



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA  
NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE SEGUNDO O MO-  
DELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: O  
TRABALHO DE TEXTO**

SOFIA CARRILHO  
27179

Orientadores do Relatório:  
PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS  
PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial  
para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**ISPA**

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA  
NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE SEGUNDO O MO-  
DELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: O  
TRABALHO DE TEXTO**

SOFIA CARRILHO

27179

Orientadores do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial  
para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da professora Doutora Margarida Alves Martins e coorientação da professora Inácia Santana, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 11548/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 153, de 7 de agosto de 2020.

## **Agradecimentos**

Cheguei ao fim de mais um percurso e, como em tudo na vida, este foi um caminho feito lado a lado com outros. Pessoas que me acompanharam, ajudaram, guiaram e motivaram a chegar um pouco mais longe, a alcançar esta etapa, que agora abraço com orgulho. Foi um caminho árduo mas repleto de aprendizagens. Aprendizagens essas que fazem hoje parte da pessoa que sou e da profissional que espero vir a ser, ao dar este passo que me leva até aquilo para o qual tenho trabalhado ao longo destes últimos cinco anos. É com profunda satisfação que olho para trás e revejo todos os momentos que me puseram em situações de desconforto, que me mostraram caminhos que não queria seguir, que me fizeram pensar, que me levaram a ver novas perspetivas, que me desafiaram, que me fizeram argumentar, que me fizeram sorrir, que me fizeram aprender.

Agradeço, hoje, à minha família pelo apoio incondicional que me dão e pela confiança e orgulho que sempre me transmitiram, e que possibilitaram que esta fosse uma caminhada muito mais consistente, segura e feliz.

Agradeço à professora Margarida Alves Martins, que muito me ajudou e ensinou a perceber, a perspetivar e a focar, até encontrar respostas mais completas e reais, sempre com um olhar muito claro que me ajudou, verdadeiramente, a simplificar e a centrar-me no que realmente importa.

Agradeço à professora Inácia Santana, uma mentora incansável, que esteve sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas e para me dar a sua opinião e que, acima de tudo, me ensinou muito sobre a importância de refletir. Obrigada por esta ferramenta tão importante que me levou a descobrir e a explorar dia após dia e que vou levar sempre comigo daqui para a frente.

E, por fim, agradeço à sala que me acompanhou nestes últimos meses. À minha professora cooperante, que me recebeu de braços abertos, que me apoiou, aconselhou e mostrou a importância de ouvir as crianças, sempre com um sorriso no rosto, e aos meus meninos. Sem eles, sem esta turma, este trabalho não teria sido possível. Não só me deram conhecimentos, aprendizagens, temas a explorar ou novas perspetivas como também todo um mundo de possibilidades, que anseio por descobrir. Deram-me risos, gargalhadas, música, e muita confiança e alegria. Termino esta etapa, agradecida por todos os que fizeram parte dela, por tudo aquilo que ela possibilitou, e sorrio face a tudo o que está por vir.

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

A investigação ocorreu num estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, da rede privada, e incidiu numa turma do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com quinze crianças, seis do sexo masculino e nove do sexo feminino, maioritariamente residentes na área da Grande Lisboa.

Os professores da instituição regem-se pelo modelo do Movimento da Escola Moderna, em que as práticas de leitura e escrita se destacaram em sala pela sua presença constante e em situações muito diversificadas, representando a escrita nas suas várias funções, sendo o trabalho de texto um dos principais momentos de exploração destas práticas. Teve-se como principal objetivo perceber quais os aspetos trabalhados nos momentos coletivos de trabalho de texto, e respetivas aprendizagens, bem como a relação das crianças com a escrita e a leitura, neste modelo pedagógico.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, recorrendo-se a uma observação direta e participante, tendo como instrumentos de investigação registos do diário de bordo e do portefólio, entrevistas, registos fotográficos e gravações e transcrição das interações referentes a momentos de trabalho de texto.

A informação recolhida, e respetiva análise, permitiu um conhecimento mais aprofundado das práticas de escrita e leitura em sala, bem como das perceções das crianças acerca destes aspetos, identificando as principais aprendizagens e vantagens do trabalho de texto para o desenvolvimento das crianças, a nível da língua.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Movimento da Escola Moderna, Escrita e Leitura, Trabalho de Texto

## **Abstract**

The current report was conceived within the scope of the Master's Degree in Pre School and Primary Education, in the curricular unit of Supervised Teaching Practice.

The investigation occurred in an establishment of Particular and Cooperative Education, of the private network, and focused on a first grade class of the Primary Education, composed by fifteen children, six of which were female and nine were male, the majority of which lived in the area of Great Lisbon.

The institution's teachers are ruled by the model of the Modern Education Movement, in which the practices of reading have a constant presence in the classroom, representing writing and its various functions, being the redaction work one of the main moments of exploration in these practices. The main goal was to understand which were the aspects being worked on during these collective moments of redaction work and the respective learning, and to explore the relationships between children and writing and reading, in this pedagogical model.

The methodology applied was of qualitative nature, having chosen a direct and participant observation, and having as instruments of investigation logbook and portfolio's registers, interviews, photographic registers and recordings and transcriptions of interactions within moments of writing work.

The information gathered and its analysis allowed a more profound knowledge of the writing and reading practices in the classroom, as well as of the perception of children regarding these aspects, identifying some of the main learned skills and advantages of redaction work on the children's development regarding the language.

**Keywords:** 1st Cycle of Basic Education, Modern Education Movement, Writing and Reading, Redaction Work

## ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto e Problemática .....	2
1.1. Caracterização do contexto.....	2
1.1.1. O espaço da sala de aula.....	5
1.1.2. A agenda semanal.....	6
1.2. Problemática, objetivo e questões de investigação.....	8
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	8
2.1. Modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM) .....	8
2.1.1. Caracterização e princípios orientadores.....	9
2.2. Aprendizagem da escrita e da leitura: um contínuo no desenvolvimento das crianças	11
2.2.1. A aprendizagem da escrita e da leitura no 1º ano segundo as Aprendizagens	
Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	15
2.3. A aprendizagem da escrita no modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna	
(MEM).....	16
2.3.1. O trabalho de texto .....	18
Capítulo III –Opções Metodológicas .....	20
3.1. Metodologia .....	20
3.2. Técnicas e instrumentos de investigação .....	20
3.3. Procedimentos .....	22
Capítulo IV – Análise Reflexiva da Prática Supervisionada.....	23
4.1. A escrita e a leitura na sala de aula.....	23
4.2. O trabalho de texto .....	25
4.2.1. Descobertas individuais e em grande grupo.....	25
4.2.2. Lista de palavras .....	26
4.2.3. Perguntas e comentários .....	27
4.2.4. Reescrita .....	27

4.2.5.	Ilustrações, lista de palavras ou explorações/jogos linguísticos .....	28
4.3.	Questões de investigação e discussão dos resultados .....	28
4.3.1.	Há espaço para tentativas de escrita: as crianças escrevem nas mais diversas situações do dia a dia e não existe um policiamento excessivo da escrita .....	29
4.3.2.	Alternância da escrita para a leitura e da leitura para a escrita: ganhar o prazer de ler e de escrever .....	30
4.3.3.	Escrever por prazer na sala de aula .....	34
4.3.4.	Reflexão sobre a escrita no trabalho de texto.....	36
4.3.5.	Análise de trabalhos de texto .....	36
4.3.6.	A voz das crianças sobre o trabalho de texto .....	59
V.	Considerações Finais.....	69
	Referências Bibliográficas .....	73
	ANEXOS.....	75
	Anexo 1. Guião da entrevista à professora cooperante .....	76
	Anexo 2. Guião da entrevista às crianças.....	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esboço da agenda semanal.....	7
Figura 2. Esquema do sistema de organização cooperada retirado do Site oficial do Movimento da Escola Moderna.....	9
Figura 3. Escritos sobre o Harry Potter.....	33
Figura 4. Texto de alunas sobre os “Sem Forma”.....	33
Figura 5. Banda desenhada feita em TEA .....	33
Figura 6. Criança a ler uma banda desenhada em TEA.....	33
Figura 7. Livros trazidos da biblioteca sobre as formas geométricas.....	33
Figura 8. Livros construído por um aluno sobre as formas geométricas.....	34
Figura 9. Texto inicial do trabalho de texto I.....	37
Figura 10. Maquete de Texto I.....	38
Figura 11. Descobertas realizadas no trabalho de texto I.....	41
Figura 12. Lista de Palavras do Trabalho de Texto I.....	41
Figura 13. Perguntas ao trabalho de texto I.....	43
Figura 14. Texto inicial I.....	48
Figura 15. Texto final I.....	48
Figura 16. Exemplo Maquete de Texto do Texto I.....	49
Figura 17. Exemplo Maquete de Texto do Texto I.....	49
Figura 18. Versão 1 do trabalho de texto II.....	49
Figura 19. Versão 2 do trabalho de texto II.....	49
Figura 20. Maquete de Texto II.....	50
Figura 21. Comentários ao Texto II.....	52
Figura 22. Perguntas ao Texto II.....	52
Figura 23. Texto Inicial do Texto II.....	58
Figura 24. Texto Final do Texto II.....	58
Figura 25. Texto final II ilustrado no Caderno de Leitura.....	58
Figura 26. Exemplo de texto Inicial do Trabalho de texto X.....	62
Figura 27. Exemplo de texto Final do Trabalho de texto X.....	62
Figura 28. Escrita de rimas no caderno de escrita.....	69
Figura 29. Escrita em TEA sobre animais.....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AP	Apresentação de produções
MEM	Movimento da Escola Moderna
PC	Professora Cooperante
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

## **Introdução**

O presente relatório foi realizado no decorrer do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O estágio efetuado aconteceu numa instituição privada, numa turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que se regia segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Este estágio englobou um período de observação, seguido de um período de intervenção progressiva. Verificou-se, desde o primeiro momento, uma presença efetiva e marcante das práticas de leitura e escrita aqui realizadas, pela sua multiplicidade de funções e diversidade de situações de escrita e leitura que eram proporcionadas às crianças. Destacou-se também o trabalho de texto, como um momento de grande peso na aprendizagem das crianças e que foi, por isso, o principal objeto de estudo desta investigação, a par destas práticas.

Com base nestes dois objetivos, formularam-se as questões principais do trabalho, às quais se procurou dar resposta por via da informação recolhida e da análise de elementos observados e momentos vividos em sala de aula, através de uma intervenção plena da minha parte e respetiva gestão de situações enquanto elemento ativo neste contexto.

Como tal, o presente relatório inicia-se com a apresentação do contexto e da problemática, que integra uma caracterização do ambiente estudado e dos seus constituintes, referindo as suas principais características, elementos, rotinas, o espaço da sala e as suas especificidades, com especial enfoque nas práticas de escrita e leitura dentro da sala de aula e no trabalho de texto, bem como a apresentação das questões de investigação.

De seguida, é apresentado o enquadramento teórico, constituído por três blocos distintos. O primeiro referente ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e respetiva descrição, uma segunda parte sobre a aprendizagem da escrita e da leitura e um último ponto, aglomerador dos dois anteriores, sobre a forma como esta aprendizagem é feita neste modelo específico.

Posteriormente, surgem as opções metodológicas que especificam qual a metodologia, técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados, ao longo da investigação.

Por fim, a análise reflexiva da prática supervisionada, descreve todos os elementos observados e interpreta-os através de um olhar aprofundado e respetiva reflexão, com vista a dar resposta às questões de investigação formuladas anteriormente. As considerações finais, em último lugar, consolidam todo o trabalho e focam os aspetos principais das temáticas analisadas, unificando os conteúdos explorados e toda a investigação realizada.

## Capítulo I – Contexto e Problemática

### 1.1. Caracterização do contexto

O estágio a que se refere o presente relatório realizou-se num estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, da rede privada do ensino, na freguesia de Alvalade, com as valências de Creche, Jardim de Infância e Primeiro Ciclo. Centrou-se numa turma do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por quinze crianças, seis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Relativamente ao seu percurso escolar, onze crianças já frequentavam a instituição, antes de integrarem no primeiro ciclo, e apenas quatro são alunos provenientes de outros estabelecimentos de ensino. A maioria destes alunos reside na área da Grande Lisboa e desloca-se até à escola por meio de transporte próprio da família. À exceção de três crianças, todos os restantes alunos da turma têm o português como língua materna. Dos outros três, uma criança apresenta dupla nacionalidade, outra é bilingue e outra em que a nacionalidade da mãe é lituana.

A informação apresentada acerca do grupo de crianças, e respetiva caracterização, foi recolhida através de diversas formas. Esta tem por base dados documentais, em que foram retirados elementos do *Projeto Educativo da Escola*, do *Plano de atuação para a recuperação/consolidação das aprendizagens não realizadas/consolidadas no ano letivo anterior* e do *Plano de Trabalho de Turma do 1º ano*. Foram também recolhidos dados por via da observação e ainda dados dinâmicos, neste caso, uma entrevista realizada à Professora Cooperante (PC) (cf. Anexo 1) no âmbito do RPES, que permitiu a mobilização de alguns aspetos importantes para a caracterização da turma. Este é um grupo, face aquilo que foi observado e experienciado, muito curioso, dinâmico, comunicativo e criativo e que, de um modo geral, tem facilidade em expor as suas opiniões, ideias e argumentos. É bastante energético e um pouco agitado, face às suas personalidades fortes e distintas, mas que reage muito bem à maioria das propostas, intervindo sempre de forma muito espontânea e entusiástica nas mesmas e interessando-se por temáticas diversas. Mesmo quando a sua postura não é a mais calma, as crianças fazem intervenções pertinentes, mostrando interesse sobre os temas e querendo partilhar os seus conhecimentos e ideias sobre assuntos variados. Gostam de partilhar acontecimentos e experiências e são muito criativos no que toca à escrita, tanto ao nível das escritas que realizam em momentos coletivos como em escritas a pares ou individuais, em tempo de estudo autónomo (TEA) ou outros momentos. Têm um grande interesse por fazer miniprojectos, trabalhando em conjunto, e demonstram grande curiosidade pela temática dos animais, que foi muito explorada em diversas situações e em vários momentos, por meio de atividades diversificadas. As crianças recorrem bastante ao Diário de Turma, tanto ao nível das propostas como de outras ocorrências

ao longo da semana, que são depois trabalhadas no tempo de Conselho Cooperativo, à sexta-feira.

As crianças demonstram um bom sentido de grupo e, apesar dos argumentos, discussões ou confrontos pontuais, gostam de se ajudar entre si, mostrando-se predispostas para o fazer, na maioria das vezes. Assumem, quando necessário, uma postura de coesão e entreajuda em que o problema de uma criança é um problema de todos e, como tal, unem-se para o resolver. É um grupo que gosta de ser ouvido, de comunicar e de interagir. Em conversa com a professora cooperante, no decorrer da entrevista realizada (cf. Anexo 1) e respetiva análise, esta caracterizou o grupo como sendo muito motivado, dinâmico e participativo ainda que um pouco barulhento. Apesar disso, completou que as crianças compensam estes aspetos no trabalho e na produção que realizam, uma vez que são muito produtivos e criativos nas diferentes áreas. Como maiores fragilidades, apontou a postura nos momentos coletivos e a questão da concentração, dizendo que, por vezes, ao quererem conversar e partilhar, perdem o foco nas atividades. Como principais potencialidades, acentuou a grande vontade e motivação, por parte das crianças, na entrada para o primeiro ciclo o que contribuiu bastante para a aquisição de novas aprendizagens. Disse ainda que este é um grupo muito pró-ativo, o que ajuda a que a planificação da semana ocorra de uma forma muito natural, e que está sempre muito predisposto para todas as atividades.

A turma conta com a presença da PC que acompanha a turma em vários momentos da agenda e na grande parte do dia das crianças. Conta também com uma auxiliar de educação que acompanha o grupo em vários momentos, apesar de ter uma presença rotativa entre as restantes duas turmas de primeiro ciclo.

O modelo aqui praticado é o do Movimento da Escola Moderna. Este assenta numa grande participação e intervenção por parte das crianças, em que as mesmas têm uma voz ativa e constante ao longo do seu processo de aprendizagem, através de um conhecimento partilhado e construído em conjunto. Promove um ambiente que valoriza as opiniões, as ideias, as experiências e as vivências das crianças, respeitando o seu ritmo, as suas características, competências e individualidades num processo de diferenciação pedagógica. Existe, ainda, um grande sentido de cooperação no que diz respeito à organização do dia a dia e da agenda de trabalho na sala de aula, através da gestão de rotinas, do tempo, das tarefas e das atividades num processo contínuo que pretende que as crianças se tornem mais autónomas e capazes. No primeiro ciclo, estimula-se um espaço de grande abertura, de diálogo e de comunicação. Estes aspetos estão bastante marcados dentro deste grupo, em específico, e destacam-se em vários momentos da dia a dia, relativamente ao esclarecimento de dúvidas, partilha de opiniões, troca de ideias, resolução de

conflitos, sugestões, propostas, aprendizagens, entre outros, sendo que todos estes momentos são conduzidos através de uma interação constante e de um diálogo muito aberto e envolvente. Trata-se de um modelo sociocêntrico, ou seja, centrado no grupo e não na criança individualmente. Deste modo, todas as interações e processos de cooperação assumem uma grande importância, uma vez que se parte do pressuposto de que não se aprende nada sozinho e que o grupo é o grande motor de desenvolvimento, individual e do próprio grupo.

Em relação às práticas de leitura e escrita, estas são continuamente presentes dentro da sala de aula, aparecendo nos mais variados contextos e situações. A escrita é usada frequentemente, tanto pelas crianças como pela professora cooperante, de acordo com as suas várias funcionalidades. A PC utiliza a escrita de forma recorrente e constante, através de registos escritos que ilustram vários momentos do dia a dia, espelhando aquilo que acontece dentro e fora da sala, com as crianças. Estas práticas concretizadas nos vários momentos de trabalho, assim como nos instrumentos e materiais utilizados em sala, organizadores do quotidiano das crianças, facilitando, assim, a sua apropriação das diversas funções da escrita.

Os momentos da agenda em que se nota uma presença mais efetiva da escrita e da leitura são nos tempos de leitura, os tempos de escrita (à segunda-feira), os momentos de trabalho de texto, nos Tempos de Estudo Autónomo (em que acontecem variadas escritas livres, a pares ou individuais, e leituras), nos registos no diário de turma e nos momentos de conselho cooperativo (registo da ata e outros escritos variados). Para além destes, existem muitos outros momentos que implicam e integram a escrita, utilizando-a nas suas várias funções. Esta assume um papel de destaque, dentro da sala, variadíssimas vezes e é usada constantemente enquanto suporte e sustento daquilo que é dito, partilhado, comunicado e decidido. Assim, a escrita é exposta aos alunos como essencial na vida da sala e no nosso dia a dia, de modo a tornar permanente e disponível, a nós e aos outros, tudo aquilo que se passa na vida do grupo, sendo uma das formas de comunicação mais relevantes dentro da turma.

Relativamente à leitura, este é um grupo que demonstra ter um grande interesse por ler e ouvir histórias. As crianças têm um tempo de filosofia, que acontece quinzenalmente, e um tempo de competências sociais em que são lidas histórias às crianças com alguma frequência, partindo das mesmas para a realização de atividades. Para além disso, uma vez por semana as crianças dirigem-se à biblioteca da escola para escolherem um livro, que os acompanha ao longo dos restantes dias. Todas as semanas, as crianças trocam os livros e a PC regista aquele que trouxeram de novo para a sala. Depois desta ida à biblioteca é dado algum tempo para que os alunos possam ler e explorar o seu livro. Nos dias seguintes, sempre que existe um tempo livre ou que as crianças tenham terminado alguma tarefa mais cedo, podem ir buscar o seu livro

e ler, aproveitando estas ocasiões e tempos livres para ler os seus livros, recorrendo aos mesmos várias vezes e por iniciativa própria. É também recorrente as crianças trazerem livros para as apresentações de produção (AP's), e lerem os mesmos à turma.

