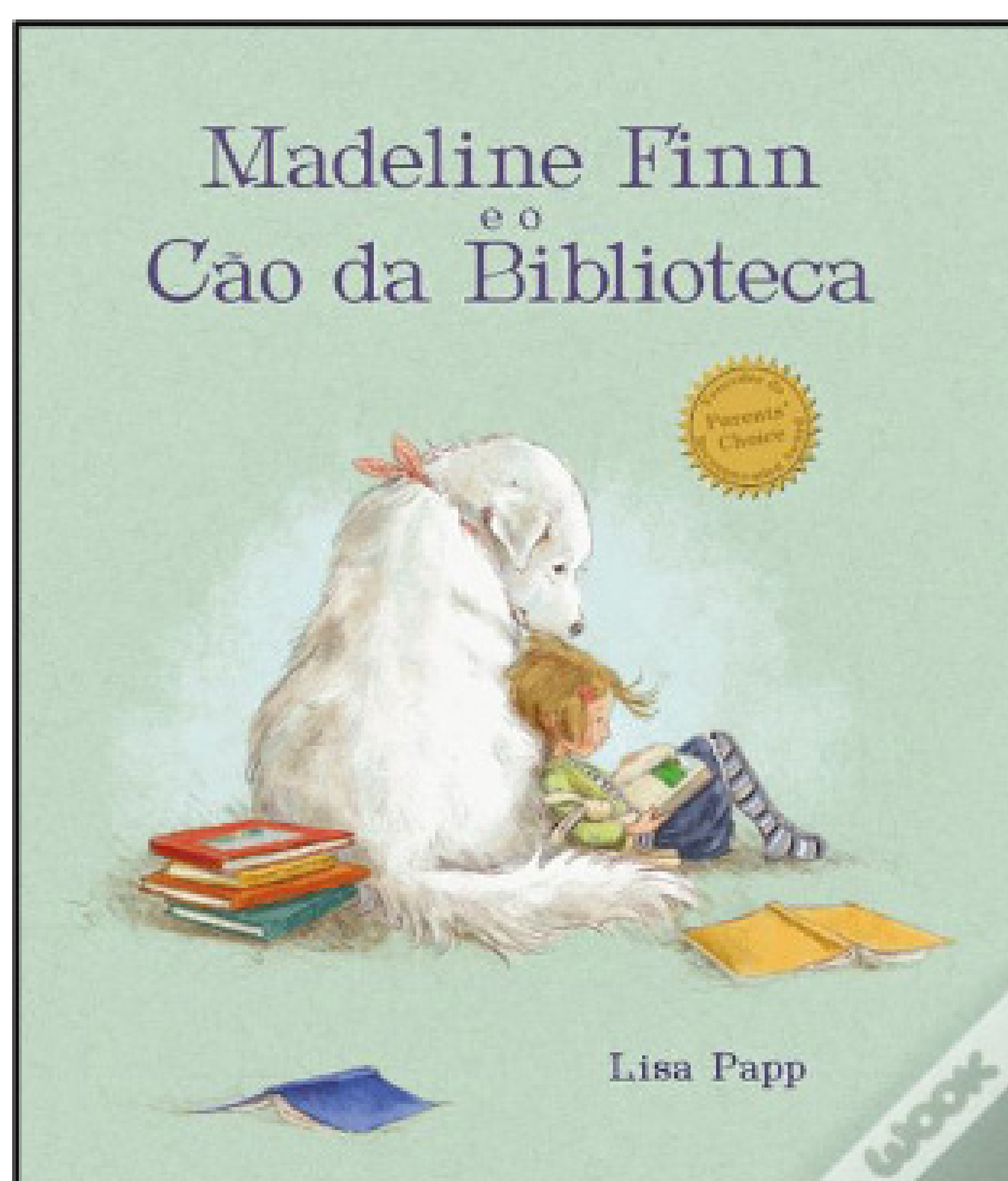
estudo *Madeline Finn e o cão da Biblioteca*, bem como iniciar a sua leitura e análise interpretativa. Prevemos a sua realização durante uma semana.

Face o exposto, este momento inicia-se com a exploração dos elementos peritextuais do livro com a turma, com o intuito de que os alunos elaborem as suas previsões sobre o conteúdo da obra. De seguida, faz-se a leitura, que pode ser acompanhada na transcrição adaptada do texto na ficha de registos. Terminada a leitura do primeiro momento, e recorrendo à ficha de registo a ser realizada com o auxílio do/a docente, propomos o confronto entre as previsões prévias dos discentes e o conteúdo e informações do texto, a exploração de processos de compreensão da leitura, bem como a análise de um género textual novo – a Banda Desenhada. Por fim, no momento da pós-leitura, finda a compreensão e interpretação do primeiro momento do texto, sugerimos a execução de uma atividade de consolidação que passará pela (re)criação da biblioteca na sala de aula.

Deste modo, o grupo procurou esboçar tarefas que promovessem um envolvimento global por parte dos discentes, valorizando as conceções prévias destes, procurando transpor os problemas da personagem para situações que os alunos já poderão ter vivenciado e, ainda, possibilitando a construção e/ou consolidação de conhecimentos de forma significativa.

Antes da leitura da obra

1. Observa a capa e contracapa do livro *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca*. Com base nestes elementos, sobre o que achas que será a história?



-
-
-
2. Onde se passará a história?
-

3. Porque aparecerá no título a menção a um “Cão da Biblioteca”?

4. Já viste algum “Cão da Biblioteca”? Alguma vez viste outro animal na biblioteca? Qual?

5. Quem é Lisa Papp? Faz um X na opção correta.

<input type="checkbox"/>	Autora
<input type="checkbox"/>	Personagem
<input type="checkbox"/>	Autora e ilustradora

Texto (1.º Momento)

Eu NÃO gosto de ler! Nem livros. Nem revistas. Nem sequer o menu na carrinha dos gelados. E detesto ESPECIALMENTE ter de ler em voz alta.

— Continua a tentar Madeline Finn, diz a minha professora.

Mas às vezes não consigo decifrar as palavras. Às vezes as frases ficam presas na minha boca como se fossem manteiga de amendoim. Às vezes as pessoas riem-se quando me engano.

E eu nunca recebo uma estrela autocolante da minha professora. Nem sequer uma cara sorridente. Em vez disso, ela dá-me um coração que diz “Continua a tentar”. Recebo muitos autocolantes que dizem “Continua a tentar”. Mas eu quero a estrela. As estrelas servem para premiar os bons leitores. As estrelas são uma recompensa por perceber as palavras e dizê-las em voz alta.

Mas eu sei que servem para mais do que isso. As estrelas servem para pedir desejos! Por isso desejo ter a minha própria estrela. Acho que os desejos devem demorar um bocadinho a realizar-se porque não recebo a minha estrela na segunda nem na terça-feira.

— Continua a tentar, diz-me a professora na quarta.

Na quinta, digo mal o nome do sapo. É Samuel. Tento safar-me com Sam, mas não funciona. Na sexta também não tenho sorte. No sábado, a mãe leva-me à biblioteca.

— Olá, Madeline Finn, diz-me a Sra. Dimple. Ela é a nossa bibliotecária.

— Eu não gosto de ler, lembro-lhe, para o caso de ela se ter esquecido.




— Oh, eu lembro-me, diz ela. -Mas hoje temos uma surpresa especial algo de que és capaz de gostar.

(adapt.)

Vocabulário a Explorar: decifrar; premiar; recompensa; safar; Sra.

Ficha de Registo

1. Que personagens entram neste excerto da história? Identifica-as, escrevendo o seu nome.

<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	

2. Como é a personagem principal? Por que razão pensas isso?

<input type="text"/>	Egoísta
<input type="text"/>	Determinada
<input type="text"/>	Organizada
<input type="text"/>	Solidária

3. Escreve um V nas afirmações verdadeiras e um F nas afirmações falsas. Corrige as afirmações falsas.

<input type="text"/>	A Madeline gosta muito de ler notícias de desporto.
<input type="text"/>	A Madeline sentia-se ansiosa quando lia.
<input type="text"/>	A professora dava autocolantes iguais aos alunos.
<input type="text"/>	A personagem principal era empenhada.
<input type="text"/>	A mãe da Madeline levou-a a uma livraria.

4. O que significa a seguinte frase: “... as frases ficam presas na minha boca como se fossem manteiga de amendoim”? Discute com um colega e assinala a opção correta.

<input type="checkbox"/>	As palavras são lidas com facilidade pela Madeline.
<input type="checkbox"/>	A Madeline gosta de comer manteiga de amendoim enquanto lê.
<input type="checkbox"/>	As palavras ficam presas como se estivessem coladas à boca da Madeline.

4.1. Já te aconteceu alguma vez o mesmo?

5. Qual era a maior dificuldade da Madeline? Transcreve do texto um momento que justifique a tua opção..

<input type="checkbox"/>	Falar em público
<input type="checkbox"/>	Ler corretamente
<input type="checkbox"/>	Escrever a letra S

6. Quando aprendeste a ler tiveste dificuldades?

6.1. Se sim, como te sentiste?

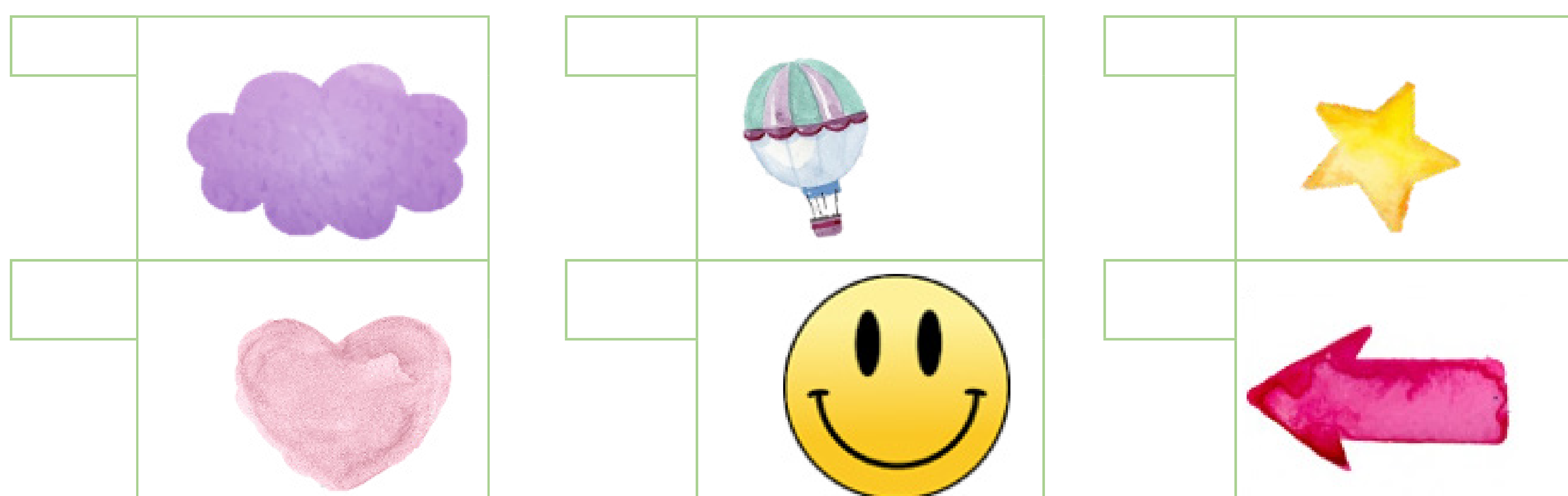
6.2. Como ultrapassaste essas dificuldades?

7. Tens algum amigo ou amiga que tenha dificuldades a ler? Como achas que ele ou ela se sentem?

8. Faz uma lista de conselhos que darias à Madeline ou a um amigo teu para ler melhor e gostar de ler. Se preferires, podes fazer uma lista de conselhos que te deram a ti!

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

9. Presta atenção às seguintes formas de autocolantes:



9.1. Que autocolante a Madeline recebia habitualmente? (Faz um X AZUL). O que significava?

9.2. Que autocolante queria a Madeline receber? (Faz um X VERDE). O que significava?

10. Ordena as seguintes frases de acordo com a ordem de acontecimentos.

<input type="checkbox"/>	Madeline engana-se a dizer o nome do sapo Samuel.
<input type="checkbox"/>	A mãe de Madeline leva-a à biblioteca.
<input type="checkbox"/>	Na terça-feira a Madeline lê em voz alta para a turma.
<input type="checkbox"/>	A bibliotecária tem uma surpresa para Madeline.

11. Completa as frases com as palavras do quadro.

decifrar	recompensa	premiar	safar	Sra.
----------	------------	---------	-------	------

A professora decidiu _____ a Madeline quando ela leu todas as palavras.
 Como _____, a professora dava autocolantes estrelas aos alunos que conseguiram ler direito.
 Como não conseguiu ler direito, a Madeline tentou _____- se com outra solução.
 Os alunos que não conseguiam _____ as palavras, não recebiam uma estrela.
 A bibliotecária chamava-se _____ Dimple.


12. Selecciona a opção correta para a definição da palavra biblioteca:

<input type="checkbox"/>	Edifício onde se encontra uma coleção de carros.
<input type="checkbox"/>	Sala onde se guarda um conjunto de revistas.
<input type="checkbox"/>	Edifício ou sala onde se encontra um conjunto de livros para consulta pública ou empréstimo.

13. Por que motivo te parece que a mãe da personagem principal a levou à biblioteca?

14. No final deste excerto a bibliotecária tem uma surpresa para a Madeline. Qual achas que será essa surpresa? Justifica.

15. Na biblioteca há livros com textos muito diferentes. Identifica qual dos seguintes textos, provenientes de livros diferentes, representam: uma banda desenhada, um poema e uma narrativa.

<p><i>Um livro, um amigo</i></p> <p>Um livro é um amigo Com quem podes contar Porque apesar de silencioso Escuta e sabe guardar.</p> <p>Num livro não há «racismo» Entre a lenda ou a ventura, E apesar de diferentes, são histórias Que se abraçam com ternura.</p> <p>O livro já viu paisagens fantásticas Mas como se ele não tem olhos para ver? É graças às imagens e às descrições detalhadas Que o mundo ele passou a conhecer.</p> <p>Na alma do livro Está o autor Que leu e releu aquela história Que a recreou com tanto amor.</p> <p>Os livros não são só as palavras, É o sentimento do autor e do leitor E são as histórias contadas.</p> <p>E o carinho dado E o segredo contado Ficarão sempre num amigo guardado.</p>	 <p>Mas eu sei que servem para mais do que isso, As estrelas servem para podés desejos! Por isso desejo ter a minha própria estrela.</p>	<p>Uma aula diferente</p> <p>Na dia começado pela professora, a avó também veio à escola. Alguns instrumentos como o merleto e a piana. Como mãe-prima, usava a máquina.</p> <p>Estou aqui para vos falar sobre o professor que tive durante mais de trinta anos. Foi carinhoso. Usava instrumentos como o merleto e a piana. Como mãe-prima, usava a máquina.</p> <p>Não conheço esse professor. O meu pai é polia e a minha mãe o embara. Eu quero ser cientista e estar sempre a descobrir coisas novas.</p> <p>O meu pai é médico e a minha mãe é costureira. Foi na quem foi o avô que que pago não.</p> <p>Quando eu grande, quero ser voluntária. Quero muito de amigos.</p> <p>O meu pai é pescador e a minha mãe está desempregada. Já trabalhou numa fábrica do calçado.</p> <p>Pescador? Que profissão tão perigosa!</p> <p>Quem quer ser bibliotecária?</p> <p>Eu!</p> <p>Eu!</p> <p>Eu!</p> <p>Tivemos uma aula sobre profissões. Mas ainda ninguém disse o que é uma profissão!</p> <p>Profissão é o trabalho que uma pessoa faz e pelo qual recebe dinheiro.</p>
--	--	--

15.1. O que sabes sobre Banda Desenhada? Assinala a opção que te parece correta:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A Banda Desenhada é um texto escrito em versos e, às vezes, pode rimar. |
| <input type="checkbox"/> | A Banda Desenhada é uma sequência de ilustrações que contam uma história, recorrendo maioritariamente a imagens e a algum texto. |
| <input type="checkbox"/> | A Banda Desenhada é um texto escrito que conta uma história. |

15.2. Observa com atenção o vídeo sobre Banda Desenhada da Escola Virtual:
<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerguest/player/4070276/lesson/t>

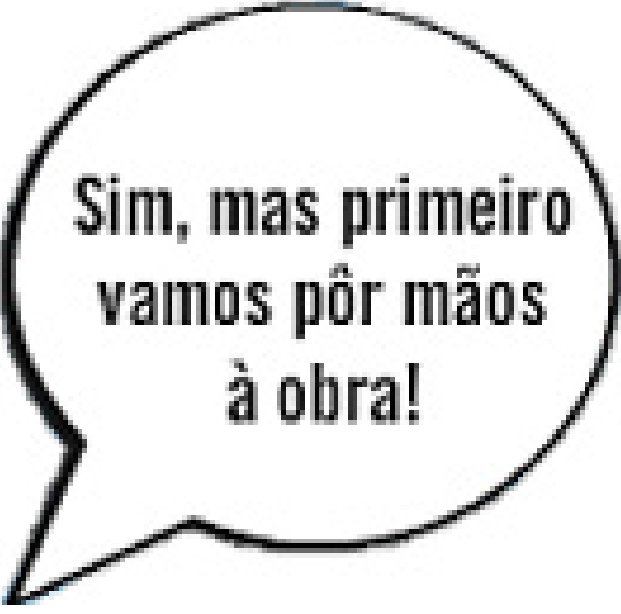




15.3. Após assistires ao vídeo, ordena a seguinte banda desenhada:



1.º	2.º	3.º

16 . Liga as frases aos tipos de balões da banda desenhada.