### **1.1.1. O espaço da sala de aula**

A sala encontra-se organizada por 3 conjuntos de mesas, sendo que as crianças estão divididas em grupos de cinco, num total de 15 crianças. Nas paredes em redor estão expostas as mais variadas produções e descobertas das crianças, desde competências trabalhadas nas várias áreas, textos produzidos, descobertas matemáticas, o diário de turma, a tabela das presenças ou a lista dos projetos. Nos momentos de conselho cooperativo (às segundas-feiras e às sextas-feiras), as mesas são posicionadas em “U”, para que as crianças possam estar viradas umas para as outras, possibilitando momentos de diálogo e interação. A disposição das mesas em pequenos grupos tem como principal objetivo estimular e facilitar a comunicação, a partilha, a interajuda e a movimentação dos alunos na sala, sendo alterada sempre que necessário. Os seus materiais e espaços encontram-se organizados de forma a remeter para áreas de trabalho distintas, de acordo com as várias áreas curriculares, de modo a que permita às crianças alcançarem estes materiais de uma forma partilhada e que promova maior cooperação e comunicação. As paredes da sala destinam-se a diferentes áreas, mais especificamente, à área de português, matemática, estudo do meio, organização e pilotagem, vivências e descobertas, entre outras. Os materiais integram vários ficheiros, fichas de verificação, cadernos de escrita, leitura, matemática, diário gráfico, jogos matemáticos e outros materiais didáticos a que as crianças podem aceder nos momentos de trabalho autónomo ou coletivamente, na sala. Para além disso, estão também expostos outros elementos de regulação de tarefas e aprendizagens, como tabelas de verificação de conteúdos, o mapa das presenças, o calendário, registo dos apoios, das apresentações de produções e registo do plano do dia, que são também preenchidos e manipulados pelas crianças ou em conjunto com as mesmas.

Os espaços mais dedicados à leitura e à escrita integram a biblioteca da sala, sendo que a organização e manutenção da mesma é feita por parte dos alunos, havendo uma tarefa relativa a esta área que é definida no início da semana, no tempo de conselho. Este espaço é utilizado essencialmente no Tempo de Estudo Autónomo ou em momentos transitórios entre atividades, proporcionando momentos de contacto dos alunos com os livros. A área de português, na sala, é composta pelos textos melhorados no trabalho de texto, expostos na parede, bem como cartazes de sistematização (listas de palavras ou outros conteúdos referentes a esta área). Como ma-

teriais de suporte estão ainda disponíveis ficheiros de leitura e escrita, dicionários, jogos didáticos e livros/manuais de apoio, a maioria manipulados em TEA ou em momentos compartilhados em sala de aula.

### **1.1.2. A agenda semanal**

A agenda semanal engloba o conselho cooperativo e os tempos de: português, matemática, Estudo Autónomo, Estudo Autónomo Geral, inglês, expressão dramática, educação física, apresentação de produções, projetos, competências sociais, estudo do meio, leitura, biblioteca e artes visuais. Os tempos de português e matemática estão espalhados pela semana, de segunda a quinta-feira, sendo estes os que acontecem com mais frequência. Existe apenas um tempo de setenta minutos, dedicado ao estudo do meio, que acontece à quinta-feira. O momento de competências sociais acontece à segunda-feira e as restantes expressões distribuem-se pelo resto da semana: educação física (à terça e quarta-feira), expressão dramática (à quinta-feira), inglês (à quinta-feira), artes visuais (à sexta-feira) e música (à sexta-feira), não sendo estes acompanhados pela professora cooperante. Os momentos de AP's acontecem todos os dias de manhã, à exceção da segunda-feira, e duram cerca de quarenta e cinco minutos. Nestes, as crianças partilham coisas que viram, vivenciaram, fazem leituras (de livros e, eventualmente, de textos escritos por si), propõem problemas ou partilham alguma informação sobre um objeto ou brinquedo (sendo que apenas podem trazer brinquedos no último dia da semana). À sexta-feira, de quinze em quinze dias, este é substituído por um momento de filosofia para crianças, dado pela auxiliar de educação da nossa sala, em que as crianças ouvem histórias e refletem ou conversam acerca de temas diversos como a amizade ou o “pedir desculpa”, fazendo algumas atividades relacionadas com estas temáticas. O tempo de projetos acontece todas as terças, quintas e sextas-feiras, possibilitando um envolvimento conjunto entre as várias turmas.

O momento de conselho de segunda-feira permite fazer um balanço das tarefas da semana anterior e definir as tarefas dessa semana (responsáveis do material, tempo, presenças, refeitório, entre outros cargos relativos à gestão e organização da sala como o de presidente e secretário). Neste tempo, é planeada a semana seguinte, em conjunto, com base nas propostas feitas pelos alunos no diário de turma, ao longo da semana. O Tempo de Estudo Autónomo acontece todos os dias da semana e destina-se a trabalhar as principais dificuldades dos alunos tanto de forma autónoma como com os colegas (em parcerias), ou com um adulto (em apoios). Estes apoios e parcerias são definidos à segunda-feira e lidos, todos os dias, antes de dar início ao TEA. Esta gestão das atividades trabalhadas, neste momento da agenda, é regulada através de um plano individual de trabalho (PIT), em que as crianças marcam as atividades a trabalhar durante a semana (à segunda-feira), e avaliam o seu trabalho no final da semana, registando os

respetivos apoios, parcerias, apresentações de produções e fazendo um balanço do seu desempenho no tempo de projetos e em TEA, naquele que é um importante instrumento de organização e regulação do trabalho e aprendizagem das crianças.

O TEA geral, que decorre todas as terças-feiras, é feito em conjunto com a sala do segundo ano e do terceiro e quarto ano e tem como principal objetivo trabalhar com colegas de outras salas e desenvolver competências e atividades por via deste trabalho coletivo. Encontra-se, de seguida, um esboço da agenda semanal, numa semana típica (Figura 1):

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h45-9h35	Conselho Cooperativo	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções / Matemática (jogos matemáticos)	Apresentação de produções E Matemática (jogos matemáticos) OU Filosofia (15 em 15 dias)
9h35-10h25	Português (Escrita)	Matemática	Português	Inglês	Projetos
10h25-11h					
11h00-11h50	TEA	Português	TEA	TEA	TEA
11h50-12h10	Matemática (cálculo mental)	Biblioteca	Biblioteca	Estudo do Meio	Conselho Cooperativo
12h10-13h00	Matemática (problema da semana)	Matemática	Expressão Dramática	Estudo do Meio	Conselho Cooperativo
13h00-14h30					
14h30-15h20	Educação Física	TEA Geral	Matemática	Português	Artes Visuais
15h20-16h10	Competências Sociais	Projetos	E. FÍSICA	Projetos	Música

Figura 1. Esboço da agenda semanal

## **1.2. Problemática, objetivo e questões de investigação**

As questões em análise, e os principais objetivos inerentes às mesmas, tiveram por base a informação recolhida e a observação realizada no contexto de sala de aula. Aqui, verificou-se uma presença acentuada da escrita e da leitura, como forma de desenvolver estas competências e permitindo um grande sentido de comunicação no interior do grupo, no que diz respeito a incentivar e a impulsionar as crianças a expressarem as suas opiniões, interesses, ideias, gostos, entre outros aspetos. Constatou-se, ainda, que o trabalho de texto assumia uma grande relevância na rotina das crianças e na forma como mobilizava a produção de textos escritos pelas mesmas, proporcionando momentos de extrema importância na aprendizagem da escrita e da leitura, naquela que é uma fase crucial deste processo e estando as crianças a apropriar-se destas competências. O trabalho de texto aparece, neste modelo, enquanto estratégia central da aprendizagem da escrita e da leitura. Através desta, a aprendizagem do código convencional da linguagem escrita e a aprendizagem dos processos da própria escrita, em termos de textualidade, dão-se de uma forma muito mais integrada e com significado.

Deste modo, pretendeu-se perceber como este trabalho promove estas aprendizagens, como acontece na sala e como é que as crianças se apropriam dele e das suas potencialidades, desenvolvendo as suas competências metalinguísticas e metacognitivas. Mais concretamente formularam-se as seguintes questões:

- 1. Como é que as crianças se vão apropriando da escrita e da leitura neste contexto?*
- 2. Como é que a partir do trabalho de texto é possível desenvolver a leitura e a escrita? Como é que as crianças conceptualizam o trabalho de texto?*

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

### **2.1. Modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM)**

Segundo Niza (1998), o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), caracteriza-se por uma análise e reflexão constantes por parte dos docentes, no quadro desta Associação de Professores, enquanto estrutura de cooperação profissional. Aspetos como a participação democrática, uma aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de atividades semanais planificadas e avaliadas com as crianças e um sistema de pilotagem do trabalho em cooperação, constroem um clima de formação democrática e são alguns fatores de destaque dentro deste modelo. Este Movimento, surgiu em Portugal em 1966 no Sindicato Nacional de Professores, por via de um conjunto de profissionais de educação, denominado de “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica” (Niza, 1998).

Inicialmente, estas práticas pedagógicas eram influenciadas pelas Técnicas Freinet, mais tarde pela Pedagogia Institucional sendo que, à medida que o Movimento se expandiu, ao longo dos anos 70 e 80, foi-se afastando, progressivamente, destas pedagogias, e assumindo a influência das teorias socioculturais do desenvolvimento humano, na linha de Vygotsky e os seus seguidores. Esta consolidação deu-se, segundo Niza (1998), por via do “próprio processo de autoformação cooperada dos profissionais que integram o Movimento” e do próprio trabalho que veio a ser desenvolvido dentro das instituições e respetiva análise e reflexão (Niza, 1998, p.1). A educação é vista por estes profissionais como um “instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (p,2), organizando-se, por isso, em torno de um ambiente de autoformação cooperada e em constante formação (Niza, 1998).

### 2.1.1. Caracterização e princípios orientadores

No que diz respeito ao 1º. Ciclo do Ensino Básico, à semelhança dos outros níveis de ensino, já que este modelo se destaca pelas suas características de isomorfismo pedagógico nos diferentes níveis de ensino, a sua forte interação e partilha de experiências e saberes entre os vários profissionais aqui envolvidos vem realçar o carácter transversal desta pedagogia. Estrutura-se em alguns núcleos essenciais, que permitem organizar todo o trabalho, aprendizagem e desenvolvimento escolar aqui realizado, por via dos seguintes subsistemas: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta (Niza, 1998) (Figura 2).



Figura 2. Esquema do sistema de organização cooperada retirado do Site oficial do Movimento da Escola Moderna

Relativamente ao primeiro elemento, a comunicação num contexto de cooperação representa um papel central. Esta promove um melhor clima dentro da escola na medida em que não limita ou restringe os alunos naquelas que são as suas produções, opiniões ou escritos, dando-lhes liberdade para se expressarem, o que se apresenta como positivo para o desenvolvimento mental e para a sua formação social. É através destes circuitos de comunicação que as crianças recolhem nova informação e constroem o seu conhecimento sobre o mundo em conjunto com os outros, por via de um processo de interação que os obriga a encontrar novas formas de expor a informação e de a partilhar e permitindo que evoluam a um nível psicológico e

social. Esta troca constante de produções e partilha de conhecimento, sustenta uma grande vertente social da aprendizagem, na medida em que permite que todos tenham acesso a esta informação e que usufruam destes produtos criativos, culturais e artísticos (Niza, 1998; Site oficial do Movimento da Escola Moderna).

A cooperação, enquanto parte integrante do processo educativo, tem revelado inúmeros benefícios ao nível da aquisição de competências culturais e sociais, o que a destaca enquanto estrutura social de referência. Este trabalho conjunto, em que os alunos trabalham a pares ou em pequenos grupos, pressupõe que as crianças só alcancem sucesso quando todos os outros elementos do seu grupo o fizerem. Isto afasta a vertente competitiva deste processo. Quanto mais presente as crianças tiverem este sentido de união e a consciência de que o sucesso de cada um só é alcançado quando todos o alcançarem, mais probabilidades há deste mecanismo ser eficaz e produtivo (Niza, 1998; Site oficial do Movimento da Escola Moderna).

Por último, a vertente democrática preconiza uma maior intervenção ao nível da organização, de forma a permitir um trabalho efetivo de cooperação entre o professor e os alunos, que traz sentido e direção a este modelo. A organização e gestão do currículo assenta nesta construção de atitudes, valores e competências sociais e éticas, que promovem uma democracia, por via da participação direta (Niza, 1998).

Esta relação democrática, na qual o Movimento da Escola Moderna se sustenta, está assente numa parceria entre professores e alunos, que gerem o currículo de forma cooperada. No entanto, esta entreajuda, relação de respeito e livre expressão, tem de ter presente uma dimensão ética muito forte para que, por via da comunicação e de uma cooperação educativa, a dimensão democrática que este modelo integra se torne efetiva. Esta engloba todo o planeamento, avaliação, circulação e utilização da informação, enquanto motores do processo de aprendizagem e na aquisição do currículo. Existe ainda uma grande partilha de saberes que, por sua vez, permitem cultivar um conhecimento próprio e que traz diversidade ao grupo, no qual devem ser reconhecidas diferenças e individualidades específicas de cada um. Esta grande partilha, respeito e diversidade de saberes, produções, aprendizagens e informações, vão dar mais sentido, a um nível social, a toda a comunicação e cooperação feita dentro desta democracia direta e participativa. Mecanismos como o debate, a negociação de decisões e procedimentos, uma partilha constante de produções, informação e aprendizagens, um desenvolvimento no que diz respeito à cultura dos afetos, a livre expressão de mensagens, entre outros, ajudam a desenvolver e a promover valores e atitudes democráticas, que contribuem para esta formação e para

um desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, em que o Conselho de Cooperação Educativa gere todos os temas que dizem respeito à turma (Niza, 1998; Site oficial do Movimento da Escola Moderna).

## **2.2. Aprendizagem da escrita e da leitura: um contínuo no desenvolvimento das crianças**

Ao falar-se da aprendizagem da escrita e da leitura a expressão “iniciação a leitura e à escrita”, está mais presente por dar a entender que estamos perante o início de um processo. O termo “alfabetização” é pouco utilizado na pedagogia portuguesa e está mais relacionado com uma aprendizagem tardia da leitura e da escrita. Contudo sabe-se, desde há várias décadas, que as crianças constroem conceções e saberes neste domínio muito antes da sua entrada na escola. Esta iniciação, tradicionalmente, remete para dois processos distintos que são feitos, grande parte das vezes, de forma separada e trabalhada por esta ordem (Niza, 1989).

Niza (1989), refere a importância de tornar estes dois percursos coincidentes, que ocorrem em simultâneo e que promovam, verdadeiramente, o prazer de ler e de escrever. Para isto, é necessário deixar de ver a leitura como um impulsionador da escrita, mas antes trabalhá-la através do contacto direto, por parte dos alunos e, acima de tudo, fazer com que esta aprendizagem parta da discursividade das crianças, para que estas percebam que aquilo que dizem se pode escrever, ou seja, se apropriem, numa primeira fase, da escrita enquanto representação da fala. O autor salienta ainda que as crianças conseguiriam refletir de forma mais positiva sobre as estruturas da língua se trabalhassem a partir das suas próprias produções, ao invés da escrita ser trabalhada por meio de leituras e lições gramaticais muitas vezes descontextualizadas e sem sentido para as crianças (Niza, 1989), uma vez que a linguagem assume um papel central na aprendizagem da criança e no seu processo de desenvolvimento, que vai sendo construído à medida que a criança alarga os seus domínios de conhecimento através de uma interação com os outros (Santana, 2007).

Santana (2009), realça a forma como o ensino e a aprendizagem da escrita acontece nas escolas de forma redutora e aprisionada pelos métodos que utiliza. A escrita sofre, assim, uma desvalorização, pela conceção de que a aprendizagem da leitura é suficiente para consequente capacidade de escrita. Esta simplificação da escrita, por via da forma como é exposta e trabalhada com os alunos, num processo linear de acumulação do conhecimento, leva a que esta seja desprovida de qualquer significado que possa levar a que a criança se relacione com a sua própria experiência. Isto, por sua vez, conduz a uma ausência do sentido comunicativo inerente à escrita e retira a capacidade de se construir conhecimento sobre a própria linguagem escrita,

sendo este um elemento de grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e da própria oralidade (Santana, 2009).

Deste modo, remete-se aqui para um ponto essencial neste processo: a funcionalidade da escrita e o seu poder comunicativo. Este sentido é apenas atingido com o auxílio do professor, promovendo escritos diretamente relacionados com aquilo que a criança diz, expressa e pensa, de uma forma progressiva. Os relatos dos alunos, bem como as ideias que partilham, tornam-se elementos de comunicação por via de uma escrita funcional uma vez que têm origem nos interesses das crianças e na sua própria fala e têm como destinatários os seus pares do grupo de pertença. É essencial que estas situações façam sentido para as mesmas e que tenham em conta as suas experiências e vivências, sejam relativas ao momento presente ou a situações provenientes de memórias ou relatos passados (Niza, 1989).

As diferentes formas de leitura e escrita são reguladas por estas várias funções que a escrita integra (de comunicação, de representação e como potenciadora de aprendizagens). De forma a dominar estas duas competências, é necessário desenvolver estratégias diversificadas apreendidas através da produção e trabalho de textos escritos pelas próprias crianças, as quais promovem compreensão da leitura, tanto mais quanto maior for o significado destas produções escritas para aqueles que se inserem neste processo de aprendizagem. Cabe ao professor criar um ambiente comunicativo, em função destas várias estratégias e funcionalidades, que permitam potenciar as práticas de escrita e leitura e, conseqüentemente, fazer com que os alunos alcancem sucesso neste processo de aprendizagem da linguagem escrita (Alves & Niza, 1998).

Algumas das principais funções da leitura passam pela recolha de uma informação geral, ou seja, para obter as principais características de uma temática de uma forma pouco aprofundada (anúncios, folhetos de divulgação ou leitura superficial do jornal), e em que a leitura do contexto geral nos dá informação sobre o tema e sobre os textos; ler para obter uma informação concreta, que assenta na leitura ou consulta de alguma coisa para recolher uma informação específica que não queremos esquecer ou que precisamos de saber (um horário num jornal ou um número de telefone numa lista), e em que a leitura se foca unicamente nesse conteúdo; ler para seguir instruções, que se refere a uma leitura que nos possibilita saber os passos que devemos seguir e como devemos proceder em determinada situação, através das diversas etapas apresentadas (leitura de instruções ou regras de um jogo); ler por prazer e sensibilidade estética, em situações que a leitura provoca sensações ou sentimentos agradáveis e se caracteriza pela sua carga emocional e experiência que proporciona, a um nível cultural, social e moral; ler para adquirir conhecimento, que tem como principal função a recolha de nova informação e respetiva aprendizagem sobre um tema, por via de uma leitura aprofundada (artigo temático ou livro

escolar); e ler para rever um escrito pessoal, em que após a escrita de um texto fazemos uma revisão, com o objetivo de o regular e adequar (receita ou lista de compras) (Alves & Niza, 1998).

No que diz respeito ao desempenho destas funções variadas, a escrita potencia a capacidade de aceder à informação, selecionando aquilo que é relevante, mas também a sua utilização enquanto instrumento de intervenção social. Quando falamos de escrita é necessário compreender as suas funções de forma a conseguir potenciar as mesmas, no decorrer deste processo de aprendizagem (Santana, 2007). Trata-se das funções comunicativa, representativa e epistémica (Miras, 2000). Esta primeira é a que nos permite comunicar com os outros, por via do texto e da sua mediação. A função representativa relaciona-se com a escrita enquanto forma de expressar opiniões, ideias, sentimentos, pensamentos e de recriar situações ou estruturar conhecimentos. Por último, a função epistémica é composta pelo papel da escrita enquanto forma de construir conhecimento e desenvolver o pensamento, uma vez que este processo possibilita, a um nível metacognitivo, uma tomada de consciência, da própria língua. A escrita aparece enquanto ferramenta de aprendizagem que, através dos processos reflexivos que proporciona, permite uma reconstrução e reestruturação de saberes num panorama social e interativo (Santana, 2007).

Numa fase anterior à aprendizagem formal da escrita e da leitura, esta valorização da vida das crianças, no que diz respeito aos seus relatos orais, vivências e experiências deve ser feita através da escrita pelo adulto do que as crianças querem escrever ou das suas tentativas de escrita, muitas vezes misturadas com os seus desenhos, em que transparecem estes mesmos elementos. Cabe às educadoras realizar este processo de escrita nos desenhos das crianças, através da descrição e narração das mesmas. Mas também é fundamental a valorização da escrita espontânea pelas crianças, em que as suas tentativas, inicialmente misturadas e confundidas com os desenhos, correspondem a uma aproximação gradual à escrita convencional, por imitação do adulto e por progressiva atribuição de significado ao que escrevem, através dos diálogos que em torno dessas produções se estabelecem. Este processo de alternância, que relaciona o desenho, a fala e a escrita vai contribuir para o desenvolvimento da escrita, facilitando e impulsionando o mesmo. É através desta exploração da escrita que se cria um clima propício a que as crianças se interroguem acerca da mesma, colocando questões desde muito antes do ensino formal, e criando as suas próprias conceções acerca da linguagem escrita e do que esta representa (Martins, Mata & Silva, 2014). Ter um melhor entendimento acerca da natureza da linguagem escrita e da forma e contextos em que esta se utiliza vai facilitar às crianças a apropriação da mesma e, simultaneamente, ao desenvolvimento das suas competências neste domínio.

Para isto, as crianças precisam de ser expostas a situações variadas onde a escrita e a leitura estejam presentes e onde lhes sejam atribuídas várias funções (Mata, 2008).

É necessário que, desde início, se alimentem estas práticas através de uma comunicação constante e da partilha de produções sistemáticas que as tornem em algo envolvente e motivante para as crianças. Niza (1989), dá como exemplo o melhoramento de textos ou o aperfeiçoamento e alteração de registos e produções escritas, a um nível coletivo ou em pequenos grupos, e de forma sistemática, enquanto instrumento de regulação destas práticas

É ao serem confrontadas com as produções escritas que as crianças evoluem, justificando, assim, a importância dos momentos coletivos de trabalho sobre a sua produção escrita, partindo de textos iniciais e individuais, como algo indispensável e necessário. Também o trabalho de comparação entre aqueles que são os produtos destes textos, após o processo de aperfeiçoamento, e textos variados de autores literários, é essencial. Este trabalho em torno de textos livres, é característico do modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Neste processo de desenvolvimento da escrita, é essencial que os alunos escrevam livremente, sem medo de errar, e que, à medida que evoluem, vão integrando as referências que constroem (designadamente os textos que vão sendo trabalhados e que ficam expostos para consulta livre), através do acesso aos seus escritos, enriquecendo progressivamente este conjunto de produções à medida que evoluem. A leitura de ficção também assume um papel importante, devendo, por isso, ser encorajada. Um exemplo disto é a presença de uma biblioteca cooperativa, em que todas as crianças contribuem com livros, sendo este um elemento positivo a ter em conta (Niza, 1989).

Este processo de iniciação e desenvolvimento da escrita tem como pressupostos alguns valores sociais e humanos inerentes aos processos, que se revelam importantes. Estes passam pela escrita enquanto promotora da construção da identidade, de uma melhor estruturação do pensamento, uma melhor organização da fala e de regras ligadas ao nosso contexto social, o que promove a aproximação de contextos sociais diversificados, bem como os seus hábitos e valores, por via deste processo de alfabetização. Em suma, o desenvolvimento da escrita é algo que acontece ao longo de toda a vida e que tem como função apresentar e expor a escrita na sua vertente funcional, fazendo desta aprendizagem uma reconstrução e redescoberta da língua, de forma sistemática e contínua.

## **2.2.1. A aprendizagem da escrita e da leitura no 1º ano segundo as Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico**

No que diz respeito ao estudo da língua portuguesa, segundo as Aprendizagens Essenciais do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, é necessário percecioná-la enquanto um “fator de realização, comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (página 1). Esta aprendizagem desenvolve-se por via de diversas áreas que englobam a produção e receção de textos, e educação literária e o conhecimento explícito da língua (a sua estrutura e funcionamento), e que devem ser trabalhados de forma interligada. É através desta exploração que se vão estimular diversas competências, essenciais para um desenvolvimento mais completo e saudável no que diz respeito à literacia. Isto inclui intervir de forma segura sobre diversos tipos de texto, produzir de forma adequada e interpretar textos criticamente, conhecer textos literários do património português e outras literaturas de língua portuguesa, aproveitando-as e tirando partido destes momentos, uma formação sólida enquanto leitores, um desenvolvimento positivo da consciência linguística e um bom conhecimento da estrutura, regras e utilização correta da língua portuguesa. Todos estes elementos, e o trabalho que emerge em torno dos mesmos, resulta nas aprendizagens essenciais da área do Português. É através da aquisição destas competências que vai ser possível realizar uma grande diversidade de atividades e tarefas de forma consciente, estruturada e correta, como ler uma obra literária de forma integral, retirar de um texto a sua intencionalidade comunicativa, utilizar regras linguísticas adequadas ao longo do nosso discurso, rever e melhorar textos produzidos por si ou por colegas, partilhar conhecimento, argumentar e defender ideias ou opiniões ou para ler e escrever (sobre si e sobre o que se passa à sua volta) (Aprendizagens Essenciais, Ministério de Educação, 2018).

Ao chegarem ao fim deste ciclo de ensino, as crianças deverão ser capazes de, a nível da oralidade, compreender discursos, expressar-se de forma adequada, ter uma boa capacidade de discurso (ao nível de narrativas, descrições, opiniões, entre outros), revelando uma competência comunicativa sólida. No que diz respeito ao domínio da leitura e da educação literária, respetivamente, é esperado que os alunos sejam leitores fluentes, e que se estejam em contacto com literatura de referência, aproveitando a mesma. Para isto, é essencial que se cultive o gosto pela leitura e por uma aprendizagem contínua, através de várias estratégias presentes no Plano Nacional de Leitura (PNL). Neste processo de leitura e de compreensão do texto literário, vão estar presentes outros aspetos relativos a tarefas de oralidade, leitura e escrita. Isto possibilita uma maior reflexão sobre a língua, através da sua análise, compreensão e utilização mais aprofundada. No que diz respeito à escrita, pretende-se que, ao concluírem o primeiro ciclo, os

alunos estejam aptos a escrever textos diversos, que transmitam formas de comunicação variadas (histórias, relatos pessoais, cartas e e-mails, entre outros). Para isto, devem apropriar-se de algumas competências como uma boa organização e um discurso adequado, um vocabulário diversificado e a adequação e aplicação de regras ortográficas e sinais específicos de representação escrita). No domínio gramatical, procura-se que os alunos desenvolvam a sua consciência linguística o que vai, progressivamente, permitir um maior domínio sobre as regras da língua e uma melhor utilização das mesmas, por via de uma crescente reflexão (Aprendizagens Essenciais, Ministério de Educação, 2018).

Todas estas competências vão sendo desenvolvidas e aprimoradas no decorrer destes quatro anos, de forma progressiva, com vista para uma consolidação e evolução positiva da compreensão e da expressão da linguagem escrita (na escrita e na leitura), em concordância com as competências orais (Aprendizagens Essenciais, Ministério de Educação, 2018).

### **2.3. A aprendizagem da escrita no modelo pedagógico do Movimento Escolar Moderna (MEM)**

No que diz respeito ao modelo pedagógico do MEM, este reconhece a escrita em todo o seu potencial, valorizando o seu carácter comunicativo e mobilizando as experiências e as vivências das crianças, bem como os seus conhecimentos, para as produções escritas e respetiva construção do conhecimento acerca da língua (Santana, 2009).

A escrita de textos é um processo que possibilita uma grande reflexão e estruturação do pensamento, ao definir-se aquilo que vai ser dito, a ordem pela qual vai ser dito, ou até as expressões a utilizar. No momento da escrita, estas ideias iniciais vão-se transformando, podendo afastar-se das originais, num caminho que implica progressos e recuos. Por último, a fase de revisão do texto, vai possibilitar pequenas alterações e correções que o tornem mais claro e explícito a quem o lê (Martins & Niza, 1998). Assim, está presente uma forte componente funcional, através da produção de textos das crianças, decorrentes de situações que integrem a sua realidade e que promovam momentos de interação e comunicação, mediados por instrumentos variados, que tornem esta abordagem significativa e inclusiva. A escrita é desenvolvida através do discurso interior da criança, representado por via do código escrito. A reflexão sobre a escrita, e conseqüente consciencialização fonológica e metalinguística, é alcançada através da análise conjunta e em cooperação dos textos das crianças em trabalho coletivo, para além de toda a dinâmica de produção e comunicação, de todos os elementos escritos da turma, através de um diálogo constante e da discussão, análise e comparação dos mesmos (Santana, 2009).

Relativamente aos momentos em sala de aula, dentro do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que se relacionam diretamente com as práticas de escrita e leitura e as componentes acima referidas, enquanto necessárias à aprendizagem, destaca-se o Tempo de Estudo Autónomo. Este acontece, por norma, em cada dia da semana com a duração de cerca de uma hora. Neste, os alunos trabalham a pares ou individualmente diversas competências do currículo, auxiliados por materiais diversos que incluem exercícios de ficheiros ou textos informativos e de manuais para que possam trabalhar várias áreas e conteúdos do programa. Neste momento, as crianças dedicam-se à leitura, que escolhem de forma livre e realizam produções escritas variadas ou fazem trabalho de revisão de texto, entre outras atividades que permitam consolidar alguns conhecimentos ou desenvolver competências diversas (Niza, 1998). A gestão deste tempo é feita através de um plano individual de trabalho, da responsabilidade de cada criança. Este é planeado no início da semana, no momento do conselho (à segunda-feira) dedicado ao planeamento da agenda semanal. Durante o estudo autónomo o professor assume um papel de apoio rotativo, às várias crianças nas suas dificuldades de forma a que estas progridam nas aprendizagens. Alguns apoios mais específicos são marcados, no início da semana, entre o professor e o aluno através de uma folha de registo (Niza, 1998).

Cabe aos professores mediar e regular o processo de produção da escrita, por parte das crianças. Este deve assentar num circuito de comunicação funcional para que haja um desenvolvimento das competências de leitura, à medida que estas são estimuladas. É neste sentido que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna se caracteriza por um sistema de comunicação constante, alimentado por produções escritas sistemáticas que vão sendo estimuladas e motivadas continuamente. Um exemplo de regulação destas práticas é o enriquecimento coleio de textos ou o aperfeiçoamento de produções escritas. Este modelo permite desenvolver as competências leitoras por via de atividades de escrita do próprio aluno, não através de um policiamento da linguagem, mas procurando que este descubra a língua em toda a sua autenticidade (Niza, 1998). É através destes circuitos de comunicação, dentro da escola, que envolvam a escrita e produções constantes por parte das crianças (por via de uma escrita intencional), que esta se vai tornar em algo com mais significado e assumir uma função. Por sua vez, ao estarem inseridas num ambiente de cooperação, estas práticas assumem uma função social e uma representação mais sólida (Santana, 2007).

### **2.3.1. O trabalho de texto**

Vários estudos, realizados desde os anos 70, demonstraram que um conhecimento sólido da gramática ou do uso da língua não era suficiente para se considerar que os alunos escreviam corretamente. No processo para se tornarem escritores competentes era preciso que se apropriassem da composição de textos. Este percurso, por sua vez, passa pela capacidade de oferecer ideias, esquematizar e rever aquilo que se escreveu, corrigindo e reformulando os textos escritos (Santana, 2007). É neste sentido que aparece o trabalho de texto. Estes são momentos de sessão coletiva integradas no desenvolvimento curricular. Estes duram cerca de um ou dois tempos de uma hora cada, em que se destaca o trabalho coletivo de revisão, reescrita com vista ao enriquecimento coletivo de textos. Estes são escolhidos pelos alunos, dos vários textos que já produziram, de uma forma rotativa e definida pela turma. De seguida, o texto é transcrito para o quadro ou para papel de cenário, permanecendo fiel ao texto original do autor, e às suas incorreções (Niza, 1998). Dá-se um momento de partilha de opiniões e comentários, por parte dos colegas, que expõem a sua opinião de forma crítica e propondo eventuais melhorias ou alterações a fazer no texto original. Estes têm em vista encontrar “recursos gramaticais de coesão textual e construir coerência discursiva mais adequada” (Niza, 1998, p. 18). No final, cada um dos alunos copia a versão final e ilustra-a. Estes textos trabalhados, e passados a computador, podem integrar o jornal de turma ou um livro de leitura, constituído pelos textos trabalhados pela turma.

Dentro deste trabalho de texto, a revisão representa um papel fulcral enquanto grande impulsionadora de aprendizagens, sendo uma das fases da escrita mais importantes quando acompanhada de uma intenção com funções textuais. A revisão dos textos produzidos, pelos autores, e uma crescente consciência sobre as componentes metacognitivas que esta tarefa proporciona vai tornar a aprendizagem da escrita em algo muito mais eficaz. Esta revisão, após a escrita, engloba não só a possibilidade de reflexão sobre aquilo que foi escrito e o teor destes textos, mas também uma reflexão sobre o processo de escrita realizado que leva, por sua vez, a uma maior perceção e consciência do papel desta tarefa na aprendizagem progressiva da escrita e, conseqüentemente, da língua. Apesar deste processo poder conter algumas dificuldades no que diz respeito a faixas etárias mais jovens, a reflexão inerente a esta revisão da escrita fornece vários benefícios ao permitir que as crianças adquiram determinadas parcelas e questões superficiais sobre esta e sobre a metatextualidade, mesmo nestas idades (Santana, 2007).

É ao confrontar-se com o texto que escreveu que as crianças têm espaço para navegar dentro dos seus escritos e refletir neste processo de reescrita, à medida que estabelecem comparações entre a parte oral e escrita, analisando aquilo que queria dizer e aquilo que escreveram,

e identificam coisas a alterar ou elementos que não estão em concordância, refletindo sobre eles a fim de os alterar ou modificar, dentro das possibilidades que o texto oferece e das suas próprias capacidades (Santana, 2007).

Dado o papel da reescrita na aquisição de aprendizagens, que promove a reflexão sobre a escrita, é necessário que se integrem, em sala, momentos variados de revisão de texto, tanto a um nível individual, como coletivo ou mesmo em pequenos grupos. Estes devem fazer parte do dia a dia da criança e da própria rotina da sala, de forma a promover as condições necessárias para facilitar esta aprendizagem por via do processo de revisão de textos (Santana, 2007).

Neste processo de organização textual as crianças pensam sobre a sua escrita e resolvem problemas ao defrontarem-se com aquilo que escreveram, centrando-se em situações concretas e aprendendo a gerir todos os elementos envolvidos neste processo bastante complexo (Santana, 2007). Este vem possibilitar uma maior consciência gramatical, em que o seu estudo é promovido por via deste trabalho e destaca-se pelos seus benefícios ao nível da aprendizagem e ensino da escrita, pela forma como impulsiona a própria produção de textos pelos alunos. Cabe ao professor fazer com que este trabalho seja algo contínuo e constante, dando apoio aos alunos neste trabalho de texto, durante os vários dias da semana, e reencaminhando-os para os ficheiros de leitura ou guiões de escrita de modo a que estes se traduzam em modelos de escrita semelhantes (Niza, 1998).

É através desta interação, cooperação e interajuda, com vista para a resolução de problemas centrados no texto, que os alunos (a par do professor), vão negociar, questionar o sentido do texto, pensar sobre diferentes formas de dizer uma mesmas coisas, problematizar e repensar o texto tanto a um nível macro como micro, em termos da sua estrutura. Todos estes aspetos vão procurar uma maior coerência e coesão dos textos, a fim de os melhorar, construindo, coletivamente, uma série de saberes que parte, também, do conhecimento implícito de cada uma das crianças.

Cabe ao professor gerir estas situações e auxiliar os alunos com vista para a aquisição destas competências, para o superar de dificuldades e, conseqüentemente, para que possa evoluir nas suas aprendizagens. Vão estar em mobilização competências como a metatextualidade, a metapragmática e a metalinguística. Todas estas dizem respeito a mecanismos e constituintes da linguagem escrita, e respetiva consciência sobre estes elementos que vão ser trabalhados através da reflexão em contextos reais de comunicação, momentos de partilha e interação e resolução de problemas sobre a escrita, ao longo deste processo de revisão (Santana, 2007).

## **Capítulo III – Opções Metodológicas**

### **3.1. Metodologia**

A metodologia utilizada, de modo a responder às questões de investigação colocadas, será de natureza qualitativa. Enquanto os métodos quantitativos se caracterizam por observarem comparativamente uma população de objetos, os métodos qualitativos procuram realçar determinadas características de um fenómeno no que diz respeito às suas origens e razão de ser (Hagette, 1995). É por via da recolha de dados qualitativos que se capta informação mais pormenorizada e descritiva no que diz respeito a locais ou pessoas, em que o objetivo é explorar um determinado fenómeno da forma mais completa e complexa possível, e tendo em conta todo o seu contexto natural. Para isto, vai haver um contacto próximo com os indivíduos a ser investigados e com o seu contexto, para uma melhor compreensão dos seus comportamentos. Neste tipo de investigação utiliza-se a observação participante e a entrevista como forma de corresponder aos elementos acima referidos (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.2. Técnicas e instrumentos de investigação**

A investigação qualitativa caracteriza-se por ser uma investigação descritiva, no sentido em que a recolha de dados se dá sobre a forma de palavras ou imagens. Como tal, estes podem passar por: “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

As técnicas e instrumentos utilizados para a realização do presente estudo decorrem de uma observação direta naturalista, da observação direta participante e da elaboração de entrevistas. Utilizaram-se como instrumentos, nesta recolha de informação, o diário de bordo e do portefólio de estágio e respetivos registos escritos, provenientes dos mesmos. Estes foram complementados por registos fotográficos e gravações que integram materiais e diálogos de alguns momentos do trabalho de texto ou de apoios de escrita realizados com as crianças, no decorrer do TEA, bem como de outras situações de escrita em sala de aula que vêm reforçar a informação recolhida, tornando-a mais substancial. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, a investigação qualitativa caracteriza-se por uma recolha de dados em que o investigador se insere na situação e em que a informação é captada por via do contacto direto.

A observação participante remete para a importância de, segundo Hagette (1995): “ver o mundo através dos olhos dos pesquisados” (p.67), através da presença do pesquisador no contexto pesquisado. Este método de recolha de dados pode integrar várias definições, em que o seu sucesso está relacionado com a presença de certos componentes como o questionário e a entrevista. Este é também visto como um instrumento de mudança social, na medida em que

exerce influência sobre o contexto analisado ou como uma procura de conhecimento sobre a sociedade, por parte do pesquisador (Haguette, 1995). Bogdan e Biklen (1994) reforçam esta ideia ao salientarem que para uma melhor compreensão do contexto em estudo, da sua história e especificidades é necessário que este seja observado diretamente no seu ambiente natural de forma a uma perceção mais completa.

As entrevistas realizadas foram dirigidas à professora cooperante e às crianças (cf. Anexo 1 e 2), com o intuito de aprofundar as práticas de leitura e escrita presentes em sala de aula, mais especificamente, no que diz respeito ao trabalho de texto.

A entrevista assenta numa interação entre duas pessoas: o entrevistado e o entrevistador, na qual o último procura obter ou recolher informações sobre o primeiro (Haguette, 1995). Estas são recolhidas com base num roteiro de entrevista que determina determinados tópicos que vão ao encontro de uma problemática, e que devem, por isso, ser respeitados. Existem quatro elementos essenciais neste processo, sendo que estes se complementam entre si devendo ir sendo mobilizados em conjunto. São estes: o entrevistador; o entrevistado; a situação da entrevista; e o instrumento de captação de dados ou roteiro de entrevista. Está presente, nesta recolha de informação, uma forte componente científica que procura a maior veracidade possível nos dados obtidos, para que estes sejam o menos comprometidos possíveis em termos de fatores externos e não desejados que alterem os mesmos ou que os afastem da realidade (Haguette, 1995).

Tanto a pessoa responsável pela pesquisa como o entrevistado vão ter um grande impacto no conteúdo da entrevista e na própria captação dos dados. É necessário reconhecer que aquilo que recolhemos está sob a influência da perceção do informante, ou entrevistado, e da visão que este tem do mundo à sua volta. Cabe, depois, ao pesquisador analisar esta informação e olhar para ela da forma mais objetiva possível. Deste modo, devem ser tidos em conta determinados aspetos do informante, tal como Haguette (1995) indica: “o estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes, seus valores que devem ser confrontadas ou complementadas com comportamentos passados e expressões não-verbais, igualmente” (p.88).

Foram também recolhidos registos variados de produções escritas das crianças, tanto ao nível dos seus textos individuais, como dos momentos de trabalhos de texto (com as respetivas descobertas, perguntas e comentários presentes na maquete de texto), e os textos reescritos. Estas produções vão permitir perceber a evolução das crianças, ao longo do tempo, a um nível individual e coletivo, bem como as temáticas sobre as quais escrevem, os seus interesses, a natureza das descobertas e perguntas realizadas e a sua importância para o trabalho de texto e a reescrita dos mesmos.