Representa o pensamento de uma pessoa.	
Usa-se quando mais do que uma pessoa a falar ao mesmo tempo.	No quarto dos brinquedos...
Apresenta as falas de uma personagem.	
Indica o espaço onde a história se passa	

17 . Responde às seguintes questões sobre a Banda Desenhada, assinalando a resposta correta:

I. As ilustrações da Banda Desenhada

- a) Ajudam a contar e a compreender a história.
- b) Enfeitam, unicamente, o texto.
- c) Contam toda a história.

II. As ilustrações devem ser lidas:

- a) De baixo para cima.
- b) Da direita para a esquerda.
- c) Da esquerda para a direita.

18 . Verifica agora a tua resposta à pergunta 15.1.

19 . Em pequeno grupo, transforma numa banda desenhada o vosso momento preferido do excerto da narrativa. Podes usar o espaço abaixo.

2.º Momento de leitura

→ **Objetivos:**

- Recontar o 1.º momento da obra;
- Confrontar as previsões elaboradas;
- Identificar informação explícita no texto;
- Inferir emoções e sentimentos da personagem;
- Organizar informação textual (em voz alta);
- Relacionar o texto com experiências e sentimentos pessoais;
- Realizar leitura dialogada;
- Monitorizar a compreensão da história;
- Reconhecer adjetivos na narrativa em estudo;
- Classificar adjetivos quanto ao número e género;
- Escrever (planear, textualizar e rever) a continuidade da história.

→ **Organização dos alunos:** Grande Grupo, Pequeno Grupo e Individual

→ **Material:**

- Livro *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca*;
- Ficha de Registos.

→ **Descrição:**

No segundo momento da atividade procurar-se-á dar continuidade ao trabalho elaborado na semana anterior. Deste modo, antes de finalizar a leitura, consideramos fundamental a realização do reconto oral do 1.º momento lido, de maneira a estabelecer uma ponte entre os dois momentos de análise, e ainda a criação de novas previsões relativas à solução do problema da personagem.

Posteriormente, proceder-se-á à conclusão da leitura, através da realização de uma leitura dialogada da narrativa, tal como a concretização de uma ficha de registo em turma com o auxílio do/a docente. Neste registo, continuar-se-á a trabalhar a compreensão do texto a nível cognitivo e metacognitivo, dando também lugar à continuação do estudo gramatical dos adjetivos, mais concretamente, a sua identificação e classificação quanto ao número e género, uma vez que está também prevista a sua abordagem no primeiro e segundo ano deste ciclo de ensino, segundo os documentos normativos.

Antes da leitura

1. Reconta oralmente o que aconteceu na primeira parte da história.
 2. O que achas que irá acontecer no segundo momento da história? Porque achas isso? Partilha com os teus colegas.
-
-

Texto (2.º momento)

A Sra. Dimple leva-me até um grande cão branco.

— Esta é a Bonnie. Porque é que não escolhes um livro para lhe ler? Ela é uma excelente ouvinte.

A Bonnie é linda. Como um grande urso polar, com pelo como a neve.

— Queres experimentar? — pergunta a mãe.

— Sim, por favor — respondi. (Mas baixinho.)

No início, estou nervosa. Baralho as letras. As palavras não soam bem. Mas depois olho para a Bonnie, e ela olha diretamente para os meus olhos. Ela não se ri. Sinto-me melhor. Tento outra vez. A meio, fico presa noutra palavra. A Bonnie não se importa. Põe as suas grandes patas no meu colo e deixa-me fazer-lhe festas até eu decifrar a palavra. Depois disso, eu e a Bonnie lemos juntas todos os sábados. É divertido ler quando não temos medo de nos enganar. A Bonnie ensina-me que não faz mal ir devagarinho, continuar a tentar – exatamente como diz o autocolante.

Ainda não tenho estrelas. Mas consigo ser paciente. Como a Bonnie.

Já falta pouco para ser novamente a minha vez de ler na aula. Mas quando vou à biblioteca, a Bonnie não está lá! Nem a Sra. Dimple.

— Gostavas de esperar por outro cão? — pergunta a outra bibliotecária.
— Não, obrigada — respondo, o mais educadamente que consigo.
— Não te preocupes — diz-me a mãe mais tarde — A Bonnie estava ocupada hoje.

— Mas e a escola? — pergunto eu.
— Vai correr bem — diz ela — Só tens de imaginar que estás a ler para a Bonnie.

Na segunda de manhã estou muito nervosa.

— Madeline Finn, queres ler a seguir? — pergunta a professora.

— Sim, por favor -, digo eu. (Mas ainda não muito alto.)

A primeira frase corre bastante bem. Depois engano-me numa palavra. E depois noutra. Oiço alguém a rir. Mas depois penso na Bonnie. Respiro fundo e imagino que ela está mesmo ali ao meu lado. Quando dou por isso, já estou no fim da página. Olho para a minha professora e ela está com um sorriso enorme. Consegui! Recebi a minha estrela!

No sábado vamos à biblioteca outra vez. A Sra. Dimple está de volta!

— Recebi a minha estrela! — conto-lhe — Quero dá-la à Bonnie.

— Parabéns, Madeline Finn! — diz ela — Acho que a Bonnie também tem outra surpresa para ti. Madeline Finn, gostavas de ler para a Bonnie ... e para os seus cachorrinhos?

— Sim, por favor! — respondo eu, alto e a bom som.

(adapt)

Antes da leitura

1. Lê o texto com os teus colegas. Decidam quem será a Madeline, a professora, a mãe, a bibliotecária e o narrador.

2. Qual foi a surpresa que a bibliotecária tinha para a Madeline?

3. Consideras que a Madeline gostou da surpresa? Porquê?

4. Como era a Bonnie? Escolhe a melhor opção e explica.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Feroz

Mansinha

Assustadora

5. Todos os sábados a menina ia à biblioteca ler para a Bonnie.

5.1. Que livros lhe lia? Como sabes isso?

5.2. Pensa num livro que gostarias de ler para a Bonnie. Escreve o título e o autor.

6. Alguma vez leste para um animal? Se sim, como foi a experiência? Se não, como imaginas esse momento? Partilha com a turma.

7. Porque é que a Madeline finalmente conseguiu receber a estrela que tanto desejava?

8. A Madeline foi ajudada a ultrapassar o seu problema por diferentes personagens. Liga cada personagem à ajuda que deu a Madeline.

Professora	Levou a Madeline à biblioteca.
Bibliotecária	Apresentou a Madeline à Bonnie.
Mãe	Escutava a Madeline a ler, sem nunca reclamar.
Bonnie	Incentivou a Madeline a não desistir de tentar ler.

9. Depois de receber a estrela, a Madeline era uma menina Escolhe as palavras que melhor completam o sentido da frase.

Feliz	Triste	Chateada
		

a) As palavras das opções acima expressam uma qualidade ou atributo da palavra menina. Como achas que se chamam essas palavras? Selecciona a opção correta.

<input type="checkbox"/>	Adjetivo	palavra que atribui características ao nome
<input type="checkbox"/>	Verbo	palavra que indica ações, estados ou processos
<input type="checkbox"/>	Nome	palavra que designa pessoas, animais ou objetos

10 . No seguinte excerto:

10 . 1 . Rodeia a azul os adjetivos. Transcreve-os para a tabela.

10 . 2 . Rodeia a vermelho os nomes qualificados pelos adjetivos. Transcreve-os para a tabela.

10 . 3 . Classifica agora os adjetivos que encontraste quanto ao número e género.

Madeline Finn, gostavas de ler em voz alta a um cão?”

A Sra. Dimple leva-me até um grande cão branco.

“Esta é a Bonnie. Porque é que não escolhe um livro para lher ler? Ela é uma excelente ouvinte.”

A Bonnie é linda. Como um grande urso polar, com pelo como a neve.

	Número		Género	
	Singular	Plural	Feminino	Masculino
Exemplo: Bonito	X			X

11 . Lê o seguinte texto sobre o sapo Samuel. Completa as frases com o adjetivo na forma adequada.

O sapo Samuel tem olhos _____ (castanhos/ castanho), um sorriso de orelha a orelha, todas as pessoas que passam por ele dizem que ele é um sapo muito _____ (sorridentes/sorridente). Tem também umas _____ (longas/longos) pernas que adora esticar. Vive no lago Colina do Sul e depois de almoçar adora dormitar nas folhas de nenúfar, por isso a rã Susana acha que ele é um _____ (dorminhoca/dorminhoco). Mas, hoje, sempre que adormece alguém o vem acordar.

— Acho melhor ficar acordado e passar o dia a brincar com as lontras. Acho que estão a precisar de um _____ (bom/bons) guarda-redes como eu, que consigo chegar longe com as minhas _____ (flexíveis/flexível) pernas. — pensou Samuel.

À noite, Samuel deita-se na sua folha de nenúfar e nem o piarda coruja _____ (noturno/noturna) o acorda do seu sono _____ (profunda/profundo).

12 . Com os teus colegas, imagina a continuação da história a partir do momento em que a Madeline conhece os cachorrinhos da Bonnie, narrando uma possível aventura que a menina tenha vivido com os seus novos amigos.

Começa por planificar o texto, pensando em:

- Que personagens entrarão na história?
- Onde se passará a ação?
- Quando se passará a história? (No verão, na primavera, durante a escola...)

- Que aventura(s) viveram as personagens? Imagina um problema que tenham enfrentado.
- Como resolveram esse problema?
- Como acaba a história? Terá um final feliz, triste ou surpreendente?

Depois, segue o plano e escreve o texto. Por fim, faz a revisão, verificando o sentido global, a construção das frases e a ortografia. Não te esqueças do título!

Agora vamos pensar sobre o trabalho desenvolvido...




1. As tuas previsões iniciais sobre o livro confirmaram-se? Justifica.

2. O que mais te surpreendeu na história? Porquê?

3. Gostaste de ler esta história? Explica porquê.

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Mais ou menos

4. Como foi a compreensão desta narrativa?

<input type="checkbox"/> Difícil/Desafiante 	<input type="checkbox"/> Razoável 	<input type="checkbox"/> Fácil 
---	---	--

5. O que foi mais difícil neste trabalho? E mais fácil?

6. O que aprendeste com este livro?

Uma vez compreendida a história, as sugestões de pós-leitura procuram criar oportunidades de construção de novas atividades baseadas na temática abordada. Mobilizam os alunos numa possível intervenção na biblioteca da sala, numa pesquisa sobre animais que ajudam as pessoas e numa atividade para realizar em casa.

Depois da Leitura

1. Que géneros de histórias gostas de ler? Assinala com 😊😊
2. Que outros géneros gostarias de conhecer melhor? Assinala com 😊

Policial – Trata de um detetive ou de polícia que procura resolver um crime.	Fantasia – Conta histórias de fadas, duendes e bruxas, por exemplo.
Romance – Conta uma história de amor.	Aventura – Conta as aventuras das personagens.
Ficção Científica – Conta uma história sobre cientistas, experiências ou <i>extraterrestres</i> .	Suspense – Conta histórias repleta de mistérios e com um final surpreendente.

Outros: _____.

3. Que livros gostarias de ter no cantinho da leitura na sala? Pensa com os colegas e faz uma proposta à professora.

4. Na história *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca*, a Bonnie é uma cadela que ajuda a Madeline a ultrapassar as dificuldades na leitura.

Que outros animais ajudam as pessoas? Em grupo, faz uma pesquisa sobre outros animais que ajudam as pessoas e descreve o que fazem para ajudar.

Seleciona a informação mais importante para a apresentares aos teus colegas, recorrendo a uma cartolina, a um PowerPoint ou a uma dramatização.

5. Em casa, em conjunto com a tua família, inventa/cria uma pequena história com os seguintes elementos: os livros, a família, a natureza e um animal. Com os teus colegas, reúne as histórias criadas por todos e cria mais um livro para a biblioteca da sala.

O segundo exemplo foi retirado do portefólio *A estrela de Laura*. Trata-se, neste caso, de um excerto da ficha de trabalho em que o grupo situa, na compreensão de todo o texto lido, o ensino explícito da macroestrutura da narrativa. Nessa medida, ilustra o ensino de uma estratégia de leitura com base num macroprocesso de compreensão. Além disso, o grupo previu a mobilização dessa aprendizagem na escrita de uma narrativa, uma ‘aproximação’ a uma sequência didática simplificada.

Ensino explícito da estrutura da narrativa

→ **Objetivos de aprendizagem**

- Reconhecer categorias básicas da estrutura da narrativa;
- Compreender a estrutura de uma narrativa, usando a estratégia de compreensão da estrutura textual (macroprocesso);
- Escrever uma narrativa mobilizando conhecimento sobre a sua estrutura.

→ **Forma de organização das crianças:** Em grande grupo/ pares

→ **Materiais necessários** (livros, materiais de suporte e de registo ...)

- Ficha de trabalho

→ **Descrição da estratégia pedagógica:**

Depois de lida a narrativa, o professor realiza com os alunos a ficha de compreensão em grande grupo.

A partir da pergunta 7 (inclusive), o professor inicia um momento de ensino explícito da estrutura da narrativa com vista a potenciar a sua compreensão e a produção escrita da continuação da narrativa. Na pergunta 7, o professor desafia os alunos a compreender a estrutura do texto, respondendo a cada uma das perguntas. Findo esse trabalho, o professor explica aos alunos que cada um dos momentos que identificaram tem um nome, e identifica-os para as crianças: *setting*/orientação, problema, resolução do problema, final. Explica que todas essas partes constituem de um texto uma história. Explica que temos de compreender essas partes para compreender bem uma história, e que devemos respeitar quando escrevemos uma história. Posto isto, desafia os alunos a, em pares, identificarem as partes de uma história baralhada, reescrevendo-a. Por fim, desafia os mesmos pares a escreverem a continuação da história, mobilizando a aprendizagem construída.

Ficha de trabalho

(Excerto)

7. Vamos agora compreender o esquema sequencial da obra!
 - 7.1. Onde estava a Laura no início da história?
-
-

7.2. No início a Laura tinha um problema. Qual era?

7.3. Essa situação inicial resolveu-se de forma inesperada? O que aconteceu?

7.4. Mas infelizmente logo surgiu outro problema. Qual foi?

7.5. Como é que a Laura resolveu este problema?

7.6. A solução encontrada resultou?

Aprende:

As histórias estão normalmente organizadas em diferentes momentos:
Setting/orientação, problema, resolução de problema, final

8. Uma nova história!

Certo dia, numa manhã de sol, a Laura foi ao parque e conheceu um novo amigo.

Escreve um texto, usando no máximo 20 linhas em que relates as aventuras que a Laura e o amigo viveram juntos. Não te esqueças de organizar o texto de acordo com o que aprendeste (*setting/orientação, problema, resolução do problema, final*).

O terceiro exemplo foi retirado do portefólio *A girafa que comia estrelas*. Trata-se de duas situações de promoção de compreensão de vocabulário novo, que o grupo previu para diferentes momentos da leitura. Apesar de não ser feita qualquer referência ao ensino explícito de estratégias de descoberta do significado das palavras novas, deixo aqui nota de que este seria um contexto ótimo para realizar o ensino da utilização dos metaprocessos de compreensão, dotando assim os alunos de estratégias de descoberta do significado de palavras novas.

1.º Momento de Leitura

(“Às vezes a mãe ralhava com ela” até “Olímpia nunca encontrou nenhum anjo”)

→ **Material:** Livro *A Girafa que comia estrelas*, ficha de trabalho, texto da obra integral, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + pares

→ **Objetivos da tarefa:**

- Compreender processos de formação de organização do léxico:
 - Identificar afixos do uso mais frequente;
- Monitorizar a compreensão (metaprocessos):
 - Inferir o significado, a partir de dados morfológicos e contextuais e confirmá-lo no dicionário;
 - Apropriar-se de novos vocábulos;
- Parafrasear (microprocessos).

→ **Descrição contextualizada da tarefa:**

A tarefa decorre durante o primeiro momento da leitura integral da narrativa.(...)

A tarefa 6 destina-se a promover a utilização de metaprocessos de compreensão, nomeadamente a compreensão de um vocábulo novo a partir da sua análise morfológica, mobilizando esse saber para compreender a frase em que é usado.

6. Presta atenção a esta frase do texto: “À medida que comia estrelas, Olímpia renovava a noite”.

6.1. Sabes o que significa “renovar”? Pensa com um colega e regista as possibilidades.

6.2. Atenta na grafia da palavra “renovar”. Tenta descobrir o seu significado a partir do significado de cada uma das suas partes, debatendo com a turma. [Sugestão: pensa na palavra renovar como re+nova].

6.3. Faz uma lista de outras palavras onde se use “re” com o mesmo significado.

6.4. Procura no dicionário o significado da palavra “renovar” e regista-o na ficha.

6.5. Agora que sabes o significado de “renovar”, o que achas que significa a frase? Tenta dizê-la por outras palavras.

2.º Momento de Leitura

(“Um dia, porém, descobriu uma galinha-do-mato” até “e acham que são felizes assim”)

→ **Material:** Livro *A Girafa que comia estrelas*, texto da obra integral, ficha de trabalho, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos**

- Monitorizar a compreensão (metaprocessos):
 - Sublinhar as palavras desconhecidas;
 - Inferir o significado a partir de dados contextuais.

→ **Descrição contextualizada da tarefa:**

(...)

As questões da ficha de trabalho pretendem ajudar os alunos a compreender o sentido da parte da obra lida até ao momento. Estas questões serão realizadas, gradualmente, em grande grupo e registadas individualmente, após o primeiro momento de leitura.

A tarefa 6 destina-se a promover a utilização de metaprocessos de compreensão, nomeadamente a compreensão de um vocábulo novo a partir do contexto da sua utilização.

1. Sublinha no texto as palavras que não compreendeste.

1.1. Regista abaixo essas palavras.

1.2. Com base no contexto, o que achas que significam?

1.3. Discute as tuas hipóteses com o teu colega, explicando a forma como fizeste para descobrir esses significados.

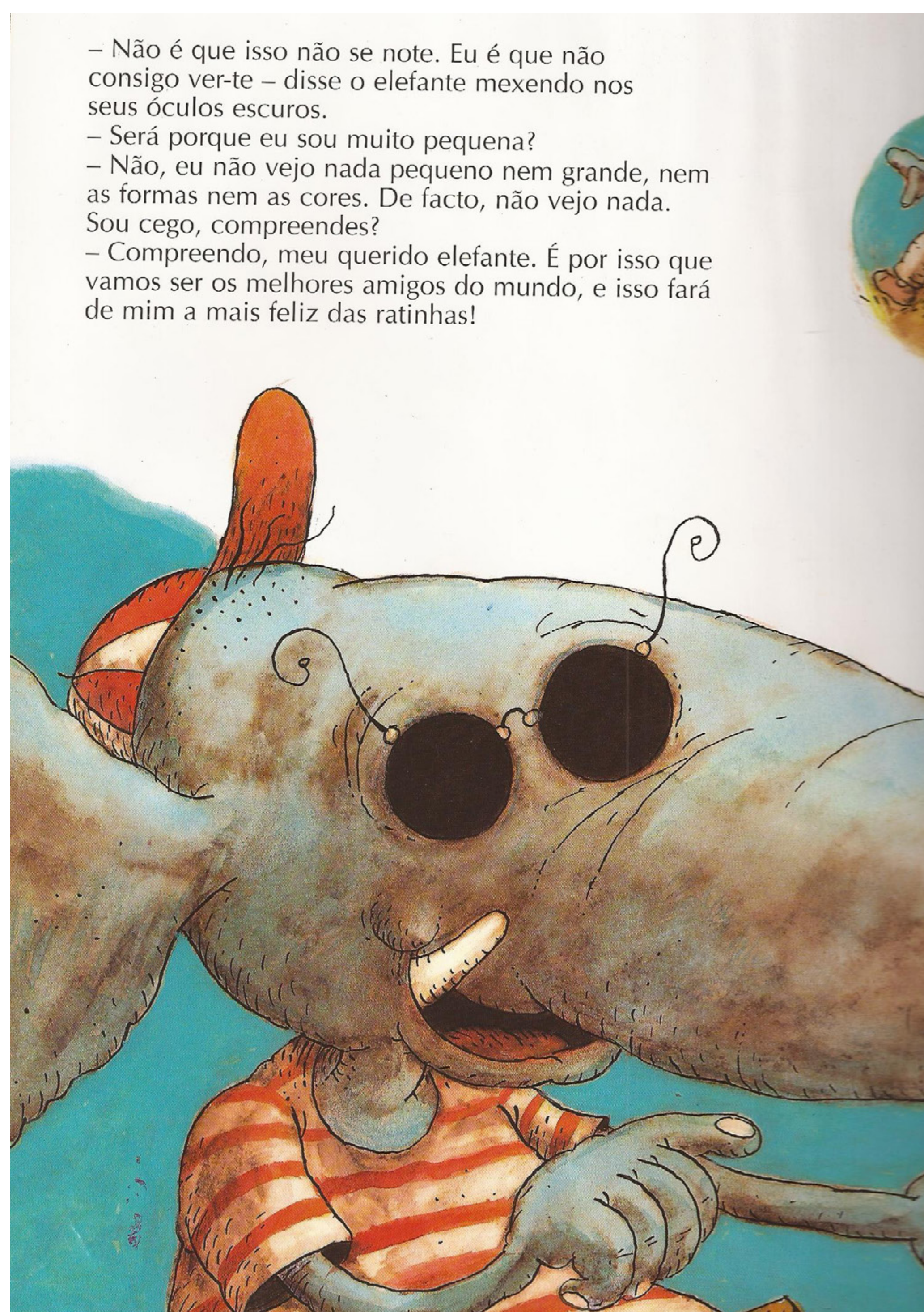
1.4. Por fim, usa o dicionário para confirmar. O que concluíste?

Palavra desconhecida	Pelo contexto, penso que significa...	No dicionário verifiquei que significa...

Outras estratégias

No portefólio *O Elefante Zacarias*, as estudantes ensaiaram uma ficha de compreensão para ajudar os alunos a mobilizar o conhecimento do mundo necessário para fazer sentido de num excerto da narrativa em que uma personagem, a Ratinha Aninhas, descobre que o Elefante Zacarias é cego.

Trata-se, por conseguinte, de uma situação em que a ficha de trabalho ajuda os alunos, passo a passo, a mobilizar o conhecimento do mundo para a realização de inferências.



Por que razão te parece que a Aninhas diz ao Zacarias que vão “ser os melhores amigos do mundo”?

O que sabes sobre as relações dos elefantes e ratos?

Pesquisa na Internet ou lê a história do Dumbo.

Qual a maior diferença que há entre a história do Zacaria e da Aninhas e a fábula que leste?

Esta seria uma oportunidade ótima para a realização de um momento de ensino explícito da inferência, prevista como conteúdo no atual programa de português do 3.º ano de escolaridade.

No portefólio *Uns óculos para a Rita*, as estudantes imaginaram, como atividade final, o regresso a duas tarefas realizadas no momento de pré-leitura. Numa dessas atividades, os alunos completam o BI da história, escrevendo agora um resumo da narrativa lida. Na outra, revisitam as narrativas imaginadas a partir de um conjunto de objetos ‘da narrativa’, que o professor disponibilizaria para os alunos. Depois de cada grupo ler a história que tinham imaginado, os alunos comparam as histórias, identificando semelhanças e diferenças entre o que foi imaginado e o que foi lido.

Outras práticas de literacia: Ensino explícito de outros géneros textuais

O exemplo abaixo, retirado do portefólio *O nabo gigante*, ilustra o modo como as estudantes imaginaram novas práticas de leitura, de aprendizagem explícita e de escrita de um novo género textual, a ‘receita culinária’, com base na narrativa lida. Trata-se de uma proposta de expansão dos horizontes de literacia das crianças, pensada com referência ao conteúdo do *Programa – 3.º ano*. Diferentemente do exemplo retirado no portefólio *Madeline Finn e o cão da biblioteca*, acontece depois da leitura da narrativa. Um aspeto de destaque deste exemplo reside na forma como ilustra uma enorme transformação pedagógica relativamente ao trabalho previsto para a educação pré-escolar.

Sequência didática - Texto instrucional (receita culinária)

→ **Objetivos de aprendizagem:**

- Conhecer características de um texto instrucional, neste caso de uma receita;
- Registrar e organizar ideias sobre a estrutura de uma receita;
- Planificar a escrita de textos;
- Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento.

→ **Formas de organização das crianças:** Para que todos os alunos compreendam melhor a estrutura de uma receita esta tarefa pode ser realizada a pares.

→ **Materiais necessários:** Para esta tarefa necessitam de material de escrita e duas folhas facultadas pelo/a professor/a, além de que também precisam da receita de uma pizza de vegetais e material para a visualização de um vídeo.

→ **Descrição da estratégia pedagógica:**

Apresentação

Inicialmente, o/a professor/a começa por realizar perguntas que se encontram relacionadas com a narrativa *O Nabo Gigante*.

- O velhinho e a velhinha decidiram fazer uma sopa de nabos. O que será que usaram para a fazer? Onde é que poderiam ver as instruções para fazerem a sopa?
- Vamos imaginar que o velhinho e a velhinha não tinham uma receita. Vamos escrever nós uma receita de sopa de nabo? Depois, poderíamos anexar ao nosso livro!
- E como é constituída uma receita?

Produção Inicial

Seguidamente, é proposto aos alunos que escrevam a pares uma receita para sopa de nabos, consoante aquilo que sabem. Estes escritos são analisado pelo professor/a para identificar as dimensões do género e da sua escrita que é necessário trabalhar nos módulos.

Módulo 1

(Uma das dimensões do género que prevemos que seria necessário trabalhar com as crianças é o referente à organização da informação na receita, com reconhecimento de algumas características e funções).

O/a professor/a apresenta à turma a receita de uma pizza de vegetais.

Receita: Pizza de vegetais

Ingredientes:

- 300 g farinha de trigo
- 1/2 l água
- 10 g fermento de padeiro
- 2 dl azeite
- 1 c. de café sal
- 1 c. de café açúcar
- 100 g cenouras baby congeladas
- 100 g tomate cereja
- 100 g espinafres frescos
- 4 c. de sopa polpa de tomate com manjericão
- 50 g queijo mozzarella ralado em fios



Modo de Preparação:

1. Prepare a massa: faça um monte com a farinha numa tigela e abra um buraco no meio.
2. Desfaça o fermento de padeiro num pouco de água morna e, quando a mistura estiver totalmente líquida, deite-a no buraco que abriu na farinha. Junte o sal e o açúcar e mexa com uma colher de pau até a massa estar bem envolvida.
3. Transfira a mistura para uma bancada de trabalho polvilhada com farinha e amasse com as mãos, até obter uma massa consistente que se descola das mãos. Se for necessário, acrescente mais um pouco de água ou de farinha. Forme uma bola e deixe levedar (crescer) num local morno, mantendo a massa tapada durante cerca de 3 horas.
4. Descongele as cenouras e corte ao meio o tomate cereja.
5. Quando a massa estiver levedada, estenda a massa com o rolo, em cima de um pedaço de papel antiaderente, até ficar com cerca de 1/2 cm de altura. Ligue o forno a 220°C.
6. Pincele o tabuleiro do forno com azeite, polvilhe-o com um pouco de farinha e forre-o, então, com a massa já esticada.
7. Espalhe o molho de tomate por cima da massa, depois as folhas de espinafres, as cenouras e o tomate cereja cortado ao meio. Salpique com o queijo e com um pouco de orégãos e leve ao forno cerca de 20 minutos.

O docente explora este texto com as crianças dando enfoque à sua estrutura, às quantidades dos alimentos e à ordem das ações.

O/A docente elabora no quadro, em conjunto com os alunos, uma tabela sobre a estrutura de uma receita, com as designações, características e as definições. Através de algumas questões os alunos vão respondendo e registando na mesma.

A receita culinária		
Estrutura de uma receita	Caraterísticas	Função
Título		
Ingredientes		
Modo de preparação		

- Qual o título desta receita? Acham que é importante uma receita ter um título? Qual o seu papel?
- Agora que já entenderam a importância do título nas receitas, vamos para a segunda parte, os ingredientes. Como estão dispostos os ingredientes? Estão em texto corrido? Porque será que estão dispostos por pontos? Vamos observar atentamente cada ponto, antes de “farinha de trigo” aparece o quê? Apresentar as quantidades para cada ingrediente é importante? O que aconteceria se não se especificassem as quantidades e só aparecessem os ingredientes necessários? Acham que conseguiam fazer a receita?
- Agora vamos observar esta última parte da receita, o modo de preparação. Que função tem o modo de preparação numa receita? O modo de preparação mostra-nos que passos devemos seguir para conseguir fazer uma receita, mas esses passos devem seguir uma ordem ou podem estar desordenados? Será que se estiverem desordenados a receita corre bem?
- No modo de preparação de uma receita qual é a palavra mais importante? O que é que ela nos indica? Uma dúvida? Um pedido? Ou uma ordem?
- Quanto tempo demora a confeccionar? Essa indicação está na receita?
- É uma receita fácil ou difícil?
- De que utensílios precisamos?
- Uma vez que já analisamos a estrutura passo a passo desta receita digam-me lá em quantas partes ela está dividida? Qual a razão? Como é a linguagem desta receita? É fácil ou difícil de compreender? Porquê?

De modo a compreenderem melhor a estrutura de uma receita, os alunos assistem à visualização de um vídeo para que possam entender a importância das instruções e, eventualmente notar aspetos de que não tinham falado antes.

Módulo 2

Uma vez entendida a estrutura da receita, passaríamos à leitura e análise de uma receita de uma sopa, identificando o título, ingredientes e modo de preparação, procurando também identificar o tempo de preparação e os utensílios necessários.

Módulo 3

Posteriormente, devolvemos os primeiros textos produzidos para que os alunos reflitam sobre eles para proceder à planificação da reformulação dos textos.

Produção final

Posto isto, é pedido que escrevam uma receita de sopa de nabos conforme a estrutura que aprenderam (título, ingredientes e modo de preparação) para isso devem pegar nas produções iniciais e trabalhar sobre elas. No final, é ainda solicitado aos alunos que confrontem estas produções com as iniciais, auto-avaliando a sua progressão da sua aprendizagem.

A partir desta tarefa prática e de carácter lúdico pretende-se que os alunos complementem e aprofundem os seus conhecimentos acerca da estrutura de uma receita. Através da leitura do título para entenderem o que vão confeccionar, da organização de todos os ingredientes e posteriormente da confeção gradual do que é referido no modo de preparação, os alunos têm a oportunidade de vivenciar uma experiência de estruturação e consolidação de conhecimentos.

A sequência didática foi também ensaiada no portefólio *A girafa que comia estrelas* neste caso para iniciar explicitamente os alunos nas características de uma ‘entrada de enciclopédia’. Este não é um género textual indicado no Programa do 3.º ano, mas o grupo previu a relevância da sua aprendizagem a propósito da realização de pesquisas para saber mais sobre a galinha-do-mato, que as estudantes pensaram estimular os alunos a realizar a partir da leitura da narrativa. Neste caso, o texto-modelo, a partir do qual seriam explicitadas algumas características do género textual em questão, é uma entrada de enciclopédia sobre a girafa.

Ensino explícito da gramática

O exemplo que aqui reproduzo foi retirado do portefólio *A girafa que comia estrelas*. Trata-se de um trabalho relacionado com o ensaiado para a sequência didática, na medida em que o grupo previu a consulta do dicionário como primeiro passo para levar os alunos à descoberta de informações novas sobre a galinha-do-mato. Daqui partiram para um trabalho de explicitação de classes e de géneros de palavras de radicais iguais e diferentes, conteúdos previstos no *Programa - 3.º ano*.

As atividades que iremos desenvolver relativamente à gramática, nesta secção do trabalho, surgem de uma forma contextualizada, pois decorrem de um momento relativo à análise do dicionário, iniciado no ensino explícito de um género de texto. Trata-se de um momento breve, em que são explorados conteúdos da gramática relativos aos nomes comuns, aos nomes masculinos e femininos de radicais iguais e aos nomes masculinos e femininos de radicais diferentes.

De forma a explorar estes conteúdos, prevemos a realização de uma ficha de trabalho, relativa à exploração dos mesmos, mediada por um guião de atuação para o ensino explícito da gramática.

Guião de Atuação para o Ensino Explícito da Gramática

MOMENTO 1 – Exploração da Palavra “Galinha-do-Mato” no Dicionário

→ **Material:** Dicionário, ficha de trabalho, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo

→ **Objetivos:**

- Comparar significados de palavras pesquisadas no dicionário.

→ **Descrição da atividade:**

Neste momento vamos convidar os alunos a procurar a palavra “galinha-do-mato” no dicionário. Iremos auxiliar os mesmos nesse processo, lembrando alguns procedimentos no uso do dicionário. Como o significado da palavra “galinha-do-mato”, no dicionário, é demasiado sucinto, iremos convidar os alunos a pesquisar a palavra que surge na definição dessa palavra, isto é, a palavra “alcaravão”.