### 3.3. Procedimentos

De modo a responder às questões iniciais, realizou-se uma observação naturalista, sendo que a informação foi recolhida de diferentes formas e através de vários instrumentos. Aqui, o portefólio de estágio e o diário de bordo foram instrumentos essenciais de recolha de informação, que permitiram dar resposta às mesmas. Estes foram complementados por registos escritos, registos fotográficos e reflexões de várias situações ou momentos em sala de aula, bem como de materiais diversos (tabela de trabalho de texto, textos do caderno de escrita, listas de palavras), todos eles elementos que permitem complementar estas descrições e respetivas observações realizadas. Foi através destes que foi possível compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas do grupo e as suas práticas em relação à leitura e à escrita e ter um primeiro contacto com o trabalho de texto e a sua dinamização.

Realizaram-se entrevistas de modo a compreender melhor as perceções das crianças acerca do trabalho de texto e de que forma encaravam a leitura e a escrita, bem como o uso que faziam destas práticas (cf. Anexo 2). Através destas, foi recolhida informação de grande relevância que proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a turma e as suas práticas de leitura e de escrita, mais especificamente, no que diz respeito ao trabalho de texto permitindo, por sua vez, compreender melhor o mesmo e as suas potencialidades na aprendizagem da criança. A entrevista à PC (cf. Anexo 1), teve como objetivo perceber como esta dirige o trabalho de texto, que importância lhe reconhece e quais as principais competências que considera que este desenvolve fazendo, simultaneamente, um breve balanço do grupo relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Ambas as entrevistas foram transcritas e procedeu-se à sua análise com vista a recolher informação sobre o tema de investigação.

No que diz respeito à observação participante, esta destacou-se pelos vários momentos de intervenção, mais especificamente, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Realizei vários apoios de TEA com os alunos, direcionados para trabalhar estas competências, e que incluíram a escrita de textos, de listas de palavras, apoios de leitura ou revisão de textos. Alguns dos escritos aqui realizados foram depois mobilizados para momentos coletivos de trabalho de texto. Foi também possível perceber que, nestes momentos de TEA, as crianças mobilizam vários conteúdos, aprendizagens ou experiências dos momentos de trabalho de texto para os seus escritos (tanto nestes momentos como em situações de escrita livre). Dirigi vários momentos de trabalho de texto, tendo estes sido planeados e pensados previamente. No decorrer do contexto de estágio foram dirigidos seis momentos de trabalho de texto distintos. No primeiro trabalho de texto, realizado ainda numa fase de intervenção pontual, apenas dirigi um dos três momentos da agenda dedicado a esta tarefa. Nos trabalhos de texto seguintes, dirigi estes cinco

momentos que foram sendo adaptados de forma a acompanhar o grupo e as suas evoluções e fazendo-se algumas alterações a nível da estrutura e organização, à medida que me ia apropriando desta forma de trabalhar. Estas pequenas modificações procuraram que as aprendizagens aqui realizadas fossem mais positivas, significativas e adequadas ao nível de desenvolvimento da turma em questão. Após a sua realização foi feito um balanço que permitiu refletir sobre vários aspetos do trabalho de texto e, conseqüentemente, obter uma apropriação mais aprofundada dos seus elementos, características e especificidades, bem como uma gestão mais estruturada nos momentos seguintes. Foram gravados dois momentos de trabalho de texto e transcritas algumas partes mais significativas, de modo a poderem ser analisadas reflexivamente, a fim de dar resposta às questões formuladas inicialmente. É importante ter presente que a análise dos dados recolhidos seja uma análise realista e que respeite a informação recolhida, em toda a sua complexidade, e todo o seu conteúdo, relativamente àquilo que foi registado ou transcrito (Bogdan & Biklen, 1994).

## **Capítulo IV – Análise Reflexiva da Prática Supervisionada**

### **4.1. A escrita e a leitura na sala de aula**

Face às questões de investigação colocadas foi necessário perceber de que forma a escrita e a leitura estavam presentes dentro da sala de aula e de que forma eram integradas no dia a dia das crianças. A descrição seguinte reúne alguma informação recolhida no decorrer do período de observação e intervenção que permitiu ter uma perceção mais pormenorizada e verdadeira sobre a presença destas práticas, na vida do grupo.

As crianças possuem um caderno de escrita individual que lhes permite escrever, de forma livre, histórias, acontecimentos ou outro tipo de registos escritos, conforme desejem. Este é usado em alguns momentos da agenda (principalmente nos tempos de escrita ou no TEA), e pode incorporar textos individuais dos alunos ou escritas a pares e em grupo. As crianças gostam muito de escrever histórias, relatando não só acontecimentos do seu dia a dia, mas criando as suas próprias histórias.

O diário de turma, presente em sala, permite que as crianças registem acontecimentos da semana de que “gostaram”, “não gostaram” ou “propostas” que queiram fazer. Este tem uma enorme adesão por parte das crianças, visto que serve para partilharem momentos que os marcaram, exteriorizarem situações de conflito ou de discussão e comunicarem propostas e sugestões com o grupo. Este diário, lido em conselho no final da semana, faz-se acompanhar do registo da ata das decisões tomadas (pelo secretário e pelo presidente), sendo um momento com grande ênfase na escrita e no seu poder de tomada de decisões, tornando-as em algo mais oficial,

através do registo escrito. Nesta fase de maior apropriação da escrita, as crianças já começaram a fazer registos dos acontecimentos do conselho, nos seus cadernos de escrita.

Todas as descobertas, conversas e diálogos sobre conteúdos de várias áreas ou descobertas que as crianças façam (dentro ou fora da sala), são frequentemente registadas e expostas para que fiquem visíveis a todos. Assim, as paredes da sala estão compostas pelos textos escritos pelas crianças (provenientes do caderno de escrita e depois passados a computador), os textos do trabalho de texto (antes e após o momento da reescrita), descobertas na área do português (listas de palavras, ditongos...), da matemática (adições, subtrações, registos de explorações variadas), e do estudo do meio (legendas do corpo humano ou apontamentos sobre temáticas diversas), informação escrita trazida pelas crianças, sobre vários temas (o 25 de abril, passeios que realizaram, visitas de estudo, celebrações, entre outras), registos escritos sobre temas que queiram explorar (numa folha denominada “o que queremos saber”), cartazes de campanhas (campanha sobre a alimentação saudável e sobre o banco alimentar), entre muitos outros. Todos estes momentos, registos e produções possibilitam que as crianças reconheçam a escrita nas suas várias funcionalidades e que vejam as suas potencialidades ao nível de comunicação, expressão, organização de ideias, exteriorização de pensamentos, poder criativo, registo de informação, tomada de decisão, entre outros elementos.

Um momento fundamental em sala de aula, que ocupa uma parte significativa da agenda, é a apresentação de produções, que acontece todos os dias da parte da manhã. Este é um espaço de partilha com o grupo, daquelas que são as produções escritas das crianças. É um momento-chave para dar sentido social aquilo que as crianças escrevem, partilhando os seus textos com a turma. No entanto, daquilo que foi observado, verificou-se que estas apresentações remetiam muitas vezes para relatos informais de acontecimentos, experiências ou situações vividas pelas crianças, perdendo muito daquele que é o objetivo destes momentos e a sua verdadeira intenção. À parte de algumas leituras feitas de livros que estavam a ler e, esporadicamente, de textos escritos pelas crianças, este era maioritariamente caracterizado pelas situações acima descritas. Procurei provocar algumas alterações na perspetiva do grupo, recentrando-o para a comunicação de produções escritas, ao instalar um novo registo em sala que lhes permitisse inscreverem-se para as apresentações e explicitarem aquilo que iam apresentar. Apesar de não ter havido uma alteração significativa nos conteúdos trazidos naquele que era um processo que necessitava de mais tempo e consciencialização dos objetivos deste momento de AP's, acredito que permitiu uma maior reflexão sobre aquilo que iam apresentar e o que iam trazer à turma, o que acredito ter sido um passo importante neste processo.

## **4.2. O trabalho de texto**

A seguinte descrição, relativa ao trabalho de texto, é proveniente da observação realizada (naturalista e participante), e tem como base os registos realizados no diário de bordo e no portefólio. Estes contribuíram para uma melhor perceção dos vários momentos que integram o trabalho de texto e dos seus componentes, elementos, características e especificidades.

O trabalho de texto tem como principais objetivos desenvolver as competências de leitura e escrita, sendo que se caracteriza, essencialmente, por ser um trabalho fundamentalmente coletivo que conta com a presença de breves momentos individuais, particularmente, na primeira fase de abordagem ao texto. Este parte de textos das crianças, individuais ou a pares (provenientes do caderno de escrita) e está dividido em três grandes momentos:

1. Descobertas individuais e em grande grupo, perguntas e comentários e lista de palavras
2. Reescrita
3. Ilustrações, lista de palavras ou explorações/jogos linguísticos

O trabalho de texto realizado em sala parte, por norma, dos textos realizados pelos alunos no caderno de escrita. Estes podem conter escritas individuais ou a pares sobre os mais variados temas, em que se incluem histórias inventadas pelas crianças, escritos sobre temáticas do seu interesse ou relatos de memórias, acontecimentos, viagens, passeios ou outras situações.

Alguns destes textos são depois oferecidos pelas crianças à turma, para que possam ser aperfeiçoados e trabalhados pelo grupo. Por vezes, as crianças oferecem os seus textos de forma espontânea. Quando isto não acontece, é pedido à sexta-feira ou à segunda-feira, em conselho, se alguém quer oferecer um texto sendo que, normalmente, existem sempre voluntários para tal. O texto é passado do caderno escrita para o computador para que os erros sejam corrigidos - corrigem-se apenas os erros ortográficos mas mantém-se tudo o resto, não se corrigindo, alterando ou acrescentando nada a nível de pontuação. Por vezes, são as crianças a passar os seus próprios textos a computador (no caso de crianças que já tenham autonomia para tal ou que façam o texto a pares e tenham, por isso, mais apoio nesta transcrição), noutros casos é a professora cooperante ou outro adulto da sala a fazê-lo. O texto é passado para uma tabela onde se reserva um espaço para comentários e para perguntas ao autor, que é entregue a todos os alunos.

### **4.2.1. Descobertas individuais e em grande grupo**

No início do trabalho de texto é distribuída essa tabela a que, neste contexto, se designa de maquete, onde cada um faz descobertas relativamente às palavras, sílabas, vogais e ditongos, que se distinguem através de um sistema de cores. É por via destas descobertas que os alunos

conseguem ler o texto. À medida que as crianças vão evoluindo na escrita, começam a aparecer “outras descobertas”, as “descobertas roxeadas”, que dizem respeito à formação, exploração e manipulação de palavras, à formação de novas palavras a partir de elementos do texto e a outras descobertas a nível gramatical. Neste primeiro momento, o texto original é também escrito numa folha e afixado no quadro para o registo das descobertas em grande grupo. Uma vez que nesta altura do ano as crianças já se encontram numa fase mais avançada a nível do desenvolvimento da escrita e da leitura, nas últimas duas semanas de trabalho de texto retirou-se a legenda da maquete de texto. Isto deveu-se também ao facto de ter sido observado que as crianças já realizavam determinadas descobertas, tanto no primeiro momento individual como na partilha com o grupo, com grande facilidade (no caso das vogais, por exemplo), sendo que isto já não era algo desafiante para elas, mas já o faziam de forma automática não se revelando, por isso, uma verdadeira descoberta. Na última semana foi pedido aos alunos, especificamente, que primeiro tentassem ler o texto e que depois de o terem feito realizassem então outras descobertas (ou descobertas roxeadas).

Após este momento, as crianças passam para a partilha das suas descobertas em grande grupo. Por norma, antes de dar início a este momento é pedido que os autores do texto leiam o mesmo e, depois disto, os alunos são chamados ao quadro para virem partilhar as suas descobertas. Normalmente, depois do primeiro aluno ser chamado, é a criança que está no quadro que chama o colega seguinte, sendo que o número de descobertas que cada um pode fazer vai sendo gerido pelo adulto. A criança partilha com o adulto a descoberta que vai fazer, principalmente se for uma descoberta mais complexa, e depois escreve-a no texto afixado no quadro. Quando acaba de a escrever, partilha a mesma com o resto da turma, antes de chamar o colega seguinte ao quadro.

#### **4.2.2. Lista de palavras**

A lista de palavras é algo que decorre de propostas dos alunos a partir das suas descobertas em grande grupo. Ao irem ao quadro partilhar as suas descobertas com a turma, as crianças escolhem uma palavra, um som, ou uma sílaba que querem destacar e utilizar para fazer uma lista de palavras. Estas podem ser palavras iniciadas com as letras “es”, terminadas em “ão”, ou que contenham o “im”, no início, no meio ou no fim da palavra, sendo estes apenas alguns exemplos de listas de palavras realizadas. Após fazerem uma sugestão, os alunos verificam se ainda não têm, em sala, uma lista de palavras semelhante e iniciam a mesma. Os alunos vão pedindo a palavra para partilharem as suas sugestões, e o professor vai escrevendo as palavras numa folha afixada no quadro, à medida que os alunos a copiam para a sua maquete de texto. No final, esta lista é ilustrada por um ou dois alunos que se ofereçam para o fazer. A lista

de palavras é algo flexível podendo surgir no primeiro momento de trabalho de texto mas ser terminada num momento posterior, consoante a gestão que se faz do mesmo. Este é um momento de grande importância que tem como principal intenção trabalhar a consciência fonológica da criança.

### **4.2.3. Perguntas e comentários**

Estas perguntas e comentários sustentam o momento da reescrita e devem ser adaptados ao tipo de texto em questão, sendo que isto é algo que tem vindo a ser trabalhado com a turma ao longo dos vários trabalhos de texto realizados.

Os comentários ao texto e as perguntas ao autor são escritas na maquete de texto, após os alunos terem realizado todas as suas descobertas individuais. Ao iniciar-se o momento de grande grupo, as crianças partilham as suas descobertas e fazem a lista de palavras. Uma vez terminado este tempo, são expostos os comentários e as perguntas. Estes primeiros são, na maioria das vezes, apreciações ao texto e ao seu conteúdo: “Gostei muito da tua história”, “Estava muito gira”, etc... Numa fase inicial, estes comentários eram registados numa folha, sendo que, por vezes, eram apenas partilhados oralmente. As perguntas feitas pelos alunos são dirigidas ao autor ou autores do texto e registadas no quadro. Apesar de, por vezes, surgirem perguntas como: “Gostaste de fazer o texto?”, estas são na maioria das vezes, relativas ao conteúdo do texto e que permitam melhorar, completar ou aprofundar o mesmo.

No decorrer do estágio foi possível observar textos muito variados que tornaram estes momentos de trabalho de texto em algo muito mais rico e complexo. Os textos trazidos pelos alunos têm características bastante diferenciadas o que, por sua vez, tem conduzido a diferentes tipos de perguntas, por parte dos alunos, e que tem alterado a forma como “olhamos” e percebemos os textos no momento de reescrita.

### **4.2.4. Reescrita**

Os momentos de reescrita são baseados nas perguntas feitas ao autor e nas respetivas respostas. É através desta informação que se vai melhorar o texto, adicionando informação ou reformulando aquilo que já foi escrito para que este se torne mais claro e completo.

É um momento de grande interação entre o professor e as crianças em que se procura que estas solucionem problemas ao nível do texto, da sua organização, da coesão e da coerência, pensando em como inserir estes novos elementos e informação e conduzindo-os a determinadas descobertas e ideias mas procurando, ao mesmo tempo, que sejam as próprias crianças a fazê-lo. Promove o debate, a partilha e o diálogo em que o principal objetivo não é dar todas as

respostas aos alunos mas antes fazer com que eles pensem sobre o texto escrito e sobre o que este permite transmitir, à medida que o reescrevem.

#### **4.2.5. Ilustrações, lista de palavras ou explorações/jogos linguísticos**

Neste último momento do trabalho de texto as crianças recortam o texto final e colam-no no seu caderno de escrita, ilustrando-o. Caso a lista de palavras ainda não tenha sido concluída, é terminada e passada para as maquetes de texto dos alunos. Por fim, são escolhidos um ou dois alunos para ilustrarem a lista de palavras (que é depois afixada na parede da sala, na área do português), e pergunta-se aos autores se gostariam de ilustrar o texto final, que é também afixado na parede. Por norma, os autores querem ilustrar o texto e não há necessidade de se pedir outros voluntários para o fazerem. Em algumas ocasiões, surge a oportunidade para explorar algum aspeto que surgiu durante os momentos anteriores do trabalho de texto. Um exemplo disto foi uma espécie de lista de palavras que surgiu, pelos alunos, e que gerou uma conversa sobre os diminutivos: “Significa uma palavra mais pequena, mas a palavra é maior”.

Com base nisto, construiu-se um jogo que foi explorado neste último momento de trabalho de texto. As crianças sugeriram várias palavras, que foram registadas numa folha, e tiveram de juntar as terminações “inho” e “inha” para formar novas palavras, percebendo que, por vezes, tinham de retirar uma letra e acrescentar apenas a terminação e, noutros casos, tinham de acrescentar elementos. No final, escreviam a palavra que tinham formado numa folha, colocada ao lado da primeira.

#### **4.3. Questões de investigação e discussão dos resultados**

A realização do presente estágio de intervenção pedagógica, focou-se no trabalho de texto realizado em sala de aula, procurando perceber de que forma este permite trabalhar alguns aspetos essenciais da língua e de que forma isto acontece, partindo de textos dos alunos. Esta investigação obrigou, necessariamente, a uma maior compreensão das práticas de leitura e escrita dentro deste contexto e da forma como as crianças se apropriam das mesmas, formulando-se a seguinte questão: *Como é que as crianças se vão apropriando da escrita e da leitura neste contexto?*

Sendo que o trabalho de texto se inicia através das escritas das crianças, e que estas oferecem ao grupo, foi necessário compreender de que forma as práticas de escrita eram sustentadas e motivadas, bem como a relação que as crianças estabeleciam com a leitura e a escrita, e que irão relacionar-se, diretamente, com os trabalhos de texto realizados em sala de aula. Relativamente à presença da escrita e da leitura, foi possível aferir alguns aspetos principais que se destacam dentro da vida do grupo:

#### **4.3.1. Há espaço para tentativas de escrita: as crianças escrevem nas mais diversas situações do dia a dia e não existe um policiamento excessivo da escrita**

Há espaço para ler e para escrever; as crianças escrevem nas mais diversas situações do dia a dia e são estimuladas a isso, dentro da sala. Por outro lado, as decisões tomadas, a formulação de regras da sala de aula, os comentários das crianças sobre uma atividade ou a consolidação de conceitos acerca de uma determinada tarefa são, todos eles, elementos registados. Deste modo, a escrita aparece enquanto representação do oral e assume a função específica como forma de comunicar e de tornar a informação em algo mais permanente e concreto. Também o diário de turma ou a escrita da ata e decisões do conselho reforçam este papel. As crianças escrevem decisões, conflitos, opiniões, propostas ou acontecimentos, que ganham um significado diferente ao serem registados. A leitura é igualmente estimulada através de atividades em que são lidas histórias às crianças ou em que estas podem, simplesmente, ler por prazer (como nas idas à biblioteca e respetivos momentos de leitura).

Estes elementos tornam a escrita em algo funcional e constante, não só dentro da sala de aula, mas no dia a dia das crianças, permitido que estas desenvolvam: “a competência da escrita, que inclui saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita;” (Aprendizagens Essenciais, Ministério da Educação, 2018, p. 4). As crianças registam histórias inventadas por elas, acontecimentos do dia ou decisões tomadas em conselho sem que haja um policiamento rígido da escrita. Estes textos do caderno de escrita são textos livres e, por norma, não são corrigidos ou não de uma forma constante, com exceção daqueles que são escritos em TEA e que são oferecidos à turma para o trabalho de texto. Isto promove uma sensação de maior liberdade que remete para um sentimento de maior prazer e motivação ao escrever: as crianças escrevem sobre o que gostam e aquilo que querem, navegando na sua própria escrita, explorando-a e descobrindo mais sobre ela.