Entradas de dicionário

(Costa, J. A. & Melo, A. S. (1995). *Dicionário da Língua Portuguesa (7.ª Edição)*. Porto: Porto Editora

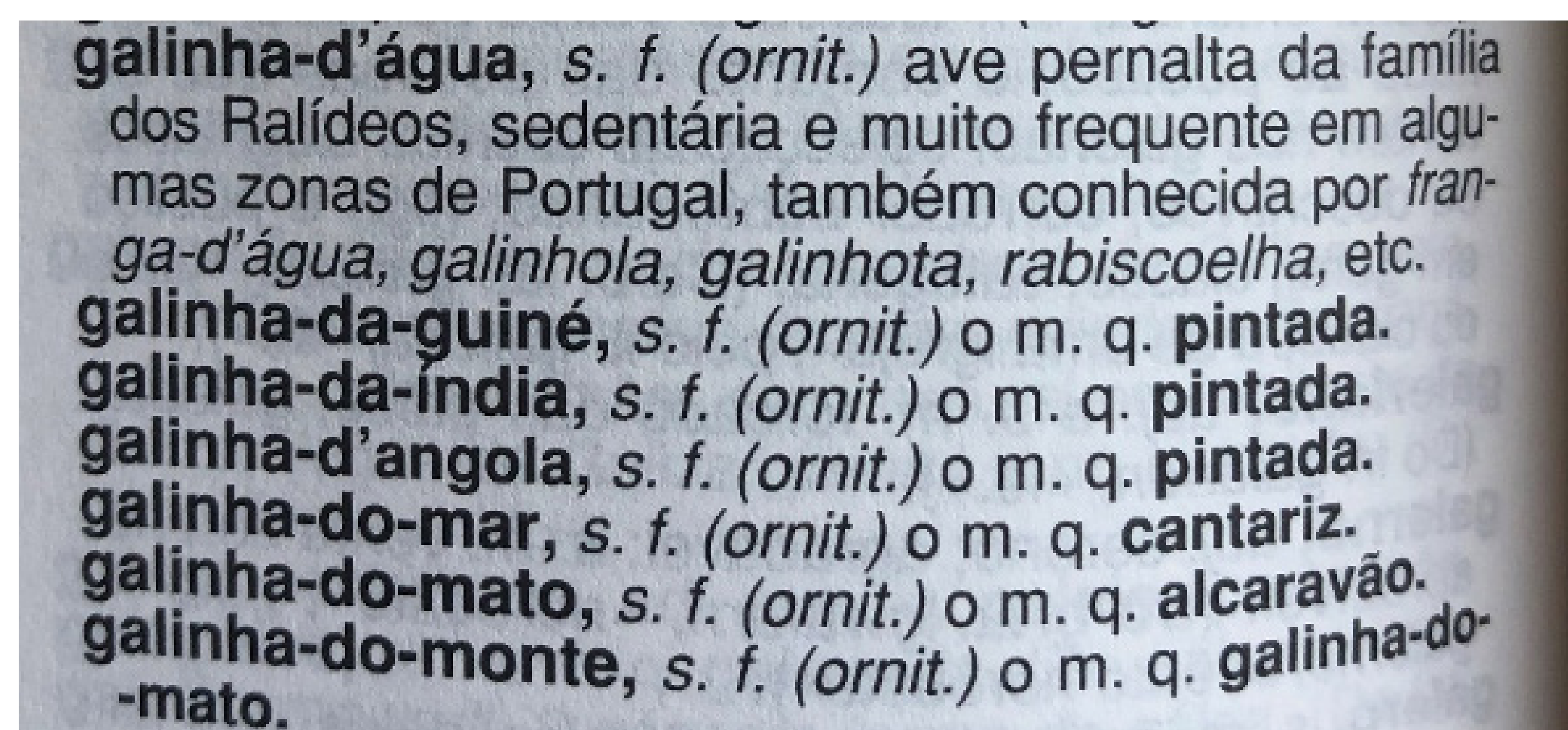


Figura 3: Definição “galinha-do-mato” no dicionário

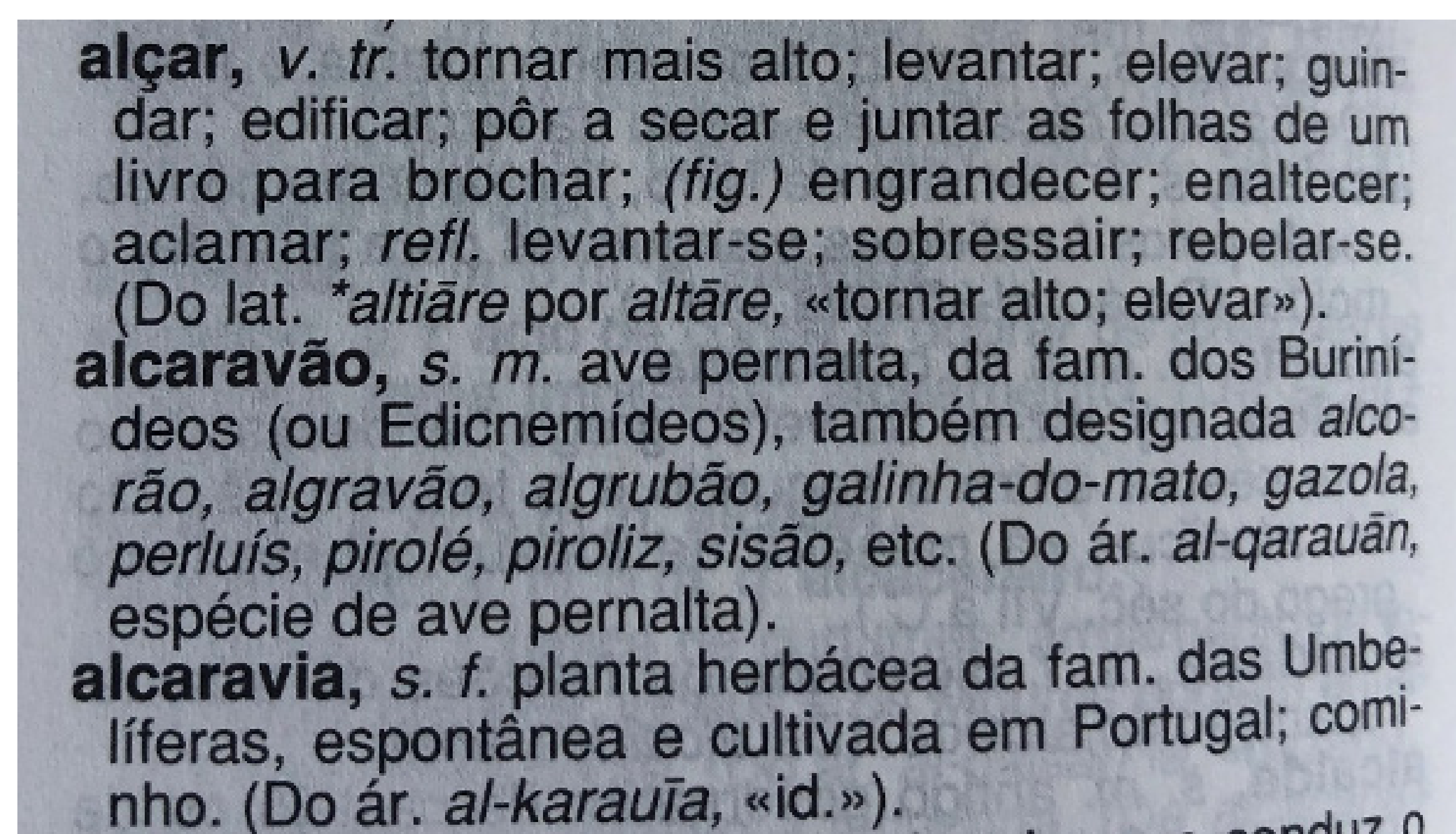


Figura 4: Definição “alcaravão” no dicionário

Iremos ainda pedir-lhes que comparem as duas entradas de dicionário, relativamente à sua extensão e informação. É de notar que este momento será apoiado pelo exercício 1, da ficha de trabalho ver abaixo e a resolução deste exercício será realizada em grande grupo e registada pelos alunos na ficha.

Destacamos que este momento serve de base para o ensino explícito da gramática contemplado nos momentos posteriores.

MOMENTO 2 – Classe de Palavras

→ **Material:** Ficha de trabalho - gramática, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivo:**

- Identificar a classe gramatical das palavras.

→ **Descrição da atividade:**

No presente momento iremos pedir aos alunos que atentem nas palavras “galinha-do-mato” e “alcaravão” e tentem descobrir a qual classe gramatical as mesmas pertencem. Este momento será apoiado pelo exercício 2, da ficha de trabalho - gramática. A resposta a este exercício será debatida com a turma e registada pelos alunos na ficha de trabalho.

É de notar que no corpo do exercício estão presentes outras classes gramaticais já conhecidas pelos alunos.

MOMENTO 3 – nomes masculinos e femininos no dicionário

→ **Material:** Dicionário, ficha de trabalho - gramática, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Identificar classes de palavras;
- Identificar nomes masculinos e femininos;
- Consultar o dicionário.

→ **Descrição da atividade:**

Nesta fase, iremos realizar com os alunos o exercício 3, da ficha de trabalho - gramática, com o qual pretendemos que os mesmos compreendam o género das palavras “alcaravão” e “galinha-do-mato” a partir da abreviatura presente na entrada de dicionário (por exemplo, n. f.). Ao longo do exercício, pretendemos debater com os alunos a forma de compreender as abreviaturas presentes nas entradas de dicionário deste exercício, através de algumas questões mediadoras como:

- O que é que acham que o “n” representa?
- Reparem que as palavras “alcaravão” e “galinha-do-mato” têm esse “n” em comum. O que é que descobrimos no exercício anterior que estas duas palavras tinham em comum?

- E em relação às letras “f” e “m” que se seguem a esse “n”?
- O que é que podem utilizar para vos ajudar a descobrir o que é que significam estas abreviaturas?

Como neste exercício estão presentes o início de entradas de dicionário, será que no dicionário conseguimos encontrar a resposta à questão das abreviaturas?

MOMENTO 4 – nomes masculinos e femininos de radicais iguais

→ **Material:** Ficha de trabalho - gramática, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Identificar classes de palavras;
- Identificar nomes masculinos e femininos de radicais iguais.

→ **Descrição da atividade:**

Nesta fase, que corresponde à realização do exercício 4, da ficha de trabalho - gramática, vamos apresentar aos alunos dois nomes comuns, que dizem respeito a dois animais (“leão” e “leoa”), que são o masculino e o feminino da mesma espécie. Vamos querer que os alunos consigam identificar a classe de palavras e que identifiquem a relação existente entre as duas palavras, isto é, que descubram que uma é o feminino e outra o masculino de uma palavras que designa animais da mesma espécie, e, ainda, queremos que descubram a relação entre as palavras relativa à sua grafia, descobrindo que as mesmas possuem radicais iguais.

Este momento poderia ser mediado pelas seguintes questões:

- Os animais leão e a leoa têm algo em comum?
- Existe alguma relação entre ambos?
- As palavras “leão” e “leoa” têm algo em comum?
- Conhecem outro conjunto de nomes comuns masculino e feminino com uma parte (radical) semelhante?

É de notar que a realização do exercício ocorrerá em grande grupo, sendo que as descobertas, relativamente às características das palavras, serão efetuadas e debatidas com toda a turma e registadas na ficha de trabalho.

MOMENTO 5 – nomes masculinos e femininos de radicais diferentes

→ **Material:** Ficha de trabalho - gramática, material de escrita

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Identificar classes de palavras;
- Identificar nomes masculinos e femininos de radicais diferentes.

→ **Descrição da atividade:**

À semelhança da atividade realizada no momento anterior, iremos debater com os alunos, aquando da realização do exercício 5, da ficha de trabalho - gramática, sobre a classe de palavras de outros dois nomes comuns feminino e masculino (“égua” e “cavalo”). Iremos também pedir aos alunos que tentem identificar se existe alguma relação entre as palavras e alguma semelhança relativamente à sua escrita. Seguidamente, iremos pedir aos alunos para relacionar os nomes feminino e masculino do exercício anterior com os nomes feminino e masculino deste exercício e vamos pedir-lhes também para tentarem encontrar diferenças e semelhanças na relação que existe entre esses nomes (radicais iguais/radicais diferentes).

Este momento poderia ser mediado pelas seguintes questões/afirmações:

- Os animais cavalo e a égua têm algo em comum?
- Existe alguma relação entre ambos?
- As palavras “cavalo” e “égua” têm algo em comum?
- Conhecem outro conjunto de nomes comuns de géneros masculino e feminino que se escrevem de maneira diferente um do outro?
- Pensem nas palavras “leão” e “leoa”, já sabemos que têm o mesmo radical, no entanto, o mesmo não acontece nas palavras “cavalo” e “égua”, que não têm o mesmo radical. Assim o que é que descobrimos? Descobrimos que na nossa língua, a formação do feminino de alguns nomes apenas exige a mudança de uma ou duas letras no final da nome masculino e, assim, o seu radical é igual. Mas também descobrimos que nem sempre conseguimos formar o feminino de um nome através desta forma, pois às vezes existem nomes femininos que não têm o radical igual ao nome masculino, são palavras muito diferentes.

É de notar que a realização do exercício ocorrerá em grande grupo, sendo que as descobertas, relativamente às características das palavras, serão efetuadas com toda a turma e registadas na ficha de trabalho (e se necessário também no caderno diário em forma de síntese).

MOMENTO 6 – nomes masculinos e femininos de radicais iguais e diferentes

→ **Material:** Ficha de trabalho - gramática, material de escrita, caderno diário

→ **Organização das crianças:** Grande grupo + Individual

→ **Objetivos:**

- Identificar nomes masculinos e femininos de radicais iguais e diferentes;

→ **Descrição da atividade:**

Este último momento corresponde à realização do exercício 6 da ficha de trabalho - gramática, onde iremos sistematizar o conhecimento relativamente aos nomes masculinos e femininos de radicais iguais e diferentes.

Após a realização deste exercício, que será efetuado em grande grupo, iremos conversar com os alunos de forma a sintetizar as ideias sobre os radicais dos nomes masculinos e femininos, que podem ser iguais ou diferentes. Podemos ainda, no final desta conversa, pedir aos alunos que escrevam as ideias principais da mesma no seu caderno diário.

Ficha de gramática

1. Procura no dicionário a palavra “galinha-do-mato” e transcreve a informação que encontraste.

1.1. Procura agora no dicionário, a palavra “alcaravão” e transcreve a informação encontrada.

1.2. Qual entrada de dicionário achas que é mais informativa? Justifica a tua resposta.

2. O que têm em comum as palavras “galinha-do-mato” e “alcaravão”? Assinala com um × a opção correta.

- São adjetivos São verbos
 São nomes próprios São nomes comuns

3. Observa atentamente o início das entradas de dicionário:

3.1. A que classe de palavras pertencem as palavras apresentadas?

3.2. Como é que conseguiste descobrir? Debate com a turma.

3.3. Confirma as tuas ideias na secção das abreviaturas presente nas páginas iniciais do teu dicionário.

4. Lê as seguintes entradas de dicionário.

leão, n. m. predador mamífero, carnívoro, que vive nas selvas da África e da Ásia e tem pelo castanho-amarelado, sendo o macho provido de uma juba em redor da cabeça (é considerado o rei dos animais)

leoa, n. f. fêmea do leão

4.1. Assinala com um X a opção correta. As palavras “leão” e “leoa” são, respetivamente:

- Um nome próprio do género masculino e um nome próprio do género feminino.
- Um nome comum do género feminino e um nome próprio do género masculino.
- Um nome comum do género masculino e um nome comum do género feminino.
- Um nome comum do género feminino e um nome comum do género masculino.

4.2. Qual a relação entre as duas palavras? O que tem em comum a sua escrita? Discute com a turma e regista a resposta.

5. Lê as seguintes entradas de dicionário.

cavalo, n. m. mamífero grande e veloz, com crina e cauda longas, muito usado como animal de carga, transporte ou em desportos

égua, n. f. fêmea do cavalo

5.1. Assinala com verdadeiro ou falso (V/F) as seguintes opções. As palavras “égua” e “cavalo” são, respetivamente:

- Um nome comum do género feminino e um nome comum do género masculino.
- Um nome comum do género feminino e um nome próprio do género masculino.
- Um nome próprio do género masculino e um nome próprio do género feminino.
- Um nome comum do género masculino e um nome comum do género feminino.

5.2. Qual a relação entre as duas palavras? Debate com a turma e regista no teu caderno diário.

6. Lê as seguintes palavras. Escreve, à frente de cada palavra, o seu masculino ou feminino.

Burro → _____ Galinha → _____ Fêmea → _____
Ovelha → _____ Mãe → _____ Porca → _____
Boi → _____ Perú → _____ Feminino → _____
Homem → _____ Bode → _____ Zangão → _____

6.1. Rodeia os femininos ou masculinos com o mesmo radical.

6.2. Sublinha os femininos ou masculinos com o radical diferente.

Outros grupos ensaiaram estratégias didáticas para explicitação de conhecimento de conteúdos, como tipos e formas de frase e classificação silábica. Sobre este último, o grupo *A estrela de Laura* fez referência, aquando da apresentação do seu trabalho às colegas, à evolução didática que identificaram no trabalho com as sílabas desde a educação pré-escolar: tendo aí começado pelo desenvolvimento do jogo promotor da consciência silábica, evoluiu, no 1.º ano, para o trabalho de reconhecimento dos padrões silábicos escritos e, no 3.º, para a aprendizagem explícita da classificação das palavras conforme posição da sílaba tónica e átona, com uma mudança clara na abordagem didática.

Parte III

Aprendizagens construídas: as vozes das estudantes

Esta secção apresenta três reflexões individuais, escritas a partir do guião construído para o efeito (cf. Parte 1, p. 23, Fig. 4), cuja elaboração implicou a revisitação das reflexões preliminares escritas pelas mesmas estudantes no início do semestre (cf. Parte 1, p. 13, Fig. 7).