A entrevista com a professora cooperante (cf. Anexo 1), veio reforçar alguns destes aspetos. A PC destacou a importância de registar aquilo que era dito pelas crianças, desde o início do ano, essencialmente nos tempos de AP's, sendo que foi através deste registo constante e consistente que as crianças começaram, progressivamente, a explorar o caderno de escrita e a dar-lhe sentido, registando novidades e acontecimentos do oral para o escrito. A determinada altura, as crianças propuseram integrar um tempo de escrita na agenda e, a partir daí, o caderno de escrita começou a ser mais utilizado, fazendo com que a relação dos alunos para com este crescesse. Reforçou também a importância de pegar nos interesses de cada criança e perceber

que cada uma delas se interessa por coisas diferentes, partindo deles para os envolver e motivar para a escrita, sempre com uma postura observadora e atenta da nossa parte.

#### **4.3.2. Alternância da escrita para a leitura e da leitura para a escrita: ganhar o prazer de ler e de escrever**

Este contacto com a escrita, por via da leitura, e os elementos referidos anteriormente vêm fomentar a importância das crianças ganharem o prazer de ler e de escrever e, por sua vez, desenvolverem uma: “educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar; (Aprendizagens Essenciais, Ministério da Educação, 2018, p. 4)

Por via das entrevistas realizadas (cf. Anexo 2), e respetiva análise, foi possível verificar que todas as crianças gostavam de ler e escrever respondendo que “sim”, “gosto” ou, em alguns casos, “adoro”, quando interrogadas sobre esta questão. Apenas um menino, dos quinze, referiu que não gostava de escrever no início da entrevista, tendo depois contradito esta informação um pouco mais à frente. Isto demonstra que todas as crianças têm uma boa relação com a leitura e a escrita, tendo esta sido possível de observar no decorrer da prática. As crianças realizavam escritos com frequência, tanto nos tempos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), escrevendo textos a pares ou individualmente, como mobilizando a escrita para vários momentos da sala de aula (miniprojectos, escrita de convites, recados no quadro, escrita do plano do dia ou registos no diário de turma), tendo gosto em inventar histórias e em partilhar os seus textos com a turma. Os momentos de leitura eram também bastante apreciados pelas crianças, que apreciavam muito as idas à biblioteca e os momentos de leitura em sala, lendo sozinhos, pedindo ajuda a um adulto ou lendo a pares com um colega. Nos momentos da agenda dedicados à apresentação de produções, as crianças levavam livros com frequência para ler aos outros, sendo estes livros que, por norma, estavam a ler e a apreciar. Era frequente verem-se as crianças a levar livros para a sala de aula e a tê-los em cima da mesa, em alguns momentos, aproveitando para os ler enquanto as outras crianças faziam as suas apresentações ou em momentos transitórios, como na chegada à sala pela manhã. Por via de todo este contexto, que envolve situações e momentos muito ricos ao nível da leitura e da escrita, as crianças vão também formulando as suas próprias ideias sobre estas práticas e atribuindo-lhes funções específicas e um significado próprio e pessoal. Para analisar as repostas das crianças face à questão: “para que serve ler”,

utilizaram-se algumas das categorias já referidas anteriormente, aquando da descrição das funções da leitura e da escrita: Ler para aprender novos conhecimentos; ler por prazer e sensibilidade estética; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação precisa;

A maioria das crianças identificou ler como algo que possibilita novos conhecimentos ou aprendizagens, especificando que esta servia para descobrir coisas, palavras, para saber mais sobre coisas que ainda não sabemos, através dos livros ou para ter inteligência. As crianças veem os livros como fonte de informação e que lhes ensina algo: *Gosto de ler porque aí encontro palavras novas* “; *“Porque tem lá dentro, as coisas que ainda não li (...)”*; *“Porque tem muitos livros bonitos e muitas coisas novas para aprender”*. Está relacionado não só com a presença constante dos livros da sala e que trazem da biblioteca, mas também com a informação que partilham com os colegas sobre os livros que leem e em que mobilizam este conhecimento para a sala de aula, como em momentos de trabalho de texto, por exemplo. Nos tempos da agenda dedicados à realização de projetos, grande parte da informação que as crianças recolhem provém dos livros. Isto ajuda também a sustentar esta perceção e a ter os livros como referência no que toca a instrumento de recolha de informação ou a fonte credível de pesquisa.

Muitos alunos identificaram a leitura como necessária para seguir instruções ou para obter uma informação precisa: para ler textos e fichas de verificação, para ler receitas (se fores médico ou cozinheiro), ou para conseguir “ver as publicidades”: *“tens de ler o que dizem porque se eles escrevem o que eles dizem tu tens de saber o que eles dizem”*.

Esta foi também referida como algo que traz satisfação às crianças e que lhes permite sentirem-se bem, relacionando o ato de ler com situações e experiências pessoais e integradas na sua realidade, em que uma criança relacionou a leitura como algo que a acalma, enaltecendo a leitura por prazer e sensibilidade estética: *“Porque às vezes quando eu estou muito agitada e quando os meus pais me mandam para o meu quarto por causa que eu fiz um disparate (...) eu fico a ler uma história e acalma-me mais.”*; ou ainda: *“Porque é como é como o futebol. Eu a primeira vez que joguei futebol (...) é como se ficasse de boca aberta, tipo, é muito fixe jogar à bola. É como se tivesse apaixonado pelo futebol... é a mesma coisa por ler”*.

Bastantes crianças relacionaram a leitura como algo que permite trabalhar e estimular a imaginação (o imaginar coisas), ou transpor algo que não é realidade para a vida real, parecendo tornar-se verdadeiro por via da leitura: *“Porque parece que quando tu estás a ler essa coisa pode-se tornar realidade (...)”*; *“Porque quando nós lemos um livro nós podemos imaginar uma coisa (...)”*; *“Porque é como se as personagens que estão nos livros estivessem no mundo real.”* Estas foram as respostas mais complexas e que se afastaram de partilhas como: ler serve para passar de ano, para aprender mais ou para aprender a ler e a escrever. É possível estabelecer

uma relação entre estas respostas e os momentos de trabalho de texto, uma vez que estes são momentos de grande partilha de saberes. A grande maioria das crianças demonstrou, nesta entrevista, que percebe a leitura como algo que lhes transmite informação. Este conhecimento, por via da leitura, é muitas vezes exposto no decorrer desta prática, tal como vai ser demonstrado mais à frente.

Foi possível aferir que as crianças identificaram como temas que mais gostam de ler: histórias (como histórias infantis), contos, livros (sobre animais, sobre super-heróis ou livros pequenos), bandas-desenhadas (de super-heróis, por exemplo), trava-línguas, livros de pesquisa, histórias sobre temas do seu interesse (animais, vulcões, a água, as formas geométricas). Algumas crianças também já começam a ler livros mais complexos, como pequenas coleções: *“Um que eu gosto muito são os livros dos cinco. Os meus pais leem, mas eu adoro esses livros (...) mas agora estou a fazer outra coleção que já li todos os livros dos cinco. Agora estou a ler os seis e os sete”* ou *“E também gosto de ler livros daqueles que não têm imagens porque eu estou a ler um livro do Harry Potter que só tem letras”*.

Por sua vez, quando questionadas sobre o que é que mais gostavam de escrever, verifiquei que algumas das respostas das crianças se relacionavam diretamente com aquilo que gostavam de ler. Mencionaram que gostam de escrever textos ou histórias, chegando a referir que gostavam de ler e escrever sobre “as mesmas coisas”. Observa-se uma relação estreita entre aquilo que as crianças leem e escrevem, transpondo para a escrita as temáticas nas quais encontram prazer ao ler. Um exemplo disto são as histórias que as crianças escrevem, livremente, sobre os mais variados temas.

Relativamente aos livros por capítulos, que as crianças começaram agora a ler, foi possível verificar a presença de registos escritos (nos cadernos de leitura das crianças), sobre estes mesmos livros. Um exemplo disto, os livros do *Harry Potter*, que as crianças começaram agora a ler, tendo sido apresentado um capítulo de um texto que escreveram num momento de apresentação de produções. Neste texto era possível identificar vários elementos referentes a este livro e a elementos desta história (como nomes ou personagens), verificando-se que as leituras das crianças tiveram impacto na sua escrita e que as crianças começaram a mobilizar alguns elementos de livros que liam para os seus textos. Este texto foi escrito por três alunas e apresentado numa AP, em que as alunas explicaram que este era o “Primeiro Capítulo”, estando o seguinte em construção. Isto demonstra também que algumas crianças realizam já leituras mais

complexas, lendo pequenas histórias de aventuras, e apercebendo-se que estas se dividem por capítulos ou várias partes distintas (Figura 3 e Figura 4).

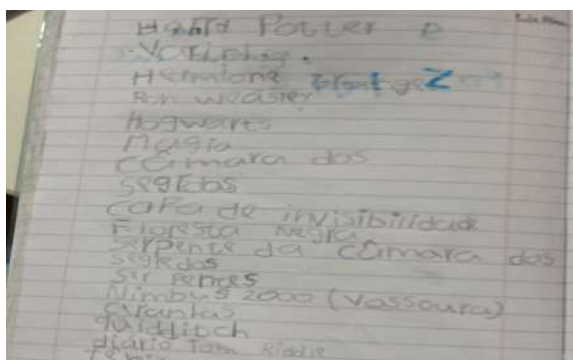


Figura 3. Escritos sobre o Harry Potter

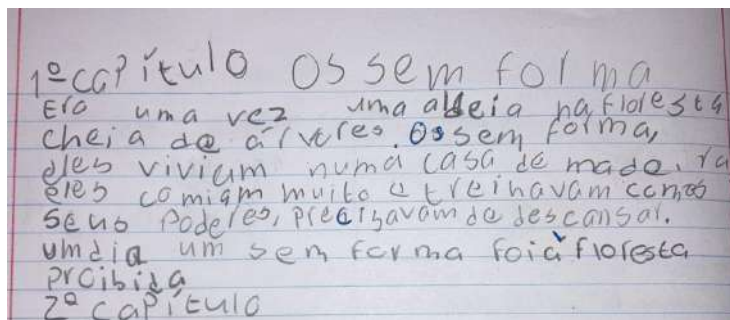


Figura 4. Texto de alunas sobre os “Sem Forma”

As bandas-desenhadas e as histórias sobre super-heróis foram também das mais destacadas pelas crianças, como alvo favorito de leituras. As crianças faziam-se acompanhar de bandas desenhadas em vários momentos, ao longo do dia, e era frequente desenharem super-heróis e personagens de ficção nos seus cadernos. Algum tempo depois, começaram a surgir bandas desenhadas, da autoria dos alunos, nos cadernos de escrita ou nos cadernos de TEA, realizadas nestes tempos de Estudo Autónomo (Figura 5 e Figura 6):



Figura 5. Banda desenha feita em TEA



Figura 6. Criança a ler uma banda desenhada em TEA

As crianças revelaram ainda que gostavam de ler sobre temas do seu interesse como animais, as formas geométricas, contos, livros pequenos e infantis ou sobre super-heróis. A presença destes temas era muito visível nas idas à biblioteca, uma vez por semana (Figura 7). Mais uma vez, estas temáticas da leitura revelavam-se por via da escrita, em vários momentos e situações do dia a dia das crianças (Figura 8).



Figura 7. Livros trazidos da biblioteca sobre as formas geométricas



Figura 8. Livro construído por um aluno sobre as formas geométricas

### 4.3.3. Escrever por prazer na sala de aula

Procurou saber-se quais eram os momentos em sala em que as crianças mais gostavam de escrever, a fim de perceber quais as situações em que se punha em prática uma escrita mais prazerosa e com mais significado para os alunos, para ver se era possível estabelecer uma relação com o trabalho de texto (visto que esta parte dos escritos dos alunos e, por conseguinte, de momentos de escrita em sala de aula). O TEA foi um dos principais momentos enunciados, mencionado por seis crianças: “No TEA, porque eu posso escrever livros, posso escrever o que eu quiser” e “Eu gosto de fazer escrita e eu também gosto mais de escrever (...) nos apoios”, em que realçaram o apoio do adulto neste tempo de estudo autónomo. É também importante referir que a maioria dos textos oferecidos para trabalho de texto são realizados no TEA, que é destacado pelos alunos por ser um espaço em que escrevem sobre aquilo que querem e que mais gostam, sendo depois, por isso, esses textos que lhes dá mais gosto “oferecer” à turma e trabalhar em conjunto.

Houve uma criança que disse não gostar de fazer textos sobre coelhos, por não gostar de escrever sobre animais. Apesar de, quando se questionou acerca do momento preferido em sala, ter sido referidos, por alguns alunos, que gostavam das escritas (referentes ao momento de escrita da agenda), este foi também mencionado como o momento menos preferido de alguns: “A escrita de manhã que nós fazíamos não gostava nada de escrever” ou “são quando nós fazemos uma escrita (...) tipo quando a X (professora cooperante) nos manda fazer uma escrita sobre o inverno, que nós fizemos do natal mas tu não estava cá, nós fizemos e eu não queria fazer do inverno, queria fazer do outono” ou ainda situações como: “De quando, naqueles momentos de leitura, aqueles que tu estás a ler o texto e depois para nós copiarmos. Eu gosto mais de ler o texto e depois escrever. Copiar eu não gosto de fazer”. Estas transcrições mostram uma presença efetiva da importância da escrita livre e de, como os alunos referem várias vezes, escritas que provêm dos seus interesses e experiências, demonstrando menos agrado em alturas

em que a escrita é forçada ou condicionada, que remete para temas de que não gostam ou situações impostas pelo adulto.

No que diz respeito à escrita, as crianças atribuíram-lhe funções muito diversas quando questionadas sobre: “para que serve escrever?”. Os alunos referiram que escrever servia para imaginar coisas que não aconteceram de verdade, revelando a componente de fantasia nas histórias - é possível escrever sobre coisas que não são verdade, ideia esta que foi sustentada por várias crianças: *“serve para nos divertirmos a escrever histórias, inventarmos e sermos felizes”*. Esta satisfação pessoal trazida pela escrita foi destacada por várias crianças, que também a caracterizaram como algo que serve para acalmar. A escrita enquanto forma de registar informação foi também muito evidente: para fazer textos (no TEA, por exemplo), para escrever obras, para escrever no caderno, para substituir o desenho pela escrita (e conseguirmos fazer mais coisas) - ou seja, a escrita, tal como o desenho, permite transmitir ou comunicar alguma coisa sendo a escrita uma forma já mais complexa, explícita e evoluída de transmitir e registar algo, face ao desenho: para escrever livros, a lista das compras, ou coisas que precisamos de escrever, quando queremos anotar algo (não precisando de pedir ajuda a um adulto), para escrever um texto e as pessoas ficarem a saber mais sobre si ou ainda *“escrever é mais ou menos para dizer uma coisa à outra pessoa sem querer dizer(...) quando lemos, isto está aqui escrito, foi alguma pessoa que escreveu. E eu depois vou ler”* ou *“É para as outras pessoas descobrirem coisas”* foram alguns dos exemplos dados pelas crianças que mais se destacam e que englobam uma vastidão de aspetos sobre a escrita e as suas funções. Esta visão transporta bastante daquele que é o trabalho desenvolvido na sala de aula e a forma como a escrita está presente na realidade das crianças. Em sala, quase tudo aquilo que a criança diz, partilha e transmite é escrito e registado, o que permite que a escrita seja vista como uma forma de registar informação. A escrita é uma forma complexa de registo, que torna permanente aquilo que é dito oralmente ou que se pensa e se quer ver registado, servindo vários propósitos (escrever histórias, registos simples, listas de compras...). A escrita serve para comunicar e para informar, na medida em que aqueles que leem o que é escrito vão receber informação sobre nós ou sobre algo. Escrevemos sobre várias coisas e lemos o que foi escrito. A escrita aparece como forma de registar informação e conhecimento que nós temos sobre alguma coisa, enquanto a leitura, por sua vez, permite recolher essa informação - a informação transmite-se de umas pessoas para as outras por via da escrita e da leitura: *“Serve para apreendermos a ler também porque se soubermos já escrever antes de ler... se soubermos ler as palavras, se virmos as palavras pode aparecer nos livros as palavras e já sabemos ler... as palavras... E as duas coisas servem para cada uma.”*

#### **4.3.4. Reflexão sobre a escrita no trabalho de texto**

Este último ponto remete-nos para o trabalho de texto, no sentido em que muitos dos elementos anteriormente descritos se manifestam no trabalho de texto. As crianças identificaram, ao longo das entrevistas (cf. Anexo 2), as coisas que mais gostavam de ler e de escrever sendo que, por sua vez, escrevem sobre estes temas nos tempos de TEA (também mencionados como favoritos das crianças), que, por sua vez, são partilhados no trabalho de texto. Aquilo que caracteriza a criança e que de alguma forma, a identifica: o que ela gosta de ler, de escrever, os temas sobre os quais ela escreve e que transpõem algo sobre a sua identidade, as suas vivências e experiências são espelhadas na sua escrita e são partilhadas com o grupo. Por sua vez, por via do trabalho de texto, são feitas inúmeras descobertas e trabalham-se competências relacionadas com as práticas de leitura e escrita em que as crianças treinam a leitura, a escrita, refletem sobre a mesma e estabelecem relações entre ambas e a oralidade, que lhes permitem desenvolver as suas conceções relativamente à leitura e à escrita e as suas funcionalidades. Deste modo, procurou-se aprofundar vários aspetos do trabalho de texto, formulando-se a seguinte questão de investigação: *Como é que a partir do trabalho de texto é possível desenvolver a leitura e a escrita? Como é que as crianças conceptualizam o trabalho de texto?*

#### **4.3.5. Análise de trabalhos de texto**

São apresentadas, de seguida, as análises de dois momentos de trabalho de texto realizado em sala de aula, um primeiro realizado no início do mês de maio e um segundo realizado no final desse mês. Estes foram transcritos e analisados, sendo que as seguintes descrições, procuram destacar determinados momentos, diálogos e interações que sejam reflexo das aprendizagens e competências desenvolvidas por via desse trabalho de texto e mostrar de que forma estas são significativas para as crianças, bem como o papel que os alunos e o professor assumem ao longo deste processo.

##### **1) Trabalho de texto I**

O seguinte trabalho de texto provém da exploração da temática dos animais e das suas características. As crianças tinham estado a explorar, durante a semana anterior, estes conteúdos através de várias atividades e vertentes, nas quais exploraram várias espécies de animais e as suas características à medida que trabalhavam, em simultâneo, os diagramas de Venn e a escrita.

Em relação a esta última, foi proposta uma atividade de escrita sobre animais, em que as crianças, a pares, escolhiam um animal à sua escolha e escreviam um pequeno texto descritivo em que enunciavam cerca de três características sobre esse animal. As crianças comunicaram os textos à turma, com uma particularidade: leram o texto sem identificar o animal para que o restante grupo tentasse descobrir através das suas características. Nesta exploração, referiu-se que quanto mais específicas estas fossem mais fáceis seria a sua identificação, tendo-se lançado as bases para a escrita de textos descritivos. Foi proposto em sala que esta tarefa se tornasse um jogo, face ao entusiasmo das crianças pela tarefa, e chegaram-se a criar cartões com imagens de animais e três características dos mesmos, na parte de trás, enquanto jogo de adivinhas. Estes primeiros textos foram escritos no caderno de escrita e oferecidos para serem trabalhados em grande grupo e, por conseguinte, melhorados. Dois meninos ofereceram o seu texto à turma (Figura 9):

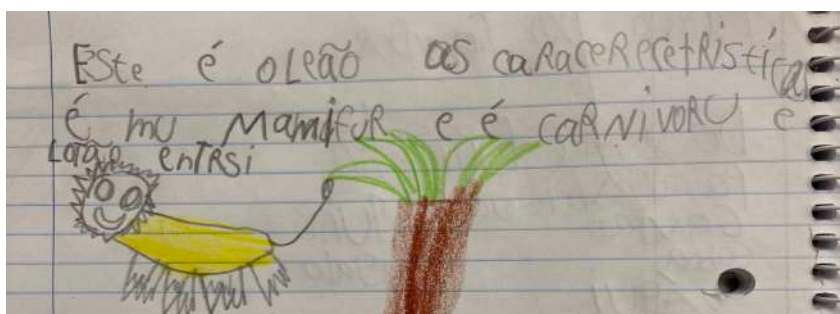


Figura 9. Texto inicial do trabalho de texto I

Este trabalho de texto foi um momento extremamente rico e complexo que permitiu trabalhar uma vastidão de conteúdos, desenvolver competências diversas a nível da escrita e da leitura e uma maior apropriação e consciencialização pelas crianças, das várias componentes da Língua, como a consciência fonológica, a pontuação, semântica, a sintaxe, a organização textual, entre outras, bem como estimular competências orais e de comunicação e consolidar conteúdos curriculares de outras áreas (em especial o estudo do meio), conforme é descrito de seguida. No primeiro momento de exploração (no dia 11 de maio), foi distribuída a seguinte maquete de texto pela turma (Figura 10):

Texto Original	Comentários	Lista de Palavras
Este é o leão as características é um mamífero e é carnívoro e lutam entre si  Martim e Guilherme Costa 7.4.2021		
	Perguntas	

Figura 10. Maquete de texto I

Depois de cada criança ter uma maquete de texto (Figura 10), foi pedido que estas lessem o texto e que procurassem fazer descobertas “roxeadas”. Neste período do estágio (cerca de um mês após o seu início), já tinham sido feitas algumas alterações face à descrição inicial dos vários momentos de trabalho de texto. A legenda da maquete (palavras, sílabas, vogais e ditongos), já tinha sido retirada por se ter considerado que as crianças estavam a focar-se em explorações demasiado simples e sobre as quais já tinham bastante domínio e pedindo-se para darem destaque às descobertas roxeadas, ou seja, descobertas que implicassem a manipulação de palavras. Por conseguinte, também a ordem pelos quais estes momentos aconteciam sofreu algumas alterações, sendo pedido que as crianças comesçassem por ler o texto e fizessem algumas descobertas, passando depois para os comentários e perguntas. Estes últimos eram partilhados em grande grupo para se lançarem as bases para o momento de reescrita. Neste texto ainda foram partilhadas as descobertas e a reescrita foi feita no dia seguinte.

Enquanto as crianças liam os textos e, seguidamente, partiam para as descobertas e escrita dos comentários e perguntas, fui circulando pela sala e auxiliando aquelas que precisavam de mais apoio na leitura do texto. É através desta leitura que as crianças conseguem decifrar o texto escrito, desenvolvendo as suas competências da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos (Aprendizagens Essenciais, Ministério de Educação, 2018). Nestas leituras que acompanhei foi também possível consolidar algumas regras gramaticais (a vogal com acento lê-se como vogal aberta), e levar as crianças a pensar sobre as palavras, os seus sons, a ler em voz alta e, ainda, a “pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” (Aprendizagens Essenciais, Ministério de Educação, 2018, p.7).

*“Eu: Anda m, a Sofia lê contigo*

*M: não é preciso ajuda*

*Eu: Lemos as duas só uma vez*

*M: não...*

*Eu: Este*

*M: Este, e*

*Eu: É... boa*

*M: O leão*

*Eu: Boa. Este é o leão. E agora que letra é esta? Esta primeira letrinha?*

*M: Eu não preciso de ajuda para ler...*

*Eu: Está bem, mas qual é que é esta letra?*

*M: As...*

*Eu: As... boa! Estás a ler bem! Este é o leão, as*

*M: Características e...*

*Eu: Boa, olha M vou-te ensinar um truque. Quando o “e” está sozinho lê-se “i”, estavas a dizer muito bem. Mas quando tens este acento lê-se “é”, boa?*

*Aluno F: Eu já sabia isso há muito tempo!*

*Eu: Então aqui lês como?*

*M: É...*

*Eu: Boa! Este é o leão as características é...*

*M: Um... ma...*

*Eu: Boa, ma... o “m” e o “a” ma, o “m” e o “i”?*

*M: Mi*

*Eu: Boa! Mami...*

*M: Fero*

*Eu: Boa! É um mamífero e... lembras-te? Quanto tem o acento lê-se...*

*M: É...*

*Eu: Lê-se é! Então e é... (eu)*

*M: Carnívoro*

*Eu: Carnívoro e... e lutam. M, olha aqui, M, olha aqui, e lutam...entre*

*M: defesas...*

*Eu: Entre quê? Um “s” e um “i”...*

*M: si!*

*Eu: Boa M!”*

Pelo meio destas leituras acompanhadas as crianças iam realizando várias descobertas, individualmente. Estas foram depois partilhadas em grande grupo e demonstraram que as crianças já eram capazes de manipular as palavras, retirando-lhes ou acrescentando elementos a fim de criarem novas palavras. Estas são já descobertas mais avançadas que permitem desenvolver uma maior consciência linguística e da ortografia, bem como competências de “manipulação de unidades de sentido como segmentação de textos em frases, de frases em palavras, de palavras em sílabas e fonemas;” (Aprendizagens Essenciais, Ministério da Educação, 2018, p.7)

*"L: Eu fiz uma descoberta roxeada. Leão" se nós tirarmos o L...*

*Eu: E pões o que? Tiras o L e pões o que?*

*L: Leão, se nós tiramos o "L" e metermos o "p" dá peão*

*Eu: Boa, muito bem*

*"Espião, também dá espião" (Aluno C)*

*"Pão" (Aluno D)*

*"João" (Aluno E)*

*Eu: Ok João, peão, espião."*

*"M: Já está. Costa menos "s" igual a Cota. Cota é uma pessoa muito velha". "Si" mais "m" igual a sim.*

*"G: se nós tirarmos o I e a partir daí e não juntarmos mais nada fica "carne"*

*Eu: Mas não temos de juntar mais nada, vê lá? Carne...*

*G: temos de juntar aqui um "e"...*

*Eu: Ok, então explica aos colegas o que fizeste*

*G: Eu fiz: se tirarmos o "i" o "v"*

*Eu: Mas de onde? de que palavra?*

*G: carnívoro. Se tirarmos o "i" o "v" o "o" o "r" e o "o" e se colocarmos um e aqui fica carne*

*Eu: Ok. De carnívoro passamos para carne que é uma boa pista sobre o que é que os carnívoros comem.*

*M: Se nós puséssemos este aqui... eu fiz uma descoberta roxeada que é assim, se nós pusermos este aqui para trás e este para a frente e tirássemos aqui o "e" e pusemos o "e" no fim fica teste*

*Eu: Fica teste. E passámos de, qual era a palavra que tínhamos?*

*M: Tínhamos "este" e passamos este para o fim e este para o início e ficou "teste"*

Eu: Muito bem M, boa descoberta.”

Neste momento de diálogo, as crianças trabalharam ainda a sua consciência fonológica, neste caso, as rimas com palavras com a terminação “ão”.

“Eu: C anda fazer a ultima descoberta

C: se nós tirarmos o “l” e o “e” e pusermos um “p” e fica “pão”.

Eu: ok de leão passou a pão, boa

C: e também se nos fizemos em Martim e tirarmos o “t” e o “m” e pusermos o “a” no lugar do “m” fica maria

Eu: ok passaste do nome Martim para o nome Maria. Muito bem.”

Todas estas descobertas foram registadas numa folha afixada no quadro, com o texto inicial (Figura 11).

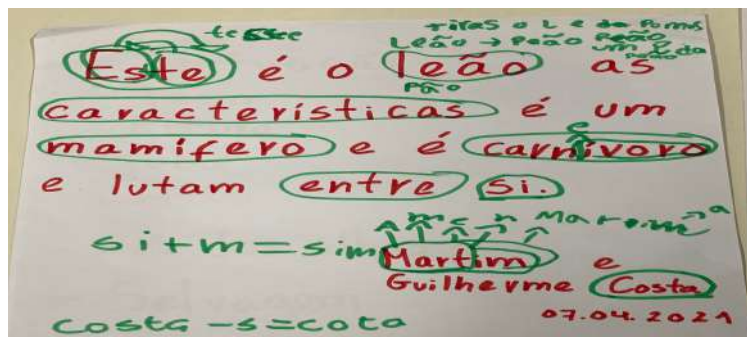


Figura 11. Descobertas realizadas no Trabalho de Texto I

Foi proposto por um dos alunos realizar a lista de palavras com o som “im”. Vimos que já tínhamos feito lista de palavras terminadas em “am” e que agora poderíamos fazer com a terminação “im”. Esta foi realizada em conjunto e teve um papel importante ao permitir trabalhar a consciência fonológica das crianças e a ortografia das palavras (Figura 12):

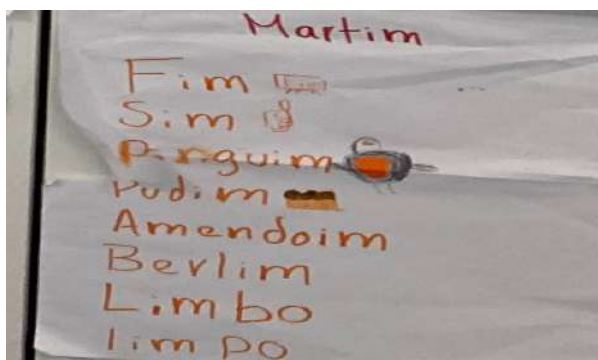


Figura 12. Lista de Palavras do Trabalho Texto I

- **Revisão e reescrita do texto**

A fase seguinte consistiu na partilha das perguntas e comentários ao texto. Este é um dos momentos de maior relevância e que vai sustentar a reescrita, uma vez que o melhoramento do texto é feito por via das questões ao autor. Neste sentido, realiza-se um trabalho importante de adequação e compreensão textual, em que a criança deve adaptar as questões ao texto em questão, com vista ao seu aperfeiçoamento. O professor tem um papel relevante neste processo, devendo alertar os alunos para a necessidade de clarificação dos enunciados, a fim destes irem aprimorando este sentido:

*“C: É que eu queria escrever: gostaram de escrever o texto*

*L: eu posso-te ajudar*

*Eu: Ok mas perguntas que também ajudem a melhorar o texto, está bem C?*

*C: está bem”*

(Diálogo retirado do momento inicial de leitura e descobertas individuais)

Foi possível verificar que a criança levou este alerta em consideração e que, após ter realizado um comentário apreciativo ao texto, escreveu uma questão que ajudasse a melhorar o mesmo. Esta foi uma questão muito pertinente que foi ao encontro do objetivo principal deste texto: descrever um animal através das suas características e especificar as mesmas a fim de tornar esta descrição mais completa e realista:

*“Eu: Ok C podes dizer*

*C: Gostaram de escrever o texto? E agora tenho uma pergunta para ajudar a melhorar o texto.*

*Eu: H e M gostaram de escrever o texto?*

*Ambos: Sim*

*C: vocês podiam ter posto, podiam pôr que se ele nasce da barriga ou não*

*Eu: A C sugeriu pormos se ele nasce da barriga ou não. Quando ele nasce da barriga é o quê?*

*Vários: mamífero (vários)*

*Eu: E já temos essa informação no texto?*

*Vários: Sim...*

*Eu: Mas podemos especificar. Então vamos escrever: Ele nasce da barriga da mãe? (registo no quadro).*

*- Podia ser mais fácil pôr que era mamífero, porque há muitos que nascem da barriga da mãe, estava ali.*

*- Podemos pôr na reescrita que ele é mamífero porque...*

*G: Porque nasce da barriga*

C: *porque uma pessoa não sabe o que é que é mamífero e depois ela está a pensar e não sabe*

Eu: *Ok então fica aqui para fazemos esta relação. Mais perguntas?”*

Todos estes elementos foram registados no momento dos comentários e perguntas e depois mobilizados para o texto, à medida que se assinalavam aqueles que já tinham sido transcritos (Figura 13).

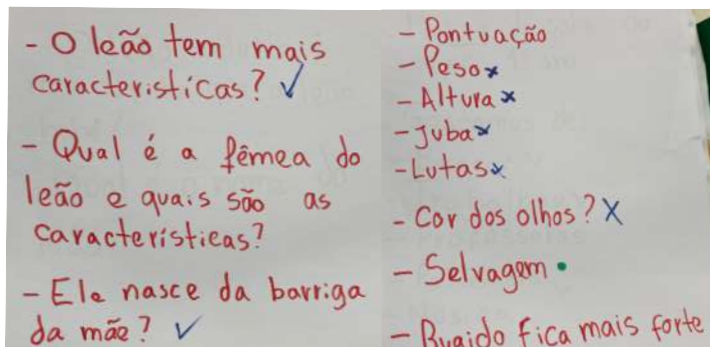


Figura 13. Perguntas ao trabalho de texto I

O comentário desta criança foi efetivamente direcionado para a reescrita e levou a uma exploração bastante interessante: os sinais de pontuação. Por via deste comentário, tornou-se relevante explicar no texto uma informação “extra” que permitia aprofundar um conteúdo específico: os mamíferos. Isto levou a uma conversa sobre os parênteses e a sua função. Aqui destaca-se a intervenção do professor e, neste caso, o meu papel que passa por mobilizar esta informação e transmitir um novo conteúdo às crianças, estabelecendo uma relação com aquilo que eles me tinham dito e com este novo conceito, de forma a que fizesse sentido para eles. Foi também preciso dar relevância àquilo que a criança nos transmite e ver essa informação como algo potenciador de uma aprendizagem, não deixando que estas intervenções fiquem esquecidas. Os diálogos apresentados seguidamente permitiram trabalhar vários aspetos a nível da consciência linguística e frásica, em particular, a pontuação.

“(…)”

G: *Dois pontos*

“(…)”

C: *E no final no último podemos pôr “e” porque é o último*

Eu: *Quando chegarmos à última característica pomos o “e”, boa C (….) Ok, então concordam com esta proposta da T? E as características dele são: “mamífero…” E posso começar a pôr as características que tínhamos falado?*

Vários: *Sim*

Eu: *Sim? Ok. Então vou apagar esta parte. E em relação ao mamífero? Pomos mais alguma coisa ou deixamos só assim?*

“(…)”

*L: Carnívoro, selvagem*

*(...)*

*Eu: Ok, carnívoro, selvagem. Mas sobre o mamífero, a C tinha posto aqui: “Ele nasce da barriga da mãe?”. Acham que devemos explicar que como é mamífero nasce da barriga da mãe?*

*C: É que há pessoas, imagina, há pessoas aqui que não sabem o que é que é mamífero, carnívoro... e depois elas precisam de saber por o texto, se não fica uma parte do texto que não percebem. Então temos de especificar.*

*Eu: Muito bem C, exatamente. (...) Mas nós às vezes quando queremos pôr uma informação extra, vocês às vezes fazem isto sabem quando? Às vezes, por exemplo, a T escreve uma frase e depois escreve quem é que disse essa frase e escreve o vosso nome assim em baixo. Mas não escreve só o nome, põe assim umas coisas de lado, alguém sabe? Para sabermos quem é que disse, quem é que disse essa informação. (...) Como é que se chama isto aqui?*

*ML: Vírgulas gigantes?*

*Eu: Vírgulas gigantes? Parece um bocadinho vírgulas gigantes, mas não são, as vírgulas pomos assim entre as frases, mas foi uma boa tentativa. Vê lá S.*

*(...)*

*J: Ah... é... sinal de separação?*

*Eu: Não, não é sinal de separação... mais alguém tem alguma tentativa? Mas que ache mesmo que é? Posso dizer-vos: estes aqui chamam-se os parênteses. Já tinham ouvido ou não? E é onde pomos a informação extra. (...) Acham bem? Então “mamífero” e o que é que eu ponho entre parênteses?*

*C: Pões entre parênteses: nascem da barriga*

*Eu: Nascem da barriga, ok... da... barriga. Ok, e a próxima é carnívoro. E no carnívoro acham que também temos de pôr uma informação assim...extra ou não?*

*J.: Extra*

*Eu: Boa G. Diz lá C.*

*C: “porque come carne”*

*“Eu: Então se já acabámos esta ideia e vamos agora escrever outra ideia o que é que acham que temos de fazer?”*

*C: Nós podemos fazer um espaço grande e depois nos escrevemos a próxima pergunta*

*Eu: escrevemos a próxima informação. Mas esse espaço grande o que é que fica entre esse espaço? Entre uma ideia e outra? (...) para separarmos a informação, para além de deixarmos o espaço o que é que nós podemos usar? Para separar a informação para não ficar toda de seguida?*

*-Virgulas!*

*- Ponto final também*

*Eu: Porque é que o ponto final nos ajuda mais? Virgulas já pusemos para fazer estas pausas mais pequenas. E o ponto final é para que?*

*C: para sabermos que já acabou*

*M: não, para sabermos que já acabou uma frase*

*Eu: Que já acabou uma frase, já acabou esta ideia. É uma pausa maior. Então vou pôr aqui ponto final”*

Por via deste trabalho de texto foi possível trabalhar quatro elementos escritos distintos dentro da pontuação: a vírgula, o ponto final, os dois pontos e os parênteses. Estes foram explorados através de diálogos e de uma interação constante em que a professora assume um papel de moderadora fomentando o pensamento crítico e a capacidade de reflexão das crianças. Por sua vez, a criança tem espaço e liberdade para desenvolver este mesmo pensamento ao partilhar as suas ideias e opiniões e dizer apenas uma parte, que pode ser completada com a ideia de um outro, numa dinâmica de co-construção mediada pela professora. Isto torna a aprendizagem muito mais significativa do que se a informação fosse apenas transmitida pelo professor, num sentido unilateral, sem possibilidade de exploração ou descoberta, por parte da criança. Aqui as crianças mobilizaram o conhecimento que já tinham, por via de textos anteriores, e respetiva exploração, e demonstraram já terem perceção destes elementos escritos e da sua função (“o espaço”, “o espaço grande”, “para sabermos que acabou”), ainda que não saibam a sua denominação específica, em todas as situações. Esta é reforçada pelo professor, mas a criança já reconhece estes elementos e já é capaz de os abordar e pensar sobre eles, reconhecendo-os na escrita.

Este momento de trabalho de texto também permitiu fazer a categorização dos animais, neste caso do leão, e das suas características, consolidando os conteúdos já abordados na sala de aula sobre este mesmo tema e concretizando, deste modo, a integração curricular.

*“M: “Gostei muito do vosso texto. O vosso texto é um pouco pequeno. Agora vamos para as perguntas: o leão tem mais características?*

*(eu registo)*

*M: tem mais algumas só que nós não sabemos todas*

*Eu: não sabemos todas, mas podemos pensar em mais algumas...*

*-Pelo!*

*-É carnívoro!*

*M: Qual é a fêmea do leão e quais são as características?*

*Eu: Ok boa pergunta! As características da fêmea?*

*M: Sim*

*Eu: Para vermos se são diferentes é isso?*

*M: Sim”*

Estas perguntas e comentários por parte das crianças tornaram a descrição do leão mais completa e levaram o comparar diferentes características consoante o género (leão e leoa) e a idade do leão (leão bebé e leão adulto). Isto levou a uma série de comparações, descrições e características que não teriam sido pensadas ou exploradas se não existisse esta partilha de textos nem a reescrita do mesmo.