Nas suas reflexões finais, as três estudantes avaliaram criticamente o seu pensamento inicial; identificaram as aprendizagens que construíram sobre a didática da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico durante a realização do portefólio de grupo, indicando também as principais dificuldades que sentiram e as que permaneceram após a conclusão do trabalho prático; e expuseram as principais aporções dessa prática ensaiada para a sua formação integrada como educadoras de infância e professoras do 1.º ciclo do ensino básico.

O interesse formativo dos exemplos selecionados é amplo. Destaco as seguintes razões:

- O conteúdo das reflexões indicia a expansão do **Conhecimento do Conteúdo Pedagógico** (CCP) destas estudantes a partir das situações de **prática ensaiada**. As estudantes dão conta de um vasto leque de aprendizagens sobre o currículo, as finalidades/objetivos e as estratégias de didática da língua portuguesa nos níveis educativos implicados (cf. Parte I, p. 9, Fig. 1.), percebendo-se a integração de outros saberes gerais sobre a educação, de que se destaca a referência à visão sócio-construtivista da educação;
- Estes escritos ilustram a construção da **epistemologia da prática reflexiva** destas estudantes. Nos três casos, as aprendizagens profissionais identificadas resultam do processo de pensamento sobre a experiência prática. Em particular, mostra a forma como a experiência prática (meramente) simulada ou ensaiada foi motor dessa aprendizagem reflexiva;
- Estes documentos evidenciam o papel formativo da **avaliação como aprendizagem**. Trata-se de documentos auto-avaliativos complexos, cuja elaboração levou as estudantes a pensar sobre a evolução do seu próprio pensamento para assim aprender – e não só para se auto-apreciar ou classificar – com esse processo metacognitivo.

REFLEXÃO FINAL — Ana Rita Loureiro Pinto

A presente reflexão final individual é parte integrante do processo de avaliação da Unidade Curricular de Complementos de Didática da Língua Portuguesa para a Educação Básica, relativa ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Esta reflexão será dividida em três momentos que irão incluir o meu pensamento sobre as respostas que elaborei na reflexão inicial realizada no início do semestre, bem como o que considero que aprendi, ao longo do semestre, sobre a didática da língua relativamente à Educação Pré-escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por último, refletirei, de forma global, sobre o que foi mais significativo para a minha formação integrada como futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo.

1. O que pensa de / Como avalia HOJE ... as suas respostas iniciais?

No início do segundo semestre, foi proposto pela docente imaginar uma entrevista de emprego numa instituição que estaria a oferecer um lugar de educador e professor de 1.º Ciclo e, perante isso, responder a um conjunto de questões sobre o meu conhecimento profissional sobre o ensino da língua nesses dois níveis. É de notar que as questões focavam-se nos conteúdos a trabalhar na Educação Pré-escolar, no 1.º ano e no 3.º ano e nas finalidades dos mesmos, bem como, nas principais estratégias pedagógicas que eu adotaria em cada ano de escolaridade e como as implementaria. Por último, tive de considerar qual foi a questão mais fácil de responder e qual foi a mais difícil.

Assim sendo, no que diz respeito às questões relacionadas com a Educação Pré-Escolar, considero que as minhas respostas às questões elaboradas no início do 2.º semestre foram conscientes, apesar de ao longo do pensamento construído, em grupo, no portefólio didático, ter apreendido bastante conhecimento que não tinha até ao momento. Isto é, tive em consideração a importância de promover e desenvolver a comunicação oral, de forma a que a criança se sentisse escutada e, por isso, sentisse interesse em comunicar. Para além disso, expressei a importância de trabalhar a Educação Literária com as crianças, a partir do contacto de diversos livros e géneros textuais, mas, desvalorizei a exploração e a compreensão de textos com crianças em idade de Pré-Escolar. Acredito que, não tinha consciência de como realizar esse trabalho tão fundamental e que a construção do portefólio me ajudou imenso a prever intervenções e atividades passíveis de realizar com as crianças em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Para além disso, apesar de ter mencionado a realização de atividades, nomeadamente, jogos que envolvessem o recurso a letras, considero que não compreendia ainda como é que poderia iniciar a Abordagem à Escrita com as crianças e tal ilustrou-se nas minhas respostas. Acredito ainda que não compreendia como era crucial promover nas crianças a identificação das funções da leitura e da escrita e o uso das mesmas nas atividades, na rotina e nas interações com os outros. Assim sendo, visionava essas áreas como algo a trabalhar apenas no 1.º Ciclo, como por exemplo, a identificação de convenções da escrita e, acredito que tal se devesse ao experienciado durante as semanas de observação nos contextos, onde não tinha tido oportunidade de observar atividades relacionadas com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para além da leitura de narrativas sem objetivos concretos.

É ainda de notar que, tendo em consideração as respostas às três questões, relativas aos conteúdos, finalidades e estratégias pedagógicas, entendo que as minhas ideias se relacionavam mais com os conteúdos. Deste modo, a construção dos objetivos subjacentes a cada conteúdo foi trabalhada ao longo do portefólio, sendo ainda

uma questão que pretendo melhorar com a prática. Relativamente às estratégias, penso que foi a questão mais difícil de responder e, neste momento, parece-me aquela com o conteúdo mais escasso. Acredito que toda a construção do portefólio didático contribuiu para a compreensão e construção destas mesmas estratégias.

Apesar de as minhas respostas demonstrarem algum conhecimento sobre o domínio em questão, considero que, até ao momento, a minha formação era circunscrita, não tendo em consideração a extensão de domínios tão fundamentais como a comunicação oral, a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, bem como a identificação de convenções da escrita e, por último, o prazer e a motivação para ler e escrever. Apesar de reconhecer estas componentes, não dominava as aprendizagens a promover a partir das mesmas e não compreendia que estratégias poderia utilizar para as aplicar.

Ademais, aquando da elaboração das respostas à reflexão inicial da UC, considerava que conhecia mais sobre o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, relativo à Educação Pré-Escolar. No entanto, findo o portefólio didático e o semestre, considero que conhecia muito pouco comparado com o que faz parte da minha formação neste momento. Assim, considero que não conhecia e compreendia as OCEPE na íntegra e não tinha bases para as conseguir aplicar, isto é, acredito que apenas conhecia as nomeações presentes nas mesmas e baseava as minhas ideias nestas. Aliado a isto, compreendo que o meu vocabulário relativo a este domínio se expandiu, bem como, o meu conhecimento amadureceu, sentindo-me, desta forma, mais capaz de colocar em prática tudo o que aprendi na teoria.

No entanto, considero ainda que as minhas ideias anteriores foram apresentadas de forma bastante elementar e dissociadas umas das outras, visto que, do ponto de vista teórico, a minha formação a esse nível era ainda escassa. Com a construção do portefólio didático, aprimorei o meu conhecimento relativamente às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* e, conseqüentemente, aos conceitos teóricos e práticos que as sustentam.

Seguidamente, no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo clarificar que no início do 2.º semestre, não me sentia capaz de prever qualquer prática relativa a este ciclo. Isto é, para além de ter pouco contacto com os documentos orientadores relacionados com a língua como o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais de Português*, também não me sentia habilitada para imaginar estratégias pedagógicas e não estava confortável relativamente aos conteúdos e finalidades dos mesmos. Assim, analisando as minhas respostas, não considerava, em profundidade, a existência de domínios como a Oralidade; a Leitura e Escrita; a (iniciação à) Educação Literária e a Gramática. Perante isto, considero que as minhas respostas, apesar de conscientes, eram um pouco vagas.

Deste modo, no que diz respeito ao 1.º ano, penso que, a nível de conteúdos, foi aonde as minhas ideias se apresentaram mais elementares e confesso que foi onde tinha mais dúvidas e incertezas. Assim, as minhas respostas focaram-se essencialmente na iniciação à leitura e na descodificação e interpretação de textos escritos, deixando de parte a iniciação à escrita e a gramática. Deste modo, apesar de ter feito referência a alguns conteúdos, conseqüentes finalidades e possíveis estratégias pedagógicas, o desenvolvimento destas questões foi bastante diminuto, visto que não tinha tido qualquer tipo de contacto com os conteúdos abordados no 1.º ano de escolaridade e, por isso, acredito que as minhas respostas se revelaram um pouco inconscientes.

Assim, tendo em vista tudo o que aprendi sobre os conteúdos a abordar neste ano de escolaridade, relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, considero que as

minhas respostas foram bastante rudimentares, pois, tal como mencionado, o 1.º ano compreende o nível de escolaridade com que menos contacto tinha estabelecido e, para além disso, as ideias expressas eram confusas e vagas, não atribuindo relevância alguma, por exemplo, ao ensino explícito das letras, caso que abordamos no portefólio. Em consequência, expressar as finalidades dos conteúdos também foi uma tarefa complexa e, pelos motivos mencionados anteriormente, considero que não foi concretizada com sucesso, tal como a apresentação de estratégias pedagógicas, as quais não seria capaz de nomear ou de construir até ao momento em que pratiquei tal tarefa no portefólio didático.

Por último, considero que, de todos os anos de escolaridade abordados, foi sobre o 3.º ano que expressei ideias mais precisas relativamente aos conteúdos da Leitura e Escrita, considerando a compreensão de textos e produção de textos de géneros vários. Poderia ainda ter mencionado a Gramática, no entanto, apenas mencionei conteúdos relacionados com o domínio em questão. Relativamente às finalidades e às estratégias pedagógicas, destaco, uma vez mais, que as minhas ideias se mantiveram vagas e confusas, pois, apesar de conhecer os conteúdos, não tinha conhecimento para colocar tais ideias em prática, compreendendo as suas finalidades e a forma de como as abordar pedagogicamente.

Considero que também poderia ter mencionado os processos básicos de compreensão de leitura - conteúdo já conhecido - como estratégia pedagógica, no entanto, apenas me apercebi que esta seria uma estratégia para promover o desenvolvimento do ensino explícito de compreensão de textos ao longo da construção do portefólio. Para além disso, apesar de mencionar o ensino explícito de um género textual e a produção de textos escritos, não fui capaz, apesar de conhecer tais estratégias, de mencionar o ciclo de escrita e/ou a sequência didática como exemplos dessas estratégias. Deste modo, considero que, apesar de compreender adequadamente a teoria, o exercício de transportá-la para a prática era algo complexo de realizar e apenas foi praticado com a realização do portefólio didático.

Em suma, no dia 10 de fevereiro de 2020 tinha mencionado que tinha sido mais fácil responder às questões relacionadas com o Pré-Escolar e mais difícil de responder questões que tinham que ver com o 1.º e 3.º ano. Contudo, após a realização do portefólio didático na íntegra, considero que menosprezei os conteúdos a abordar e a forma de o fazer relativamente à Educação Pré-Escolar. Deste modo, acredito que todos os níveis de escolaridade apresentam as suas especificidades e, na reflexão inicial, considerei que foi mais fácil responder às questões do Pré-Escolar, pois conhecia melhor as OCEPE do que o Programa de Português e todos os trabalhos que tinha realizado até ao momento englobavam, na sua maioria, conteúdos relativos ao Pré-Escolar. Com isto, considero que, de forma global, foi mais complexo responder adequadamente às questões relacionadas com as finalidades dos conteúdos e as estratégias pedagógicas subjacentes aos mesmos.

2. Durante o semestre, o que aprendeu sobre a didática da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo?

É de notar que, ao longo do semestre, e com a construção do portefólio didático, em grupo, aprendi novas noções e ampliei conhecimentos sobre a Didática da Língua relativamente à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, durante o exercício de pensamento relacionado com o ensino explícito e contextualizado de determinados conteúdos relacionados com o domínio do Português, utilizando como andaime uma narrativa, – *A girafa que comia estrelas*, José Eduardo Agualusa –,

foi necessário recorrer a ferramentas, como o currículo, os objetivos, os conteúdos e estratégias pedagógicas. Assim sendo, irei explicitar cada um desses parâmetros, demonstrando de que forma se processou a minha aprendizagem no que diz respeito a cada um deles e diferenciando-os no que respeita à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo.

No que concerne ao currículo, é de destacar que, ao longo da elaboração do portefólio recorri a documentos orientadores como as *OCEPE* e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, para que fosse possível compreender que atividades se poderiam propor, tendo em consideração determinados objetivos que promovessem aspetos que integram o currículo. Deste modo, é importante destacar que, relativamente aos documentos orientadores mencionados, conhecia, de forma mais aprofundada, as *OCEPE* do que o Programa, visto que, ao longo da minha formação tinha contactado e analisado mais as *OCEPE*. Confesso que até ao momento não tinha tido oportunidade de analisar o Programa, do 1.º Ciclo de forma pormenorizada e, por isso, o portefólio permitiu-me conhecer melhor o currículo deste ciclo.

Assim sendo, já tinha utilizado como recurso as *OCEPE* e, por isso, conhecia melhor esse documento orientador, ao contrário do Programa de Português que conhecia muito pouco. Com a realização do portefólio, especifiquei os meus conhecimentos relativos ao currículo de Educação Pré-Escolar e interpretei e analisei o currículo do 1.º Ciclo, como não tinha feito até ao momento. Relativamente ao 1.º ano, foi de facto uma experiência inovadora, pois, tal como mencionei anteriormente, os meus conhecimentos relativos a este ano eram mais rudimentares, ao contrário do 3.º ano, que, apesar de ter conhecido e aprendido muito mais, já tinha mais conhecimento sobre o currículo deste nível de escolaridade.

Já no que diz respeito aos conteúdos de cada ciclo de escolaridade, é de destacar que não conhecia pormenorizadamente todos os conteúdos e, ao recorrer às *OCEPE* e ao Programa de Português para construir práticas com intencionalidade educativa, fiz um exercício de estudo profundo de todos os conteúdos relacionados com a Didática da Língua. Relativamente às *OCEPE*, compreendia a existência de alguns conteúdos que já tinha abordado em unidades curriculares anteriores. No entanto, compreendi melhor esses conteúdos, tal como conteúdos relacionados com a Linguagem Oral, nomeadamente, a comunicação oral e a consciência linguística, e aprendi novas noções sobre a Abordagem à Escrita, especificamente, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e a identificação de convenções da escrita. É de notar que, os conteúdos relacionados com a Abordagem à Escrita eram aqueles que não dominava e aprendi de novo com todas as atividades que formulamos no portefólio.

Ademais, considerando os conteúdos relativos ao 1.º Ciclo, reconheço que foi uma nova aprendizagem, nomeadamente, no que respeita ao 1.º ano, que me surpreendeu e clarificou bastante. Tratava-se do ano de escolaridade que mais dúvidas me suscitava, relativamente à iniciação da abordagem da Leitura e Escrita, e que não me sentia, de todo, preparada para lecionar. Assim, relativamente a este domínio, conheci melhor conteúdos como a consciência fonológica, o alfabeto e o grafema, a fluência da leitura, a compreensão de texto, a ortografia e a produção de escrita. Note-se que conheci e compreendi um pouco de cada um destes conteúdos, visto que os analisei com o meu grupo antes de iniciar o trabalho relativo ao 1.º ano e, posteriormente, tentamos construir atividades que englobassem um pouco dos mesmos.

Já no que respeita ao 3.º ano, estava consciente de alguns conteúdos, no entanto, compreendi melhor os que foram utilizados no portefólio didático, como a fluência de leitura, a compreensão de texto, a pesquisa e registo da informação, a ortografia e a pontuação e produção de texto - conteúdos relativos ao domínio da Leitura e Escrita. É de notar que alguns conteúdos foram mais estudados que outros e, por isso, consi-

dero que tenho ainda que os conhecer mais e melhor, bem como, colocar em prática toda a teoria apreendida. Destaco que o ensino explícito de um género textual que foi elaborado no portefólio me permitiu compreender conteúdos relativos à produção de texto e prever na prática noções já aprendidas, como a sequência didática.

Considero que ainda há muito mais para aprender e compreender, mas, no que diz respeito ao conhecimento e entendimento dos conteúdos, o trabalho de grupo, que foi elaborado ao longo do semestre, constituiu um sublime suporte para consolidar conhecimentos e construir aprendizagens de forma significativa e prática.

Relativamente aos objetivos, para realmente concretizar a intencionalidade educativa das práticas, considero que o pensamento do portefólio didático foi um instrumento fundamental para promover a minha capacidade de formulação de objetivos. Assim sendo, previamente ao portefólio, considero que não dominava – de todo – a construção de objetivos de determinada atividade, sendo que os primeiros feedbacks da docente auxiliaram-me, a mim e ao grupo, a compreender como deveríamos formulá-los.

Para além disso, é de destacar que foi mais complexo elaborar objetivos relativos à Educação Pré-Escolar, visto que, as *OCEPE* não contemplam conteúdos de tal maneira específicos e, por isso, a formulação de objetivos manteve-se mais geral do que os objetivos relativos ao 1.º Ciclo. Assim, neste ciclo, conseguiu-se formular melhor os objetivos, pois tínhamos a possibilidade de consultar a parte do documento orientador dedicado às Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, construindo, desta forma, objetivos mais concisos e específicos. É ainda de notar que, na maioria dos casos, partiu-se dos objetivos, para, posteriormente, relacionar com os conteúdos e, por fim, construir as atividades.