*“L: o leão era adulto ou era bebé?*

*Eu: Açam que as características do leão vão mudar por ele ser adulto ou ele ser bebe? Ou vão ficar iguais?*

*G: O peso*

*Eu: E mais o quê?*

*- A juba!*

*- As lutas! Por exemplo, os leões grandes eles lutam entre si para terem namorados e os pequeninos como ainda não têm namorada não lutam entre si*

*R: Lutam lutam*

*C: Os leões quando são bebes eles também têm pintas no pelo, umas pontinhas castanhas?*

*Eu: E lutam?*

*Lutam na brincadeira, para treinarem para quando forem adultos*

*Eu: Então lutam para coisas diferentes*

*G: E a altura*

*Eu: Ok já vimos que o peso, a altura, algumas características físicas e a forma como eles se comportam se altera de pequenos para adultos.”*

Estabeleceu-se uma ponte com a área de estudo do meio e também, indiretamente, da matemática ao falar-se do peso e da altura (dois aspetos que tinham vindo a ser explorados nas semanas anteriores). O trabalho de texto, e respetivos momentos de interação e diálogo, possibilitam uma grande articulação entre as várias áreas curriculares e a consolidação de conteúdos por via desta mesma partilha. As crianças enunciaram não só estas características, mas procuraram explicá-las e encontrar explicações para os diferentes comportamentos do leão e as suas características físicas, desenvolvendo o seu pensamento crítico e a capacidade de argumentação, no decorrer deste processo, à medida que trabalhavam esta capacidade de descrever e caracterizar. As crianças consolidaram aspetos relativos às características, mas também a outros conteúdos abordados anteriormente, como os tipos de alimentação dos vários animais:

*“C: É mais ou menos como nós. Nós comemos tudo então os animais também. É uma coisa que nós temos em comum*

*Eu: mas todos os animais comem tudo ou têm alimentações diferentes?*

*C: não, estava a dizer dos leões...*

*Eu: Dos leões. Mas os leões comem tudo?*

*Vários: Não*

*C: come peixe e carne e nós também comemos carne e peixe...*

*Eu: Mas temos aqueles animais que comem peixe e carne e que ainda comem também as plantas. Alguém se lembra do nome ou não?*

*J: omnívoros*

*Eu: Os omnívoros, exatamente, muito bem”*

O papel do professor entra também em destaque ao longo deste processo, enquanto agente regulador e mediador das interações das crianças. Este deve procurar que as crianças desenvolvam as suas competências orais e de comunicação, levando-as a expor aquilo que querem dizer de forma clara e perceptível, espelhando as suas intervenções, valorizando as que ajudam a avançar na reflexão e questionando para que as crianças tentem clarificar o que queriam dizer:

*“G: Eu não sei se quando eles são pequenos são mais rápidos do que os pais... porque como os pais têm muito peso podem ser mais lentos que os leões bebés, porque os leões bebés ainda têm pouco peso...*

*Eu: já temos aqui quais as diferenças entre as características entre o leão bebé e o leão crescido?*

*G: Eu não quero juntar...*

*Eu: Então que pergunta podemos fazer?*

*G: A forma da rapidez...*

*Eu: Ok mas qual é a pergunta que vamos fazer? O que queremos perguntar?*

*G: Eu quero perguntar se o leão bebé é mais rápido que o leão adulto”*

Cabe ao professor ajudar a recentrar a informação e voltar a focar nos aspetos importantes. Nesta partilha de perguntas e comentários, e ao longo de toda a reescrita, as crianças partilharam informação que sabiam ou que queriam dizer e que, por vezes, as desviava do objetivo deste trabalho: descrever as características do leão através da reescrita do texto inicial:

*“M: quantos quilos é que o leão tem?*

M: quantos dentes o leão tem?

L: porque é que não fazemos um projeto?"

- Eu tenho uma coisa para dizer...

- Eu: Eu sei que vocês sabem muito sobre animais e depois podemos tirar um bocadinho para falarmos, mas agora era bom se acabássemos o texto. O que é que acham que podemos aqui se vamos passar para outra ideia. S a MC está com o braço esticado."

Nestes momentos é importante que o professor volte a focar no objetivo do texto e naquilo que se pretende com este. Para isso, as crianças têm de selecionar informação e adequá-la ao contexto, mobilizando apenas aquela que é pertinente, adequada e necessária para aquele momento, diferenciando-a e escolhendo-a de acordo com o objetivo pretendido, em que o professor tem um papel importante na forma como estimula esta capacidade.

Foi possível observar que, ao longo de todos estes momentos, e respetivos diálogos, as crianças desenvolveram várias competências no que diz respeito ao pensamento crítico e pensamento criativo e à capacidade de comunicar, todas estas competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Competências como argumentar, identificar, identificar soluções alternativas, alastrar informação, desenvolver novas ideias ou soluções (por via da interação com os outros ou de uma reflexão pessoal), foram algumas das competências trabalhadas ao longo do trabalho de texto apresentado (Martins et al., 2017). Estas estiveram presentes sempre que as crianças identificaram elementos a acrescentar ao texto (as características), que argumentaram e expuseram as suas opiniões ou que, quando questionadas sobre "poder ficar assim?" ou "como vamos escrever a informação?", foram capazes de organizar estes vários elementos e encontrar uma solução e resposta lógica que permitisse melhorar o texto e escrevê-lo de forma mais completa. No final, o texto inicial (Figura 14) e o texto final (Figura 15) foram afixados na parede da sala, na área do português, lado a lado.

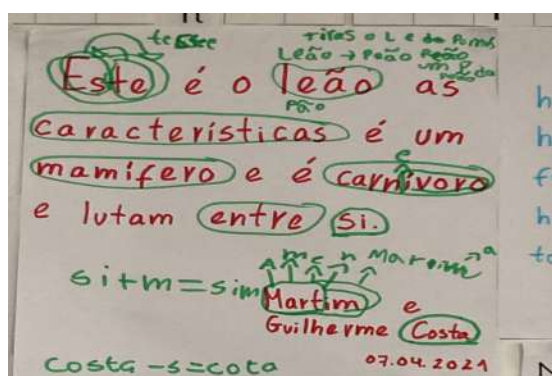


Figura 14. Texto inicial I

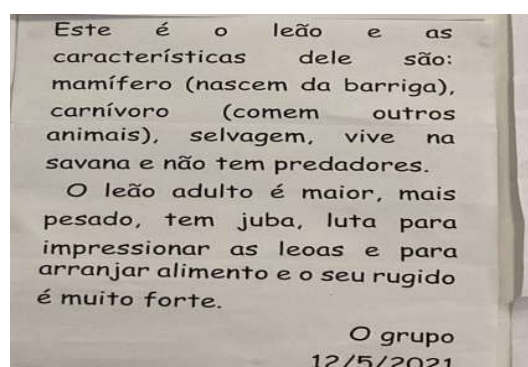


Figura 15. Texto final I

Os textos finais foram ainda colados no caderno dos alunos, e ilustrados, seguidos da maquete de texto, já devidamente preenchida (Figura 16 e Figura 17):

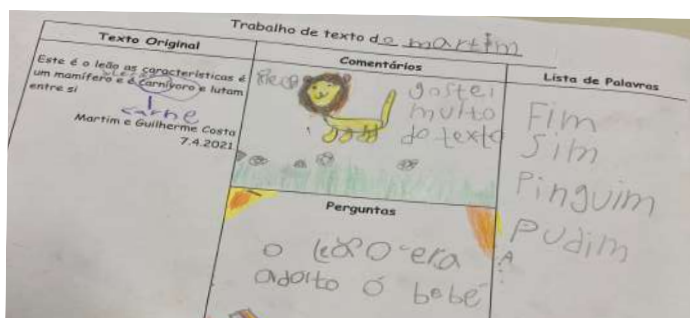


Figura 16. Exemplo Maquete de Texto do Texto I

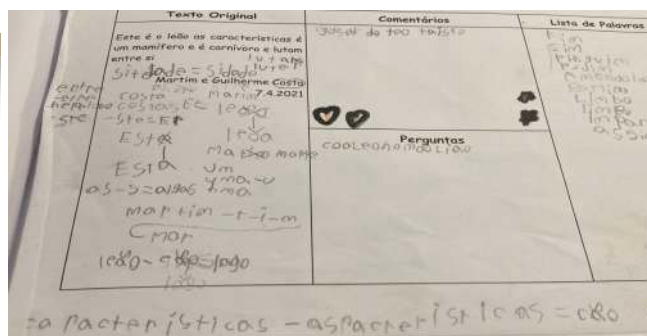


Figura 17. Exemplo Maquete de Texto do Texto I

## 2) Trabalho de Texto II

O segundo exemplo de trabalho de texto realizado centra-se numa proposta feita pelas crianças em conselho: trabalhar as rimas. Esta surgiu após a escrita de uma canção de turma, em que estas foram exploradas e às quais as crianças quiseram dar continuidade. Desta forma, uma criança ofereceu-se para escrever um texto com rimas no tempo de TEA e depois oferecê-lo à turma para trabalhar. Acompanhei a escrita deste texto, no tempo de estudo autónomo, no qual a menina se apercebeu que já tinha iniciado um texto de rimas num TEA anterior (Figura 18). Assim, aproveitou-se esse texto, no qual se acrescentou apenas um novo verso e o título (Figura 19):

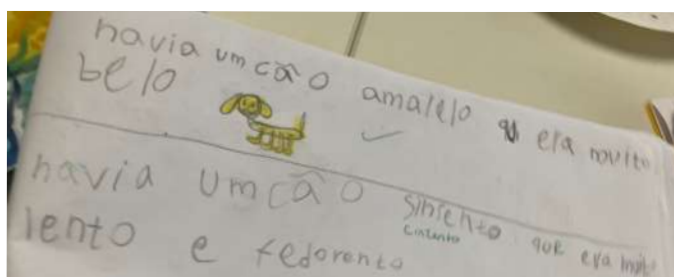


Figura 18. Versão 1 do trabalho de texto II

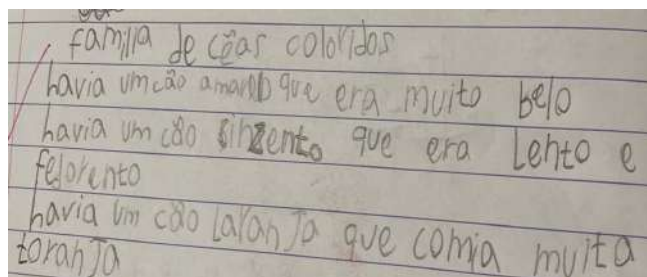


Figura 19. Versão 2 do trabalho de texto II

A análise deste momento de trabalho de texto centra-se apenas na partilha das perguntas e comentários e respetiva reescrita. Após ter sido distribuída a maquete de texto (Figura 20) pelas crianças, e terem-se registado as perguntas e os comentários, a par de algumas descobertas, passou-se para a partilha em grande grupo:

Texto Original	Comentários	Lista de Palavras
<p>Família de cães coloridos            havia um cão amarelo que era muito belo            havia um cão cinzento que era lento e            fedorento            havia um cão laranja que comia muita            toranja</p> <p>Maria Leonor            25.5.2021</p>	<p>Perguntas</p>	

Figura 20. Maquete de Texto II

Foi possível verificar que os comentários das crianças foram, na sua maioria, comentários bastante pertinentes e adequados ao texto, com vista a melhorá-lo ou a torná-lo mais completo. À medida que as crianças iam partilhando os seus comentários, estes iam sendo registados no quadro:

*“C: Gostei muito do texto mas podia ter mais cães coloridos”*

As crianças fizeram também comentários apreciativos ao texto. Este é um momento que permite ao autor, na sequência da partilha do seu texto, receber algum feedback. Estes comentários positivos são importantes para um sentimento de maior autoestima, confiança e satisfação do autor face aquilo que escreve:

*“G: Gostei muito do teu texto de rimas.*

*M: gostei muito do teu texto.”*

*C: Eu gostei muito por causa das rimas”*

Neste texto, os alunos reforçaram, logo desde início, a necessidade da pontuação, mostrando uma maior perceção e atenção sobre este aspeto relativamente ao trabalho de texto descrito anteriormente. Este não foi um aspeto que teve que ser tão estimulado por mim uma vez que foi mencionado de forma espontânea pelos alunos, mostrando uma evolução relativamente ao texto anterior, face a este conteúdo:

*“M: Deviam haver pontos.*

*Eu: Ok, pontuação.*

*M: Também no primeiro devia ser uma maiúscula. Depois de “belo” devias pôr um ponto.”*

*Eu: Isso foi importante, foi uma boa observação. Por isso falta a pontuação desse texto é isso?*

*M: Sim”*

Esta mesma criança voltou a fazer uma outra observação, desta vez sobre a estrutura da frase, mostrando como este processo permite que a criança encontre outras formas de estruturar a informação e de dizer “a mesma coisa” mas de uma forma que lhe pareça mais correta.

*"M: Sim. Em vez de ser "família de cães coloridos" devia ser "a família dos cães coloridos"*

*L: não, eu não concordo isso...*

*Eu: Disseste que podíamos mudar um bocadinho o título, completar um bocadinho mais. Em vez de "família dos cães coloridos" era "a família de cães coloridos"*

*Autora: eu não concordo*

*M: Não, é "a família dos cães coloridos"*

*Eu: achas que eu posso apontar aqui o título e podemos ver se há mais opções, mesmo que não seja esta que a M deu podemos olhar novamente para o título no fim pode ser?"*

A opinião da autora e a forma como esta é gerida também esteve aqui em destaque. É a autora que esclarece as várias questões que são feitas e que fornece mais informação sobre o texto. Esta expressa-se muitas vezes sobre se concorda ou não com o que está a ser proposto e a sua opinião vai sendo gerida:

*"Autora: sim eu também concordo com isso"*

*Autora: não, eu não concordo isso...*

*Autora: sim, alguns brincavam juntos porque a mãe era amarela e o pai era o cinzento. Depois havia mais cães como o cão cor-de-rosa, o cão verde.*

*Autora: o amarelo era a mãe e o pai era o cinzento*

*Autora: (...) e o laranja era o filho*

*Autora: Sim, há mais cães no texto*

Cabe ao professor mediar estas interações e ir questionando o autor e o resto do grupo se estão de acordo, mediando as interações, negociando o que lhe parece mais correto e permitindo progredir com a reescrita do texto de modo a que todos se encontrem satisfeitos:

*"Eu: Gostam?"*

*M: está ótimo Sofia*

*Eu: (autora) concordas? Concordam?*

*Vários: sim*

*Eu: Numa casa havia uma grande família de cães coloridos e eles eram muito queridos. (Autora) O que achas desta sugestão?*

*Autora: Sim!*

Foram colocadas várias questões à autora que permitiram acrescentar informação ao texto e passar para a reescrita. Estes elementos foram identificados e inseridos no texto, à medida que se reescrevia. Os elementos que já tinham sido inseridos eram marcados com um “certo” na lista dos comentários e perguntas (Figura 21 e Figura 22).

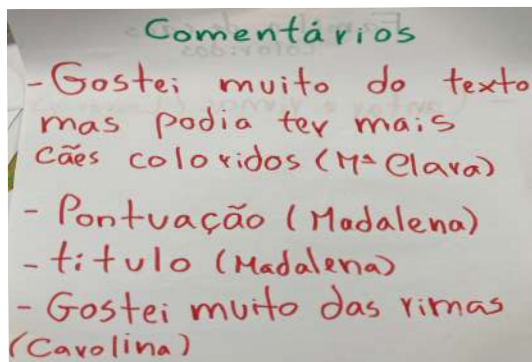


Figura 21. Comentários ao Texto II

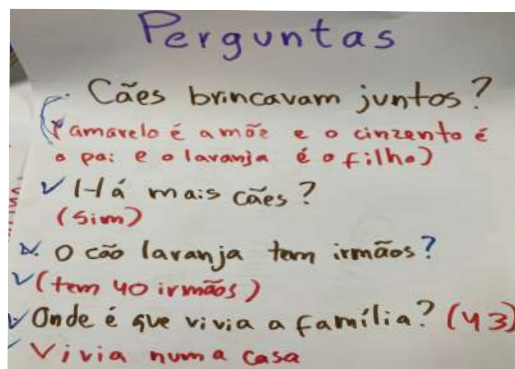


Figura 22. Perguntas ao Texto II

*“M: Eu tenho duas perguntas. A primeira é: eles brincavam juntos? É que tu só disseste as rimas deles e as cores. E a segunda é: haviam mais cães?”*

*Autora: sim, alguns brincavam juntos porque a mãe era amarela e o pai era o cinzento. Depois havia mais cães como o cão cor-de-rosa, o cão verde.*

*Eu: então temos aqui duas coisas. Estes dois cães que temos aqui, a Leonor deu uma informação que não está aqui e que podemos acrescentar: um era a mãe e outro era o pai.*

*Autora: o amarelo era a mãe e o pai era o cinzento*

*Autora: (...) e o laranja era o filho (registo)”*

*“Eu: E a M também perguntou se há mais cães. Que vem um bocadinho ao encontro da sugestão da MC: podíamos ter mais cães coloridos” e a L também já disse que gostava de complementar um bocadinho mais o texto por isso podemos acrescentar mais alguns cães.*

*Autora: Sim, há mais cães no texto*

*G: o laranja tinha um irmão?*

*Autora: o laranja tinha 40 irmãos*

*(...)*

*Eu: Nós aqui no nosso texto nós não introduzimos a família, falamos só dos cães. Podemos introduzir a família, que era uma família de cães coloridos que vivia numa casa”*

Estes últimos exemplos de transcrições remetem para o papel do professor. Este deve estabelecer relação entre os vários comentários das crianças para agrupar a informação e facilitar a reescrita do texto. Ao trazer uma nova informação para o texto, a autora possibilitou um

diálogo que levou a abordar alguns conteúdos matemáticos, reforçando a forma como, através do trabalho de texto, as áreas e conteúdos curriculares se interligam constantemente e de forma muito espontânea. As crianças pensam sobre estes conteúdos sem que estes sejam impostos ou compartimentados, aparecendo naturalmente de forma integrada no decorrer dos diálogos que estes momentos proporcionam:

*Autora: os 43 cães tinham uma casa. Os 43 cães que é com a mãe e o pai sim...*

*J: e com o filho*

*Autora: não..*

*Eu: o filho já está incluído nos irmãos*

*J: então são 42*

*Eu: Eu tinha posto aqui que ele tem 40 irmãos. Os 40 irmãos mais o laranja...*

*Autora: dá 41, mais dois dá 43...sim então sim têm uma casa*

O professor tem também um papel de moderador, que permite que a reescrita do texto avance ao mesmo tempo que gere o grupo e que procura que o ambiente em sala se mantenha calmo e propício a uma aprendizagem positiva. É importante que vá regulando as interações, tendo atenção a quem quer falar e quem “tem a palavra” (estando uma criança responsável por “dar a palavra” aos colegas), e indo relendo o texto ou pedindo, recorrentemente, que as crianças o façam, para que tenham presente a informação que já foi escrita, se esta faz sentido e como lhe dar seguimento:

*“Volto a rever: Gostei muito do teu texto, mas podia ter mais cães coloridos (para complementarmos um pouco), a pontuação que temos que ver, o título que também podemos rever, e as rimas, que já vários meninos disseram. Mais alguma coisa que seja preciso dizermos?”*

*Eu: S (responsável por dar a palavra), vê lá*

*S: M*

*Eu: então temos aqui duas coisas. Estes dois cães que temos aqui, a Leonor deu uma informação que não está aqui e que podemos acrescentar: um era a mãe e outro era o pai.”*

A reescrita deste texto passou em grande parte pela exploração das rimas, tendo possibilitado um grande trabalho a nível fonológico, em que as crianças pensaram sobre as palavras, os seus sons e as suas terminações:

*“L: adorei porque rimaste e cantaste*

*Eu: Cantou?*

*L: Sim*

*Eu: Quando lemos as rimas parece um bocadinho que estamos a cantar? Como a canção que fizemos?*

*(a aluna lê o texto)*

*Eu: Às vezes quando lemos os poemas parece um bocadinho que estamos a cantar, porque eles têm estas rimas, foi uma boa observação L.”*

As rimas foram relacionadas com uma canção pelo seu ritmo e pela sonância que provocam ao serem lidas. Este aspeto permitiu iniciar esta reflexão sobre as rimas, as palavras e os seus sons, desenvolvendo a consciência fonológica das crianças, ao longo de todo o trabalho de texto. Este foi um aspeto que criou dificuldades para algumas crianças e que remeteu para um outro conteúdo: os plurais. Na tentativa de encontrarem palavras que rimassem com “irmãos”, as crianças aplicaram incorretamente o plural de muitas palavras terminadas em “ão”, de forma a encontrar uma que rimasse. Assim, exploraram estes dois conceitos em paralelo: as rimas e os sons das palavras e os plurais. Esta dificuldade surgiu ao procurarmos uma forma de escrever a seguinte informação: descrever a mãe e o pai e dizer que o cão laranja tinha 40 irmãos.