Deste modo, considero que a formulação de objetivos constituiu um processo de aprendizagem contínuo, que corrigi ao longo da construção do portefólio e pretendo ampliar conhecimentos relativos a esse parâmetro ao longo da minha formação e da minha futura profissão.

Por último, no que respeita às estratégias pedagógicas, considero que este foi um dos parâmetros mais desafiantes de todo o portefólio didático, visto que a minha experiência nesse domínio era extremamente escassa e construí novas aprendizagens sustentadas na teoria já conhecida por mim, que também foi ampliada. Primeiramente, pretendo destacar que, relativamente à Educação Pré-Escolar, não sabia como conduzir as atividades para a compreensão da narrativa através da comunicação oral e, deste modo, constituiu-se numa nova aprendizagem a imaginação das possíveis intervenções do educador e das crianças. Considero que o pensamento de imaginação e previsão foi, sem dúvida, uma das conquistas e aprendizagens mais significativas ao longo de todo o processo de construção do portefólio. Relativamente às atividades realizadas no âmbito da consciência linguística e da literacia emergente, considero que foi complexo pensar em atividades ou jogos que visassem a promoção desses conteúdos, de uma forma que não se revelasse demasiado escolarizante. Em unidades curriculares anteriores tínhamos contactado com algumas estratégias pedagógicas relativas à Educação Pré-Escolar, no entanto, o exercício de pensar estratégias novas, diferentes e que fossem ao encontro dos interesses das crianças, constituiu um exercício desafiador, que possibilitou consolidar algumas aprendizagens, mas, sobretudo, aprender imensas coisas novas, fundamentais para o futuro como educadora/professora.

Relativamente ao 1.º Ciclo, considero que as atividades relativas à compreensão da narrativa, como fichas de trabalho, foram mais simples de pensar, sendo que o verdadeiro desafio foi, relativamente ao 1.º ano, realizar um ensino explícito da le-

tra G, de forma contextualizada e, no que concerne ao 3.º ano, imaginar um ensino explícito e contextualizado de uma entrada de enciclopédia. Destaco que a elaboração de estratégias pedagógicas relativas aos tópicos mencionados constituíram novas aprendizagens, principalmente no que respeita ao ensino explícito de uma letra, que, até ao momento, não tinha capacidade para realizar. Assim sendo, anteriormente à realização do portefólio, o meu domínio relativamente às estratégias pedagógicas era bastante escasso e, a partir da elaboração do mesmo, exercitei imenso este parâmetro, aprendendo inúmeras coisas novas. O pensamento da Gramática para o 3.º ano foi também um conhecimento novo, visto que ainda não tinha tido a possibilidade de trabalhar conteúdos relativos a esse domínio.

3.0 que foi mais significativo para a sua formação integrada (a visão global) como educador de infância e professor do 1.º ciclo?

É de notar que, com a construção do portefólio didático e com todas as atividades consequentes do mesmo, construí aprendizagens significativas e específicas relativas à Educação Pré-Escolar, ao 1.º ano e ao 3.º ano do Ensino Básico. No entanto, é de destacar que construí também aprendizagens transversais aos níveis educativos mencionados que contribuem para a minha formação integrada como educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com isto, ao longo desta parte irei explicitar, de forma global, aquilo que considero que foi mais significativo para a minha formação.

Assim sendo, primeiramente, considero fundamental destacar a importância de **conhecer extremamente bem os documentos curriculares** que orientam e sustentam as práticas de cada nível educativo. Assim, ao conhecer documentos como as OCEPE e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, que definem os conteúdos por ciclo ou ano de escolaridade, somos capazes de compreender que objetivos é suposto atingir, que conhecimentos e capacidades as crianças/alunos devem desenvolver e, ainda, de que forma podemos avaliar a consecução de tais objetivos. Deste modo, os documentos orientadores permitem a condução de um ensino que permita uma aprendizagem sólida e contextualizada.

Ademais, acredito que os documentos curriculares foram bastante significativos para a minha formação integrada, visto que é importante ter sempre em conta que estes apoiam a construção e gestão do currículo, em qualquer nível de escolaridade, bem como, o desenvolvimento de aprendizagens subjacentes, de forma articulada, sendo que os alunos devem ocupar uma posição ativa na construção dessas mesmas aprendizagens. Contudo, após a elaboração do portefólio, destaco ainda que, apesar de estes documentos constituírem um excelente suporte às práticas educativas, considero fundamental sermos capazes de ter uma mentalidade aberta e ir mais para além daquilo que os programas definem.

Para além disso, considero que a compreensão de **estratégias pedagógicas contextualizadas e construtivistas** se tratou de outro tópico significativo para a minha formação. Assim, apesar de as estratégias pedagógicas serem diferentes nos três níveis educativos, a contextualização das atividades é transversal a todos. Posto isto, foi importante para a minha formação compreender como é que poderia realizar práticas com intencionalidade educativa que partissem do contexto e não surgissem excluídas da situação. Tendo em conta que o portefólio didático tinha como andaime a narrativa *A Girafa que comia estrelas*, era importante para a aprendizagem significativa das crianças que as atividades, por exemplo, de consciência linguística, literacia emergente, ensino explícito de uma letra, de um género de texto ou de um conteúdo de gramática, surgissem tendo em consideração a obra em estudo.

Adicionalmente, pretendo ainda realçar que o **exercício de imaginação da prática profissional**, relativamente à previsão das intervenções do educador e da criança, constituiu uma ação complexa e desafiante, que suscitou dúvidas e incertezas, bem como, novos conhecimentos e aprendizagens e, por esse motivo, constituiu para mim um dos aspetos marcantes e significativos da construção do portefólio didático. Deste modo, este aspeto concerne numa das dificuldades que mais senti, mas também numa das aprendizagens mais significativas para mim.

Deste modo, foi um desafio conseguir, perante possíveis atividades, perceber de que forma é que o educador/professor poderia guiar e mediar as mesmas e, prevenindo possíveis intervenções das crianças, que rumos poderia tomar a atividade e de que modo poderíamos intervir para co-construir conhecimento com as crianças.

É ainda de salientar que compreender a importância do **recurso à comunicação oral/oralidade** em todos os níveis educativos em questão foi outra descoberta que realizei, pois, apesar de compreender que na Educação Pré-Escolar a oralidade sustenta todas as práticas, não tinha consciência que o mesmo trabalho teria de ser feito no 1.º Ciclo. Isto é, compreendi que, apesar de apresentar uma ficha de trabalho às crianças, esta serve para as crianças terem algum suporte e poderem registar ideias. Contudo, essas ideias devem ser sempre construídas em grupo, conjuntamente com todos os alunos e mediadas pelo professor.

Assim sendo, considero a importância do recurso à comunicação oral algo significativo para a minha formação integral, visto ser algo transversal a todos os níveis de ensino. Acredito que anteriormente à construção do portefólio não lhe atribuí a respetiva importância e, por isso, o pensamento construído também me auxiliou a compreender melhor este domínio de conteúdos presente em todos os níveis educativos explorados.

Para terminar, quero sublinhar os **mecanismos de apoio para a compreensão da narrativa** e, conseqüentemente, para a compreensão da sua estrutura. É fundamental mencionar que, com este portefólio compreendi que as atividades que auxiliam na compreensão da narrativa devem ser pensadas e não devem ignorar os conhecimentos e capacidades das crianças. Deste modo, as ações devem ter como objetivo ajudar as crianças a compreender realmente o sentido da obra e não limitar-se a propor a transcrição para o papel daquilo que está expresso de forma literal na narrativa.

Assim, foi significativo para mim compreender que é fundamental desenvolver um ensino explícito da compreensão de textos, que deve ser orientado por estratégias de compreensão de leitura. É ainda de notar que a aprendizagem dessas estratégias, sustentadas nos processos básicos de compreensão de leitura, deve ser construída com as crianças, de forma explícita, para que as mesmas sejam capazes de as utilizar para a compreensão de textos, neste caso, textos narrativos.

Ademais, considero ainda crucial que as crianças compreendam a natureza do próprio texto e, por isso, as atividades realizadas em qualquer nível de ensino devem visar, de forma distinta, e tendo em conta o conhecimento de cada criança, a perceção da sua estrutura. Para além disso, a análise da estrutura intratextual com as crianças e a forma como podemos realizar a mesma, em cada nível, foi também relevante para a minha formação.

Em suma, é de evidenciar que mencionar o que foi mais significativo para a minha formação integrada como Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo foi um exercício de pensamento e reflexão complexo, visto que considero que todo o pensamento realizado em consequência da elaboração do portefólio didático e toda a aprendizagem e consolidação subentendida, constituíram ideias fundamentais e significativas para o meu futuro.

Referências Bibliográficas Consultadas

Buescu, H., Morais, J., Rocha, R., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação.

Obtido de:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação. Obtido de:

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

REFLEXÃO FINAL — Maria Filipa Silva

A presente reflexão individual visa dar resposta a três grandes tópicos que se relacionam com as aprendizagens que foram desenvolvidas no decorrer da UC de Complementos de Didática da Língua Portuguesa para a Educação Básica. Num primeiro momento irei refletir sobre as concepções iniciais que tinha no começo da unidade curricular. Num segundo momento irei pensar sobre aquilo que aprendi relativamente à didática da língua, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Finalmente, num último momento, irei especificar aquilo que foi mais significativo para a minha formação como futura educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. O que pensa de / Como avalia HOJE ... as suas respostas iniciais?

Primeiramente, no que diz respeito às minhas concepções iniciais, tenho a dizer que o pensamento que realizei no início da unidade curricular se encontra incompleto. Lembro-me que na altura pensava que tinha mais conhecimentos relativamente à Educação Pré-Escolar do que do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tal se revelou na extensão das próprias respostas que dei. No entanto, o pouco que escrevi está correto e centra-se apenas nos tópicos principais de cada nível educativo. Portanto, compreendo que tinha efetivamente algumas ideias sobre alguns conteúdos que são abordados na Educação Pré-Escolar e no 1.º e 3.º anos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, olhando para trás verifico que tinha apenas noções muito gerais, sabia que na Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) continham um domínio relativo à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas na altura não especifiquei áreas concretas relativamente a estes tópicos gerais, como, por exemplo, a Comunicação Oral e o desenvolvimento da Consciência Linguística como aspetos fulcrais da Linguagem Oral, bem como, não identifiquei a Literacia Emergente como um tópico importante da Abordagem à Escrita.

Já no que respeita aos conteúdos do 1.º Ciclo, devo dizer que na altura me sentia insegura relativamente aos mesmos, pois tinha noções vagas e não associadas a cada ano em específico. Apesar disso, sinto que apresentei nas minhas concepções iniciais alguns tópicos principais. Todavia, sei neste momento que tais conteúdos que apresentei não são únicos e que pertencem a domínios específicos do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na altura não tinha noção que existiam tais domínios apesar de saber que existiam certas “categorias” associadas ao ensino do português. Porém, neste momento sei que existem quatro domínios, nomeadamente, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Iniciação à Educação Literária/ Educação Literária, e, a Gramática.

Para além disso, nas concepções iniciais, referi ainda as finalidades com que iria abordar cada conteúdo e ainda referi quais seriam as estratégias que utilizaria para abordar tais conteúdos. Olhando em retrospectiva percebo que não tinha muito bem presente o que seriam tais finalidades, visto que não conhecia ainda muito bem os documentos orientadores para a didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que ajudam a orientar a prática profissional e a conferir-lhe intencionalidade pedagógica. Sinto que neste momento saberia definir com mais precisão quais as finalidades, isto é, quais os objetivos que estabeleceria aquando da abordagem de diversos conteúdos dos diferentes níveis educativos. Ainda assim, compreendo que o exercício de pensar nas finalidades educativas, quando expus as minhas concepções prévias, revelou ser mais fácil novamente no que diz respeito à

Educação Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sinto que as finalidades que apresentei eram muito vagas e não demonstravam realmente os objetivos da abordagem de tais conteúdos que expus. No entanto, também percebo que as finalidades sejam assim mais vagas, visto que também me senti um pouco insegura relativamente aos conteúdos que expus, sendo estes igualmente genéricos.

Ademais, no que respeita às estratégias pedagógicas que utilizaria para abordar os conteúdos que expus, sinto que as respostas que dei são igualmente genéricas e incompletas. Na altura tinha vagas ideias de como implementar tais conteúdos relativos à didática da língua na Educação Pré-Escolar. Porém, confesso que as respostas que dei relativamente ao 1.º Ciclo são um pouco pobres, demonstrando que não sabia muito sobre o assunto. Na Educação Pré-Escolar, apresento ainda algumas estratégias interessantes, dando destaque à partilha de ideias e ao diálogo relativas à forma de promover a Linguagem Oral. Já relativamente à estratégia para promover a Abordagem à Escrita, apresento ideias genéricas, como o incentivo à escrita do nome de cada criança e a etiquetagem dos materiais para existir uma familiarização com o código escrito. Apesar de considerar estas estratégias válidas, sei neste momento que poderiam existir muitas mais para promover diferentes aspetos da Comunicação Oral e da Literacia Emergente.

No que concerne ao 1.º Ciclo, relativamente à exposição de estratégias, considero que aquelas que apresentei no 1.º ano são específicas de mais, retratando apenas que o processo de ensino seria ascendente sem referir que deveria ser um ensino explícito e que fizesse sentido para os alunos. Já no 3.º ano, penso que fui muito pouco profunda, pois disse apenas que usaria “exemplos práticos para compreender a teoria”, o que me parece, neste momento, muito pouco específico. Penso que neste instante teria mais informação para responder a estas questões, mas que, mesmo assim, seria difícil dizer de memória todos os aspetos relativos a cada nível de escolaridade, tal como seria complicado pensar em finalidades e estratégias sem precisar de consultar os documentos orientadores, que ajudam a direcionar a prática profissional e a conferir-lhe sentido. Penso que se respondesse agora a estas questões seria mais bem-sucedida. No entanto, iria ressaltar aspetos mais importantes de cada nível educativo e apresentar respostas mais objetivas e que demonstrassem conhecimento mais profundo.

2. Durante o semestre, o que aprendeu sobre a didática da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo?

Num segundo momento irei agora expor aquilo que aprendi durante este semestre no que diz respeito à didática da língua, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçando alguns aspetos como o currículo, os conteúdos, os objetivos e as estratégias apreendidas.

Ao longo do semestre, com os seminários e a construção do portefólio de grupo, consegui expandir a minha visão sobre a didática da língua. Havia já alguns aspetos que eram do meu conhecimento, como alguns conteúdos, objetivos e estratégias que tinham já sido abordados durante a minha formação aquando da Licenciatura em Educação Básica, tanto no que diz respeito à Educação Pré-Escolar como no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já no que concerne ao currículo e ao meu conhecimento sobre o mesmo, sei que tinha um maior conhecimento relativamente à Educação Pré-Escolar, pois conhecia já as OCEPE e o seu âmbito relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No entanto, confesso que no que respeita ao documento orientador relativo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, Programa e

Metas Curriculares de Português, não tinha tido ainda oportunidade de conhecer o mesmo e durante este semestre essa oportunidade surgiu, o que me levou a desenvolver novos conhecimentos sobre o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, preciso de realçar alguns aspetos mais pormenorizados relativamente aos conteúdos, objetivos e estratégias cujo conhecimento ampliei ao longo da unidade curricular. Sinto que, em termos de conteúdos, tinha noção que existiam certos tópicos relacionados com a língua, tanto na oralidade como na escrita, que deveriam começar a ser abordados com as crianças desde idades mais precoces e não só no ensino formal. Esses aspetos pretendem ajudar a criança a desenvolver a sua comunicação, para que consiga compreender as trocas conversacionais que existem à sua volta, fazer sentido com tal informação e para que consiga também expressar aquilo que sente e pensa, sendo estes os principais objetivos da promoção da comunicação oral, que compreendi melhor ao longo do semestre.

Para além disso, ainda no que diz respeito à consciência linguística, tive oportunidade de compreender que promover a mesma é fulcral para que as crianças comecem a perceber a língua. É fundamental que as crianças comecem a acercarem-se de aspetos relacionados com o funcionamento da língua, o que sem dúvida irá ajudar as mesmas a estabelecer um raciocínio que será fulcral para aprender a ler e escrever no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, ao longo do semestre e com a realização do portefólio, compreendi melhor os objetivos da promoção da consciência linguística, que se foram tornando mais óbvios com a evolução do trabalho e também consoante o feedback da docente. Sinto que, aquando da construção em grupo do portefólio, numa primeira instância, estava a pensar em objetivos muito escolarizantes para o Pré-Escolar relativamente às atividades que elaboramos. Todavia, sinto que a consulta das OCEPE permitiu ajudar na construção de objetivos mais concretos e relacionados com a descoberta da língua de forma natural e espontânea.

No que respeita à Literacia Emergente e à Abordagem à Escrita que devem também ser promovidas nas idades Pré-Escolares, compreendi que expandi os meus conhecimentos relativamente a tais conteúdos. Tendo em conta a importância que o código escrito tem na vida quotidiana de uma sociedade moderna, percebi que se o contacto com tal código for promovido de uma forma contextualizada e natural que satisfaça as curiosidades das crianças, tal contacto irá ser benéfico para o envolvimento das crianças com a escrita. O mesmo acontece com a leitura, quando as crianças em idades precoces reconhecem a importância da mesma, o que será vantajoso para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Reconheço, portanto, neste momento, os principais objetivos que devem reger a prática educativa ao nível da abordagem à escrita, visto que consegui compreender melhor o seu âmbito ao longo da unidade curricular.

Ainda no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas para promover certos aspetos curriculares na Educação Pré-Escolar, devo dizer que a construção do portefólio me permitiu abrir horizontes neste sentido, visto que, ter de imaginar como pôr em prática a abordagem de determinados conteúdos com objetivos específicos, foi um desafio. No entanto, acredito que neste momento conheço mais estratégias e sei que com o pensamento que realizei estou muito mais apta para conseguir pensar em novas formas de pôr em prática a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita.

Já no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tenho ainda de ressaltar alguns aspetos relacionados com os conteúdos, os objetivos e as estratégias cujo conhecimento ampliei e percebi melhor no decorrer da unidade curricular em causa.

Realço que a construção do portefólio e a incessante consulta dos documen-

tos orientadores me ajudou a compreender quais são os conteúdos que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico vão aprendendo no decorrer deste mesmo ciclo. Sinto que sabia vagamente alguns desses conteúdos. Todavia tenho agora a certeza que se tornou mais fácil pensar nos mesmos e ao mesmo tempo pensar nos objetivos que regem a abordagem de tais conteúdos com a consulta do Programa e Metas Curriculares de Português. As Metas Curriculares de Português revelaram-se, no meu ponto de vista, fundamentais para a construção de objetivos para as atividades pensadas para o portefólio de grupo e acredito que, neste momento, para ter intencionalidade pedagógica, é fundamental a consulta deste mesmo documento para criar objetivos precisos. Tenho também noção, que estes mesmos documentos orientadores estão em mudança e podem surgir novos daqui para a frente. Porém, acredito que tomar consciência da existência dos mesmos me ajudou a compreender o exercício que terei de realizar aquando da prática profissional. Este exercício envolve conhecimento teórico e didático, visto que tenho de pensar que tais conteúdos presentes nos documentos orientadores têm de ser compreendidos e apreendidos pelos alunos, fazendo sentido para os mesmos.

Deste modo, tentando pensar num ensino construtivista, ao longo do semestre fui tentado pensar em estratégias que pudessem ajudar a desenvolver os conteúdos presentes no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando a construção do portefólio. Tais estratégias passaram por pensar em envolver os alunos no seu processo de aprendizagem o mais possível, ajudando-os a construir o conhecimento de uma forma coletiva e participativa. As estratégias pensadas envolviam sempre o trabalho em grupo e a construção de materiais que pudessem suportar a práxis profissional, fazendo com que a abordagem a determinado conteúdo tivesse intencionalidade pedagógica, ao mesmo tempo que iria refletir os interesses dos alunos e envolvê-los ativamente no ato da aprendizagem. Estas estratégias pensadas tinham como principal objeto um ensino explícito dos conteúdos de forma a inteirar os alunos do seu próprio processo de aprendizagem. Tenho noção de que a previsão da implementação de materiais construídos, aquando da imaginação da prática profissional no portefólio de grupo, revelou ser uma mais valia, pois tive oportunidade de pensar como agir profissionalmente criando os meus próprios materiais para suportar a minha prática.

Relativamente a este segundo momento da presente reflexão, gostaria ainda de destacar que a consulta dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além daqueles que mencionei, como Brochuras e Cadernos de Apoio, presentes nos materiais de apoio da Direção Geral de Educação, foi uma mais valia para promover o meu conhecimento tanto ao nível teórico como prático, visto que me ajudaram a conhecer melhor os conteúdos e possíveis estratégias de implementação dos mesmos.

3.0 que foi mais significativo para a sua formação integrada (a visão global) como educador de infância e professor do 1.º ciclo?

Finalmente, no que concerne ao último tópico desta reflexão, tenho ainda de destacar aquilo foi mais significativo para minha formação integrada como futura Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sinto que o facto de ter utilizado apenas uma narrativa para conduzir o trabalho de grupo realizado serviu para consciencializar-me de que a minha futura prática terá de ser diferente nos distintos níveis educativos. Não há a possibilidade de realizar intervenções sem ter em consideração o nível de escolaridade das crianças, visto que

estas têm diferentes níveis de conhecimento relativamente à língua. É necessário existir uma prática intencional que tenha finalidades diferentes nos diversos níveis educativos, de forma a promover diferentes conteúdos que sejam significativos para as crianças e, como tal, são necessárias diferentes estratégias educativas.

Para além do mencionado, tenho ainda de referir que uma consulta profunda dos diversos documentos e de guias orientadores da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a meu ver, essencial para compreender quais os conteúdos subjacentes a cada nível de ensino, ajudando-me a compreender quais os conhecimentos e aprendizagens que devem ser coconstruídos com as crianças. Esta tomada de consciência foi sem dúvida fundamental, uma vez que, neste momento, sinto-me mais preparada para a prática profissional por considerar que seria capaz de lhe conferir intencionalidade. Confesso que no início deste semestre, apesar de ter alguns conhecimentos teóricos no que dizia respeito à didática e a conhecimentos práticos sobre a língua, esses eram mais escassos e como tal compreendo que todo o conhecimento desenvolvido ao longo do semestre, com a construção do trabalho de grupo, foi fundamental para que conseguisse desenvolver conhecimentos no que diz respeito à didática da língua. O exercício de imaginação da prática profissional revelou ser desafiante e trabalhoso. Contudo, acredito que o mesmo foi fundamental para que pudesse efetivamente compreender a aplicação prática da teoria, para que pudesse realmente imaginar como poderei, no futuro, abordar a língua, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Adicionalmente, quero destacar mais um aspeto que considero relevante para a minha formação, que é importância do ensino explícito e contextualizado. Acredito, mais uma vez, que a imaginação da prática profissional que tive de realizar ao longo do semestre, onde foi incorporado um ensino explícito e contextualizado, foi fundamental para que conseguisse conceber a sua importância. Igualmente, compreendi a importância de pensar ao pormenor como implementar tal ensino explícito, pois apenas considero que no futuro tal será possível se tomar consciência, numa primeira instância, dos conhecimentos que pretendo que as crianças construam.

Ademais, considero fulcral realçar que estou convicta de que todo o trabalho desenvolvido nesta unidade curricular me preparou para a prática profissional, podendo afirmar que me sinto agora mais preparada do que alguma vez me tinha sentido para poder ser educadora e professora. Acredito que esta formação conjunta de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico traz sem dúvida vantagens, uma vez que tenho uma visão global sobre a didática da língua que me ajuda a compreender a importância de diversos conteúdos que devem ser introduzidos com as crianças desde cedo, para que se consigam desenvolver ao nível da comunicação oral e tomem consciência da importância da escrita e da leitura. Acredito que, tendo consciência das capacidades das crianças e dos conhecimentos que podem desenvolver ao nível da língua na educação de infância, quando estas avançarem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sei que tenho de considerar todos os seus conhecimentos já desenvolvidos e estabelecidos. Sei que tenho de ter em consideração tais conhecimentos para que possa desenvolver novos e, como tal, as crianças têm de ser coconstrutoras do seu próprio conhecimento, não podendo considerar que estas não possuem conhecimentos sobre a língua quando no Pré-Escolar já desenvolveram conhecimentos sobre a mesma.

Deste modo, considero fundamental todo o trabalho realizado ao longo deste semestre para que pudesse desenvolver esta visão geral sobre a didática da língua. Acredito que terei vantagens no futuro por ter escolhido este mestrado que me permitirá acompanhar o desenvolvimento das crianças e contribuir para o mesmo em idades

fundamentais, onde os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças irão sem dúvida condicionar todo o futuro percurso educativo e pessoal das mesmas. Tenho consciência do impacto que poderá ter o meu trabalho futuro e quero, sem dúvida, ser uma boa profissional. Para isso, sei que tenho de compreender a educação de uma forma holística e o trabalho desenvolvido nesta unidade curricular contribuiu para esta visão holística das aprendizagens e dos conhecimentos da língua que devo ter.

Em suma, quero ressaltar a importância do pensamento que consegui desenvolver ao longo desta unidade curricular que foi fundamental para me sentir mais confiante, no que diz respeito à didática da língua, para que possa implementar no futuro práticas construtivistas, valorizando o ensino explícito da língua nos contextos de educação.

REFLEXÃO FINAL — Joana Isabel Baptista Rodrigues

1. O que pensa de / Como avalia HOJE ... as suas respostas iniciais?

No âmbito da Unidade Curricular “Complementos de Didática de Língua Portuguesa para a Educação Básica” e como o intuito de recolher as conceções prévias relativas ao conhecimento profissional sobre o ensino da língua, a docente propôs à turma uma reflexão com base num conjunto de perguntas, à semelhança de uma entrevista de emprego, alusivas aos conteúdos didáticos, bem como às finalidades e estratégias de um educador e professor de 1.º ciclo.

Após reler as respostas elaboradas há quatro meses atrás, verifico que, em relação aos conteúdos, as minhas conceções prévias referentes ao Pré-Escolar não se distanciam tanto assim da realidade, contrariamente ao que acontece com as ideias de 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente para o 1.º e 3.º anos, nos quais me limitei a enumerar conteúdos que considerava que poderiam ser abordados. Particularmente, acredito que tal facto tenha origem em diferentes motivos, tais como as reduzidas práticas e observações no 1.º CEB comparativamente com as elaboradas no Pré-Escolar, a organização dos documentos normativos, visto que para o Pré-Escolar o documento em vigor refere orientações e não conteúdos estanques como no 1.º Ciclo e, por isso, não induziram a enumerar alguns tópicos que julgava serem abordados no 1.º e 3.º anos, ou então, pelo facto de terem sido explorados, em unidades curriculares da licenciatura, os domínios e subdomínios contemplados nas OCEPE, conduzindo a uma ideia mais clara dos mesmos em comparação com áreas inerentes ao Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo.

No que concerne às finalidades da ação educativa, centrei-me na promoção da capacidade de refletir sobre a língua, por forma a que as crianças/alunos se apropriem desta progressivamente bem como das características do código escrito de acordo com a faixa etária/ ano de escolaridade. Todavia, ao ler a minha resposta notei que, apesar de não se encontrar totalmente incorreta, a resposta foi muito genérica, focando-se essencialmente na descoberta e no ensino explícito da escrita e da leitura. Face ao exposto, constato que a resposta dada foi bastante incompleta descurando outros domínios igualmente importantes.

Relativamente às propostas e estratégias pedagógicas e à forma de implementação das mesmas, suponho que responderia algo semelhante atualmente na medida em que propus que as atividades deveriam ter diferentes organizações do grupo (individual, pares, pequenos e grandes grupos), podendo ser concretizadas com a colaboração de colegas, professores, familiares e restantes membros da comunidade educativa, designadamente, realização de jogos de tradição oral (lengalengas, rimas, trava-línguas, canções...), exploração de diferentes géneros textuais, dramatizações, representações multimodais (desenho, pintura, modelagem, ...), visitas de estudo, participação em sessões com autores ou ilustradores, tarefas escritas (realização de guiões de visitas de estudo, resumos, acrósticos,...), entre outras, tendo em atenção as especificidades do grupo, bem como o ano de escolaridade deste. Neste sentido, penso que a resposta dada há alguns meses atrás, apesar de apresentar uma organização pouco clara, transparece as minhas opiniões atuais.

Por fim, na minha análise sobre o que considerarei mais fácil e mais difícil de responder, destaquei que as maiores dificuldades se focaram nas respostas para o 1.º Ciclo, ou seja, para o 1.º e 3.º anos. Deste modo, apesar de concordar com o que referi na minha reflexão inicial, na medida em que “muito ficou por dizer em qualquer um dos anos mencionados na entrevista”, continuo a achar que hoje em dia continuaria a ser mais fácil argumentar e fundamentar sobre a prática pedagógica de um educador, comparativamente à de um professor de 1.º Ciclo.

Em suma, destaco que este “revisitar”/ “confronto” com as minhas concepções iniciais fazem-me, agora, ter uma noção muito mais concreta do meu processo de aprendizagem no decorrer do semestre.

2. Durante o semestre, o que aprendeu sobre a didática da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo?

No decorrer do semestre e no seguimento do trabalho realizado sobre a didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo foram abordados diferentes conteúdos, aperfeiçoadas diferentes estratégias e desenvolvidas competências essenciais à prática profissional.

Face ao exposto, partindo da narrativa *Madeline e o cão da Biblioteca*, de Lisa Papp, procurou-se promover o desenvolvimento da língua em três anos de escolaridade, especificamente, no Pré-Escolar, 1.º ano e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O recurso ao texto narrativo possibilitou uma abordagem integradora e contextualizada, dado que possibilita que as crianças/alunos reflitam e mobilizem conhecimentos prévios, por meio de interações e diálogos com o educador/professor. Neste sentido, constato que a utilização de textos narrativos é vantajosa, na medida em que serve de andaime para um conjunto de sucessivas aprendizagens previstas no currículo.

Neste sentido, relativamente ao Pré-Escolar, foram estudadas e lembradas algumas noções teóricas fundamentais para a mediação de atividades de carácter didático, nomeadamente as dimensões contempladas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, isto é, a comunicação oral, a consciência linguística e a abordagem à escrita, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016. Consequentemente, estas três dimensões conduziram ao estudo de outras noções teóricas igualmente relevantes no desenvolvimento do trabalho, algumas que advêm de unidades curriculares anteriores, tais como, a importância da leitura de narrativas, a teoria da mente, as trocas reguladoras e progressivas entre o educador e a criança como potencializadoras do desenvolvimento da linguagem oral, os processos de compreensão de leitura explorados oralmente, a consciência fonológica, a literacia emergente, entre outras.

É de salientar que estes conceitos procuraram ser exploradas nas estratégias idealizadas, partindo de uma visão de criança que antes mesmo de frequentar a escolarização formal é já um agente ativo e construtor das suas próprias aprendizagens. Deste modo, articulando os nossos conhecimentos prévios com a análise mais detalhada de documentos oficiais e livros procurou-se desenvolver diálogos, tarefas e jogos que se alinhassem não só com os objetivos propostos mas também com a narrativa em estudo.

No que concerne às aprendizagens referentes ao 1.º Ciclo, começo por destacar que a elaboração deste trabalho me permitiu compreender melhor como se organizam os documentos normativos – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais de Português para os 1.º e 3.º anos – bem como os domínios abordados neste ciclo de ensino, designadamente, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Apesar de já ter conhecimento dos documentos citados, este trabalho, face a característica de idealização de estratégias e atividades práticas, possibilitou uma análise muito mais detalhada de cada um dos domínios, tal como dos conteúdos e conceitos a estes associados.

A elaboração de tarefas para os diferentes níveis de ensino, apesar de ter sido uma das dificuldades sentidas, traduziu-se, igualmente, numa aprendizagem valiosa, visto que implicou que planeássemos os objetivos, os conteúdos, as atividades e

os materiais que seriam utilizados, tendo em conta as características e o currículo de cada ano (Pré-Escolar, 1.º e 3.º ano do 1.ºCEB).

Contrariamente ao Pré-Escolar, no qual possuía uma bagagem de conhecimentos e experiências que me auxiliaram a estabelecer objetivos e a adequar as estratégias, o 1.º Ciclo foi, a meu ver, mais complexo no sentido em não tinha noções concretas e reais de como abordar determinados conteúdos e proceder ao ensino explícito, por forma a contrariar pedagogias meramente tradicionais, proporcionando momentos de descoberta e reflexão. Neste sentido, alguns dos conceitos que aprendi e procurei, em colaboração com o meu grupo de trabalho, implementar nas atividades de 1.º e/ou 3.º ano, foram: “aprender fazendo”, isto é, uma aprendizagem situada e ativa; o ensino explícito que implica a consciencialização do processo de aprendizagem; pseudopalavras, que consistem em palavras inventadas; processo de compressão da leitura; géneros textuais; banda desenhada; gramática; adjetivos; ficha de registo; entre outros.

Relativamente a este ciclo de ensino, especificamente, saliento que continuo com dificuldades, no modo de realizar e proceder ao ensino explícito da leitura, da escrita e, principalmente, da gramática.

Observando o trabalho na sua generalidade, penso que uma das dificuldades iniciais e que se foi dissipando à medida que este foi sendo executado, trata-se da compreensão da divisão deste em blocos e conseqüentemente a divisão destes blocos em momentos de leitura, isto é, pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Face ao exposto, considero ter sido difícil idealizar a exploração da narrativa em termos práticos, dada as divisões muito “demarcadas”. Assim sendo, penso que tenho de aprofundar ainda os meus conhecimentos, por forma a compreender claramente as vantagens e a intencionalidade pedagógica de quem defende a leitura faseada. O mesmo acontece com a leitura por momentos (pré, durante e pós), pois confesso não ter compreendido na totalidade o momento de pós-leitura.

Senti igualmente, dificuldades na criação/idealização de possíveis diálogos, interações e na formulação de questões, quer em contexto Pré-Escolar, quer no contexto do 1.º Ciclo, possivelmente face à escassa prática em contextos educativos, bem como na dificuldade em desconstruir a linguagem académica à qual estou habituada, no sentido de utilizar uma linguagem mais simplificada e acessível para as crianças/alunos. Pessoalmente, considero que esta dificuldade foi sendo superada, gradualmente, com o auxílio da docente. A título exemplificativo, apresento uma questão antes “Lendo o excerto, é notório que a Madeline está a aprender uma letra nova. Qual será a letra que ela está a aprender? Assinala com um (X)” e após a ajuda referida “Qual é a letra que a Madeline está a aprender a ler? Assinala com um (X)”.

É de destacar que as aprendizagens adquiridas no decorrer da realização do presente trabalho foram construídas, essencialmente, com base nas interações com a docente e restantes elementos do grupo. Deste modo, considero que os diálogos e e-mails trocados com a professora mediaram o desenvolvimento e realização do trabalho, auxiliando e permitindo a superação de dificuldades e questões que foram surgindo. Do mesmo modo, também a partilha de ideias e as discussões com o grupo, foram promotoras do processo de criação e recriação de possíveis diálogos e estratégias a estabelecer com as crianças/alunos.

Por fim, realço, ainda, que a releitura de apontamentos e conceitos abordados em anos anteriores, bem como a análise e reflexão dos documentos normativos, me auxiliaram na clarificação de ideias e esclarecimento de questões que foram emergindo no decorrer da construção do presente projeto.

Em suma, como aluna e futura profissional, considero que este trabalho foi significativo, não só pela exigência e rigor, mas principalmente pela idealização da prática profissional. Desta forma, este trabalho assenta num equilíbrio entre princípios teóricos e a adequação de estratégias pedagógicas, que serão, seguramente, uma referência na prática educativa.

3. O que foi mais significativo para a sua formação integrada (a visão global) como educador de infância e professor do 1.º ciclo?

Em harmonia com o exposto, considero que a realização deste trabalho me permitiu recordar e aprofundar conhecimentos abordados em anos anteriores, adquirir saberes relativos aos documentos curriculares em vigor para Pré-Escolar e para 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisar os domínios e conteúdos referentes ao ensino e aprendizagem da língua, estabelecer finalidades e objetivos plausíveis visando o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas das crianças/alunos, criar tarefas e jogos didáticos que potenciem a sua participação ativa, bem como o aprimoramento das estratégias educativas e interações existentes. Assim, apesar da dificuldade que senti no processo de desconstrução de um diálogo mais formal e tipicamente académico e consecutiva simplificação das questões ou as instruções das atividades, por forma a que o discurso se tornasse mais acessível às crianças e alunos, tendo em conta as especificidades da faixa etária destes, acredito que foi uma das aprendizagens mais significativas tendo em conta a importância de um discurso claro e perceptível para o sucesso da aprendizagem.

Com este trabalho, constatei que é possível, a partir de uma narrativa, idealizar o ensino, formal ou não formal, de variados conceitos e conteúdos, dependendo das características e ano de escolaridade do público alvo. Neste sentido, realço que na minha perspetiva as aprendizagens mais significativas se centram na reflexão sobre a prática profissional e na idealização da intencionalidade educativa relativamente ao currículo, conteúdos, conceitos, objetivos e estratégias, na medida em que tivemos de “pensar como um educador/professor”.

Deste modo, o presente trabalho possibilitou o desenvolvimento de competências conceptuais, procedimentais, intelectuais, tal como já foram referidas anteriormente, mas também competências de foro pessoal, na medida em que exigiu de cada aluno criatividade, autonomia e sobretudo resiliência perante uma situação de pandemia que exigiu a reestruturação e adaptação a uma nova realidade que, apesar de temporária, alterou todo o modelo de ensino-aprendizagem previsto.

Em suma, destaco que as aprendizagens adquiridas com este trabalho constituem uma bagagem crucial para possíveis futuras práticas, não só nesta como em outras áreas do saber.

Considerações finais

Parece-me possível afirmar que as evidências reunidas na Parte II e na Parte III do e-book se constituem como *indício forte da consecução da finalidade e dos objetivos formativos* que orientaram o desenho e implementação do *Projeto Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino*.

Com efeito, os dados sugerem que o *Projeto* promoveu a aprendizagem para a docência das estudantes envolvidas, permitindo a articulação da teoria com a prática na construção da didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do ensino Básico. Sugerem, igualmente, que os objetivos que nortearam a sua implementação foram genericamente conseguidos. As estudantes:

- desenvolveram o seu Conhecimento do Conteúdo Pedagógico (CCP) sobre a didática da língua para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico, manifestando-se capazes de desenhar situações didáticas, teoricamente sustentadas e curricularmente enquadradas, para a educação de infância e o 1.º ciclo do ensino básico;
- construíram uma visão integrada da didática da língua portuguesa no perfil profissional em formação;
- desenvolveram a epistemologia da prática reflexiva docente.

No seu todo, as evidências aqui apresentadas sugerem que a estratégia formativa parece dar resposta à necessidade de transformação da pedagogia de formação no contexto pós-Bolonha que desencadeou a sua conceção. Nessa medida, as evidências reunidas na Parte II e na Parte III do e-book também se constituem como *indício forte* da adequação da estratégia formativa desenhada e apresentada e teoricamente enquadrada na Parte I. A meu ver, os dados apontam para:

- a relevância das noções de **didática da língua materna nos anos iniciais da educação** mobilizadas na construção dos portefólios das estudantes;
- a pertinência das noções de **CCP, de prática ensaiada, de epistemologia da prática reflexiva e de avaliação para e como aprendizagem**, dinamicamente interrelacionados, na definição do processo de **aprendizagem docente**. Genericamente, também os instrumentos formativos parecem ter sido adequados e relevantes, tendo apoiado o desenrolar do *Projeto* no momento certo e na medida necessária

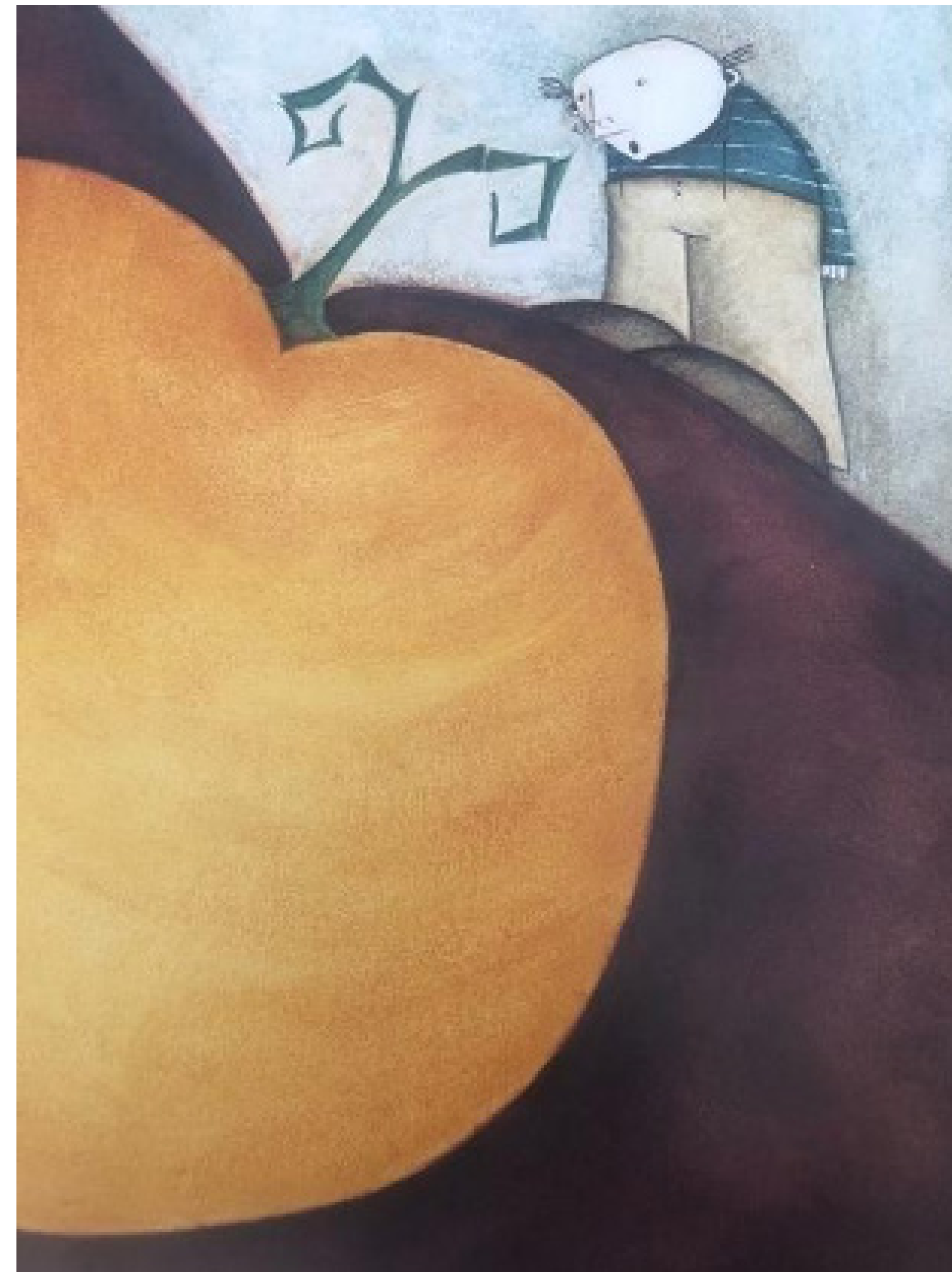
A *imaginação* dos docentes poderá agora de continuar a explorar dimensões “da didática da língua portuguesa” na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico que não foi possível incluir no âmbito da concretização deste projeto.

Anexos

Transcrição do texto “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey.

Há muito, muito tempo atrás havia um velhinho e uma velhinha que viviam juntos numa casinha velha e torta, que tinha um grande jardim coberto de plantas. O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha.

Numa bela manhã de Março, a velhinha sentou-se na cama, cheirou o ar perfumado da Primavera e disse: “Está na altura de semearmos os legumes!” Então o velhinho e a velhinha foram para o jardim. Semearam ervilhas e cenouras, batatas e feijões. Por último semearam nabos. Naquela noite choveu - ping, ping! - no jardim da casinha velha e torta. O velhinho e a velhinha adormeceram a sorrir. A chuva ia ajudar as sementes a crescer e a produzir ótimos vegetais suculentos. A Primavera passou e o sol do Verão fez os legumes ficarem maduros. O velhinho e a velhinha colheram as cenouras e as batatas e as ervilhas e os feijões e os nabos. No fim da leira, só sobrava um nabo. Parecia ser muito grande. De facto, parecia gigante.



Numa bela manhã de Setembro, o velhinho sentou-se na cama, cheirou o ar fresco do Outono e disse: “Está na altura de colhermos aquele nabo.” E lá foi ele para o jardim.

O velhinho puxou e içou e sacudiu e puxou com mais força, mas o nabo não se mexeu. O velhinho foi à procura da velhinha.

A velhinha pôs os braços à volta da cintura do velhinho. Os dois puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força, mas o nabo continuava a não se mexer. Então, a velhinha foi buscar a grande vaca castanha.

O velhinho, a velhinha e a grande vaca castanha puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força, mas o nabo continuava a não se mexer. Então, o velhinho enxugou a testa e foi buscar os dois porcos barrigudos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha e os dois porcos barrigudos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer. Então a velhinha arregaçou as mangas e foi buscar os três gatos pretos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos e os três gatos pretos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer. Então, um dos gatos abanou a cauda e foi buscar as quatro galinhas sarapintadas.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos e as quatro galinhas sarapintadas puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer. Então, uma das galinhas sacudiu as penas e foi buscar os cinco gansos brancos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas e os cinco gansos brancos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo conti-

nuava a não se mexer. Então, um dos gansos esticou o pescoço e foi buscar os seis canários amarelos.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários amarelos puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força. Mas o nabo continuava a não se mexer.



O velhinho coçou a cabeça. Os animais e as aves deitaram-se no chão ofegantes. A velhinha teve uma ideia.

A velhinha foi até à cozinha e pôs um pedaço de queijo na ratoeira. Não tardou que um ratinho esfomeado deitasse a cabeça de fora do seu buraco. A velhinha apanhou o rato e levou-o lá para fora.

O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos, os seis canários amarelos e o ratinho esfomeado puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força.

POP! O nabo gigante saiu a voar de dentro da terra e todos caíram para trás. Os canários caíram por cima do rato, os gansos caíram por cima dos canários, as galinhas caíram por cima dos gansos, os gatos caíram por cima das galinhas, os porcos caíram por cima dos gatos, a vaca caiu por cima dos porcos, a velhinha caiu por cima da vaca e o velhinho caiu por cima da velhinha. Todos caíram no chão e riram.



Naquela noite, o velhinho e a velhinha fizeram uma enorme panela de sopa de nabo. Todos comeram até se fartarem. E sabes uma coisa? O ratinho esfomeado foi o que comeu mais.

Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, *O Nabo Gigante*.

Excerto do texto “A estrela de Laura”, de Klaus Baumgart.

A estrela de Laura

Quem me dera ter uma amiga,” suspirou Laura, enquanto olhava pela janela do seu quarto. “Alguém especial com quem partilhar os meus segredos.” Mas não havia ninguém a ouvir – apenas as estrelas distantes que piscavam e brilhavam como pequenas pérolas no céu da noite.

De repente, algo captou a atenção de Laura. Laura mal podia acreditar: um rasto de prata, rodopiando no céu, vinha em sua direção. Passou tão perto da janela, que Laura quase conseguia tocar-lhe. Algo de mágico e maravilhoso estava a acontecer! Laura vestiu apressadamente o roupão, calçou os chinelos e desceu até à rua. Lá fora, caída no passeio, encontrava-se uma pequena estrela que lançava faíscas coloridas.

- És linda - sussurrou Laura ao aproximar-se da estrela. Uma das pontas da estrela tinha-se partido quando esta caiu no chão. - Não te preocupes - disse Laura, enquanto a levava carinhosamente para casa. - Vou tratar de ti e ficarás boa depressa. Já no seu quarto, Laura conseguiu consertar a estrela.

Mais tarde, Laura contou à sua amiga todos os seus segredos e esta parecia brilhar cada vez mais. Era como se conseguisse ouvi-la e a compreendesse. Laura adormeceu muito feliz, porque sabia que tinha finalmente encontrado uma amiga especial.

Mas, quando Laura acordou no dia seguinte, reparou que a sua almofada estava vazia. A estrela tinha desaparecido! Laura ficou assustada. Procurou debaixo do cobertor e revirou todas as gavetas e armários. Subiu até ao topo do guarda-vestidos e até espreitou por debaixo da cama. Mas não encontrou nada. Não conseguia encontrar a pequena estrela em lado algum.

Laura sentiu-se muito só e, de repente, já nada tinha importância. Será que a pequena estrela tinha sido apenas um sonho?

Quando Laura voltou da escola, os seus pais tentaram fazer o possível para a alegrar:

- Queres um pouco da tua gelatina preferida? - perguntou o pai.

- Não gostas do meu chapéu maluco? O que tens? - perguntou a mãe.

Laura não podia responder. Não podia explicar-lhes porque estava tão triste. A sua estrela tinha desaparecido para sempre, e nem sequer lhe tinha dito adeus.

À noite, Laura foi deitar-se muito desconsolada. Mas, ao aproximar-se do quarto, reparou numa luz que aparecia por baixo da porta. Ao abri-la, ficou espantada com o grande clarão de luz que viu. Era ela! A sua estrela estava exatamente onde a tinha colocado na noite anterior e brilhava como mil diamantes. De início Laura mal podia acreditar, mas depois, muito contente, correu para junto da sua querida amiga estrela. - Já sei o que aconteceu - disse Laura. - As estrelas só aparecem de noite. Estiveste sempre aí, só que eu não conseguia ver-te. Eu sabia que não irias deixar-me sem me dizeres adeus.

Laura e a pequena estrela divertiram-se muito. Brincaram, pregaram partidas, e Laura leu à estrela o seu livro favorito. Mas Laura, aos poucos, apercebeu-se de que a estrela estava a ficar fria e menos brilhante, como se estivesse a desaparecer.

Laura tentou aquecê-la com as suas pequenas mãos quentes, mas a estrela continuava cada vez mais fria. Depressa Laura percebeu porque é que a sua amiga estrela estava a apagar-se.

Laura escolheu os seus quatro melhores balões e atou-os cuidadosamente à pequena estrela.

— Fica bem-disse Laura, enquanto abria a janela e largava os fios. - E sê muito feliz.

Lentamente, os balões subiram no céu escuro e a pequena estrela piscou carinhosamente para Laura enquanto se afastava cada vez mais, até alcançar as outras estrelas, que estavam lá em cima no céu estrelado.

Laura já não estava triste, porque sabia que a sua pequena estrela tinha voltado para a sua verdadeira casa, onde realmente pertencia. Todas as noites, antes de se deitar, Laura ia até à janela e contava os seus segredos ao céu, pois sabia que, onde quer que a pequena estrela estivesse, ela estaria sempre a ouvi-la.

Klaus Baumgart, *A estrela de Laura*.