*“Eu: Pensem numa sugestão de como é que podemos escrever isto?”*

*G: Eu não sei se vocês acham bem esta proposta, mas... e começaram a cantar uma canção.*

*Eu: mas pensa lá como é que dizias o verso todo desde início: o cão laranja tem 40 irmãos...*

*G: e começaram a cantar uma canção*

*Eu: vou fazer uma sugestão que se calhar facilita um bocadinho: havia um cão laranja que comia muita toranja. Se calhar podemos partir daqui, por exemplo: este cão tinha 40 irmãos... e depois*

*L: Não, é uma ideia igual ao G. É assim: “havia um cão laranja que comia muita toranja. Ele tinha 40 irmãos e todos eles gostavam de cantar uma canção”*

*-Sim*

*-Não*

*Eu: então nós queremos rimar com irmãos, não é? (registo) ele tinha 40 irmãos e temos aqui canção... rima? Irmãos, canção.*

*M: não, devia ser <canções>*

*Eu: mas <canções> não existe*

*M: e gostava muito de comer limões”*

Nas interações que se seguiram, muitas das crianças sugeriram palavras que não existiam, sendo que neste processo foi possível ver o contributo que esta partilha em grande grupo possibilita. Aqui, muitas crianças já tinham uma maior perceção ou conhecimento sobre as palavras que rimavam, porque é que rimavam ou sobre a transformação de palavras terminadas em “ão” para o seu plural. Este momento coletivo tornou possível esta partilha, fazendo com que a informação fosse dialogada e conversada, tornando a sua transmissão em algo muito mais

significativo para as crianças à medida que desenvolviam as suas capacidades comunicativas e de expressão oral através do diálogo e da partilha de ideias e opiniões e que consolidavam estes conteúdos, pensando sobre as palavras e a sua aplicação correta:

*G: podemos rimar com irmãos apenas (...) então nós não precisamos de rimar com tudo, podemos só rimar com irmãos.*

*C: podemos pôr irmãos, <balões>*

*X: <pães>*

*Y: não é <balões>, é balões*

*Z: não é <pães> é pães*

*D: carvão*

*H: mãos!*

*Eu: mão pode ser"*

*"M: irmãos, <cães>*

*G: é cães não são <cães> "*

*"X: <escorpiões>*

*Y: escorpiões!"*

*"A: gostava muito de <pães>*

*B: não pode ser! Porque se diz pães!"*

Muitas crianças continuavam a sugerir palavras incorretamente ou até a repetir palavras que já tinham sido corrigidas, o que fazia com que os alertas por parte dos restantes colegas também se tornassem mais evidentes e constantes. Surgiu também uma reflexão importante que permitiu consolidar o seguinte conceito: para fazemos uma rima devemos fazê-la com a palavra que se encontra no fim do verso. É através desta que o verso vai rimar, e não através de uma palavra que esteja a meio do verso, ou seja, as terminações destas palavras que se encontram no fim devem ser iguais:

*"M: porque é que tem de ser laranja e não pode de ser cor de laranja? Porque também os cães nunca são "laranjas"*

*Autora: mas se fosse cor de laranja acho que tinha de rimar com cor*

*Eu: Será que tinha de rimar com cor? Havia um cão cor de laranja / que comia muita toranja.*

*Continuava a rimar?*

*Vários: Não...*

*Eu: Não? Vejam lá: havia um cão laranja que comia muita toranja...*

*G: Ah! Porque cor de laranja acaba em laranja...*

*Eu: Exatamente, a palavra que terminava e que rimava era a mesma. Acabava sempre em laranja”*

*“Eu: o que estás a sugerir é que nós digamos que o cão laranja tem, quantos irmãos?*

*Vários: 40!*

*Eu: quarenta irmãos*

*G: não precisamos de dizer os 40 irmãos com todas as suas rimas vamos apenas rimar com irmãos”*

*“X: E gostavam de comer pão*

*M: tem de rimar com irmãos, não pode ser pão, porque pão precisa de ter um “s” mas é “pães”*

*L: tem de ser “ãos”*

Este último diálogo reforçou aquilo que era necessário para concluir o verso respetivo aos “irmãos”, as crianças chegaram a conclusão, através destes diálogos e explorações, que era necessário encontrar uma palavra com a mesma terminação, neste caso, “ãos”. As crianças chegaram a esta conclusão ao pensarem sobre as rimas e os seus sons, desenvolvendo a sua consciência fonologia e por via de um trabalho conjunto com os outros, em que as trocas aqui feitas foram essenciais para consolidar estas ideias. A determinada altura chegou-se à palavra “mãos”. O processo de chegar a uma palavra que rimasse com “irmãos”, foi algo demorado e difícil. Depois de identificar esta palavra surgiu outra questão: será que faz sentido neste poema? Foi necessário compreender que não estávamos simplesmente à procura de uma palavra que rimasse, mas também que fosse ao encontro da história que estávamos a contar. Neste processo voltei a ter o papel de alertar para este aspeto e de ajudar as crianças a encontrarem uma solução, uma vez que estava a ser complicado avançar e utilizar aquela informação, para dar por terminado aquele verso:

*“Eu: havia um cão laranja que comia muita toranja (...) tinha 40 irmãos...*

*L: E tinham muitas mãos*

*Eu: mas os cães não têm mãos...*

*L: podem ser cães que tinham mãos*

*Eu: ou que não tinham mãos*

*G: porque eles não têm mãos, eles têm patas*

*Eu: havia um cão laranja que comia muita toranja, ele tinha 40 irmãos que tinham... em vez de mãos. Que tinham o quê em vez de mãos?*

*Vários: patas*

*G: patas porque em vez de mãos... nós é que temos mãos, os cães têm patas*

*Eu: havia um cão laranja que comia muita toranja, ele tinha 40 irmãos que tinham patas em vez de mãos*

*Vários: Sim!*

*G: podes marcar que podes já falámos que o cão laranja tem irmãos (marcamos a informação e vemos que informação falta)”*

Aqui neste momento, as próprias crianças alertaram para marcar a informação que já tinha sido utilizada. Esta foi uma metodologia que utilizámos ao longo dos momentos de reescrita e que permitiu organizarmos melhor, mental e visualmente, a informação. Percebi que era algo fundamental para os alunos e para estruturarem as suas ideias, sendo já um aspeto que reforçavam, pediam ou me relembavam eles próprios, muitas das vezes. Esta ideia anterior do poema enquanto história e algo que “faz sentido”, tinha sido discutida logo no início do trabalho de texto e levantou também algumas questões bastante pertinentes:

*“T: O texto era verdadeiro?”*

*Eu: O que é que tu achas?*

*L: Se é um poema...*

*Autora: pode ser verdadeiro ao falso. Tem laranja, tem amarelo...*

*Outros: verdes...*

*Eu: A L disse assim: se é um poema é porque é falso. Acham que os poemas são sempre falsos?*

*Vários: Não!*

*Eu: Os poemas não precisam de ser sempre falsos, os poemas podem contar uma coisa verdadeira. Mas neste caso, acham que é verdadeiro ou falso?*

*- Verdadeiro*

*- Falso*

*- Acho que é verdadeiro*

*- Acho que é falso*

*Eu: G diz lá porque é que achas que é falso?*

*G: eu acho que é verdadeiro. Porque ela pode imaginar que o poema é verdadeiro. Só temos de usar a nossa imaginação para o poema ser verdadeiro.*

*Autora: porque existem mesmo cães laranja e amarelos e cinzentos. Porque as vezes esses donos pintam-lhes o pelo...*

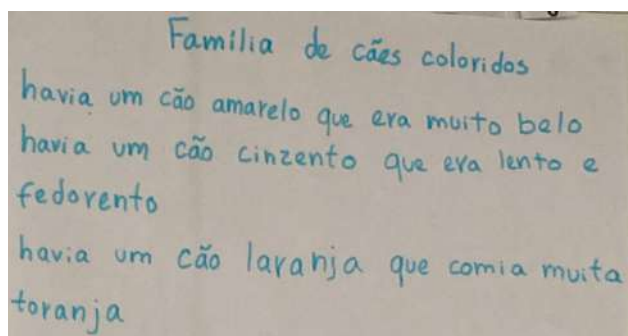
*G: mas eu tenho um cão que nasceu amarelo*

*Eu: Nós aqui ainda não usamos cores assim muito diferentes, se usarmos cores diferentes fica menos realista, há cães destas cores mas foi um bocadinho inventado não foi? O cão belo, o cão fedorento... não são cães que nós conhecemos, foram cães que nós inventámos*

*M: mas existem cães fedorentos e cães belos*

*Eu: pois existem”*

Aqui entrou em conflito a realidade e a ficção das histórias. O poema tanto podia ser verdadeiro como falso, que poderia encontrar aspetos comuns com a realidade ou não. Neste caso as cores dos cães podiam aplicar-se à realidade, mas a intenção da autora também condiciona se a história é verdadeira ou não. Ou seja, uma história pode ter personagens e coisas verídicas (figuras míticas, inventadas ou coisas que não são realidade), pode ter fatos verdadeiros e aspetos que vão de encontro ao real, mas não ter acontecido, ou pode ser uma história baseada em acontecimentos reais. Estes aspetos foram aqui discutidos e tiveram impacto na forma como as crianças visualizavam a história e o seu sentido. No fim, foi afixado na parede o texto inicial e o texto final, que foi igualmente colado nos cadernos de leitura das crianças e ilustrado (Figura 23, Figura 24 e Figura 25).

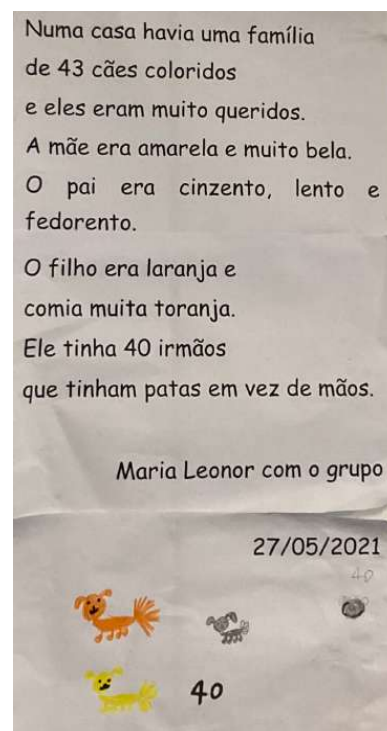


Familia de cães coloridos  
havia um cão amarelo que era muito belo  
havia um cão cinzento que era lento e fedorento  
havia um cão laranja que comia muita toranja

Figura 23. Texto Inicial do Texto II



Figura 25. Texto final II ilustrado no Caderno de Leitura



Numa casa havia uma família de 43 cães coloridos e eles eram muito queridos. A mãe era amarela e muito bela. O pai era cinzento, lento e fedorento. O filho era laranja e comia muita toranja. Ele tinha 40 irmãos que tinham patas em vez de mãos.

Maria Leonor com o grupo  
27/05/2021  
40

Figura 24. Texto Final do Texto II

Neste trabalho de texto esteve presente um grande desenvolvimento da consciencia fonológica, em que as crianças estabeleceram relações entre as palavras e os seus sons, à medida que trabalhavam as rimas. Conteúdos como o singular e o plural estiveram também em destaque através de palavras com a terminação “ãos” e “ão” e respetivos plurais. Foi também possível remeter para as funcionalidades da leitura e da escrita enquanto “ler e escrever por prazer e sensibilidade estética” (Alves & Niza, 1998, p. 199).

*“L: adorei porque rimaste e cantaste”*

Aqui destaca-se a leitura e a escrita enquanto forma de “provocar sentimentos e emoções especiais” (Martins e Niza, 1998, p. 199), que acontece, essencialmente, na leitura de romances, contos, letras de canções ou na escrita de um poema. Nestes contextos, o plano mais relevante é toda a experiência emocional que a situação proporciona e que vai desenvolver uma grande capacidade criativa e uma maior sensibilidade estética por parte das crianças (Martins e Niza, 1998), e que foi extremamente evidente ao longo deste trabalho de texto.

#### **4.3.6. A voz das crianças sobre o trabalho de texto**

De forma a compreender melhor as concepções das crianças relativamente ao trabalho de texto realizado, foram realizadas entrevistas (cf. Anexo 2). Estas reuniam um bloco de questões dirigidas ao trabalho de texto e aos seus vários momentos, que procuravam perceber de que textos as crianças mais gostavam de trabalhar (os seus ou os dos colegas), para que serve o trabalho de texto (na sua perspetiva), o que é que aprendem com o trabalho de texto e quais as principais descobertas que fazem no trabalho de texto. Este levantamento teve como objetivo ver que importância as crianças reconheciam ao trabalho de texto e se estavam conscientes das competências e capacidades desenvolvidas ao realizar o mesmo. Através destas foi possível compreender como as crianças percecionavam este trabalho, enquanto promotor de aprendizagem, e como se sentiam face ao mesmo, sendo este uma prática regular dentro da sala de aula.

Interrogaram-se dez crianças em relação a este aspeto: “gostas de fazer trabalho de texto?”. Esta pergunta não estava inicialmente no guião de entrevista (cf. Anexo 2), mas apareceu espontaneamente à medida que as conversas com as crianças decorriam. Oito delas disseram que sim, uma disse que não, (mas concluiu, no fim da entrevista, que gostava “um niquinho”), e a outra respondeu “mais ou menos” pois o que mais gostava de fazer era o TEA, o tempo de desenho livre e a leitura. Duas crianças disseram ainda que consideravam importante fazer trabalho de texto, quando questionadas sobre isso. Esta postura face ao trabalho de texto foi possível observar nos vários momentos em que este se realizava e tal como demonstram as descrições anteriores. As crianças mostravam-se sempre bastante participativas nestes momentos, querendo intervir e partilhar as suas ideias, opiniões ou conhecimentos sobre os temas em questão (conforme exemplificado no trabalho de texto I, pelos vários fatos e conteúdos partilhados pelos alunos e nas interações do trabalho de texto II). O grande interesse revelado pelas crianças transparecia também nos seus momentos preferidos, nos quais destacaram o momento de descobertas, a par das perguntas e comentários. Isto foi observado no primeiro trabalho de texto descrito, no qual as crianças fizeram uma grande diversidade de descobertas nas suas maquetes de texto e que depois quiseram partilhar com o grupo, sendo este um momento que tem sempre grande adesão e na qual a grande maioria das crianças quer ir ao quadro assinalar.

Relativamente às perguntas e comentários, as crianças são sempre muito ativas neste momento, destacando, nas entrevistas, que gostam quando as perguntas lhes são dirigidas (enquanto autores do texto):

*“É as perguntas porque eles fazem perguntas e eu posso responder, estar a pensar...”*

*“É quando eu estou a responder às respostas. Por exemplo, perguntam-me: “Estava chuva ou sol” e respondes, por exemplo, chuva.”*

Este aspeto é muito interessante na medida em que mostra que as crianças reconhecem a importância deste momento do trabalho de texto como algo que as faz refletir e pensar mais aprofundadamente sobre o texto que escreveram e levantar questões que ainda não tinham surgido, podendo dar a sua opinião sobre estas, esclarecê-las ou fornecer uma nova informação sobre o texto. É através desta troca entre as perguntas feitas pelos colegas e as respostas do autor que o trabalho de reescrita vai ser realizado.

Uma grande parte do grupo revelou gostar mais de trabalhar os textos dos “colegas ou dos “amigos”. Alguns justificaram este aspeto dizendo ter interesse em explorar textos que não conheciam e que lhes permitiam saber mais sobre os colegas, o que eles gostam ou aquilo em que têm mais dificuldade:

*“Dos amigos porque não sei quais são os textos dos amigos e vou achar mais interessante”*

*“Eu gosto de trabalhar os textos dos colegas porque depois eu sei o que é que eles que escrevem, o que é que eles gostam mais de escrever, o que é que eles têm dificuldade a escrever...”*

Uma minoria das crianças disse que gostava mais de trabalhar os seus textos, não justificando o porquê, e outras três referiram que gostavam de trabalhar ambos os textos (os deles e os dos colegas):

- *“Isso é que é difícil. Gosto de trabalhar os dois”*

- *“Os dos colegas e os meus”*

- *“Todos.”*

Uma criança referiu ainda que não gostava de ver os seus textos alterados, o que remete para um tema um pouco sensível na concretização dos momentos coletivos de reescrita, em que o consenso entre o que o autor quer e o que a turma sugere é algo que precisa de ser equilibrado de forma equilibrada. Para que se revele positiva para todos os elementos, é preciso negociar as decisões com todos mas em que a opção final tem de ter a concordância do autor, permitindo fazer este melhoramento do texto, mas deixando que a intenção do autor prevaleça:

*“Os meus... os meus e os dos amigos. Mais os dos amigos porque eu não gosto muito que mexam nos meus textos que... que depois façam outra coisa com os meus textos.”*

Isto foi algo perceptível em algumas situações dos textos anteriores, em que a autora, por vezes, se mostrava em desacordo com o que era sugerido. Estes momentos envolvem uma grande capacidade gestão e de negociação por parte do professor, para que se chegue a um consenso sendo que, nestas situações, a estratégia que mais se utilizava passava por escrever as várias propostas sugeridas ou, no caso de algo não fazer sentido no texto e ser dada uma sugestão mais coerente, que não fosse do agrado do autor, explicá-la da melhor forma possível para que este (e o restante grupo) compreendesse porque é que estávamos a fazer esta alteração. Foi possível verificar que este trabalho a nível da estruturação e organização do texto e da coerência e coesão frásica foi sendo adquirida pelas crianças. Um destes exemplos foi na descrição do trabalho de texto II em que as crianças já mencionavam a necessidade da pontuação ou sugeriam pequenas alterações a nível da frase (em vez de “família de cães coloridos” “a família dos cães coloridos”). No decorrer das entrevistas foi também feita menção a um outro trabalho de texto, em que uma menina destacou que este serve para:

- *“Para... primeiro para nós aprendermos a escrever. Depois, porque assim eu posso saber, por exemplo, nós estamos a trabalhar o texto da Sofia, o teu, e tu dizes: era uma vez... tu escreves era uma vez uma miúda...mas isso já foi há muito tempo. E tu dizes: O menino quis ir a uma floresta e é encantada, mas tem de ser “e era encantada”, eu gosto destas partes, quando vocês corrigem.*
- ***Gostas de corrigir os textos? Para os melhorar?***
- *Sim, sim*
- ***Então o trabalho de texto também serve para isso, para corrigir os textos?***
- *Sim”*

Este exemplo remete para um momento de trabalho de texto realizado, ainda que não tenha sido aqui descrito. Esta criança ofereceu um texto à turma que, apesar de já ser um texto de uma dimensão considerável (não necessitando de um grande melhoramento ao nível da complexidade da história) apresentava bastantes discordâncias verbais, tendo sido este o principal foco no momento de reescrita. Quando questionada sobre a função do trabalho de texto, a criança remeteu para um acontecimento vivido num destes momentos, mostrando o impacto que este teve e a forma como esta se apropriou do trabalho aqui realizado, no momento de reescrita, apercebendo-se do seu objetivo e de como este permitiu melhorar o seu texto e, simultaneamente, a sua consciência metalinguística. Esta reflexão permitiu à criança assimilar este conhecimento e atribuir mais importância a esta prática de sala de aula, apropriando-se mais plenamente dos seus objetivos. A mesma criança referiu, no trabalho de texto II, a necessidade de haver pontuação e a alteração a nível da escrita do título do poema. É apresentado em baixo, o

texto inicial (Figura 26) e o texto reescrito (Figura 27) desta criança, que serviu de base para o exemplo mencionado na entrevista:

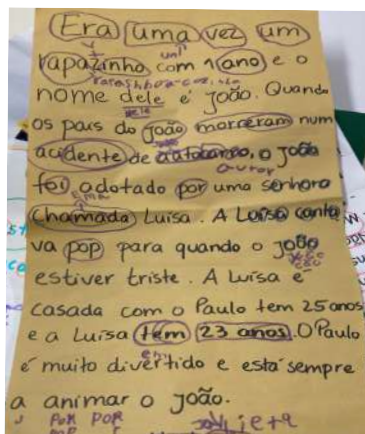


Figura 26. Exemplo de texto Inicial do Trabalho de texto X

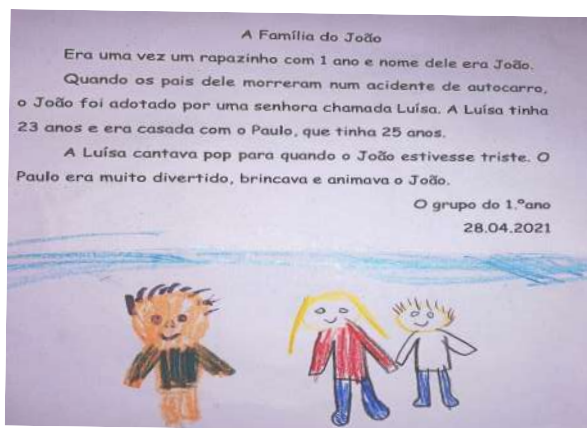


Figura 27. Exemplo de texto Final do Trabalho de texto X

As crianças foram capazes de atribuir outras funções ao trabalho de texto e reconhecer-lhe importância ao dizer, em grande parte, que este servia para “aprender” e para aprender mais, especificando, em alguns casos, que possibilitava a aprendizagem da leitura e da escrita.

- *Para aprender, para ler, para escrever. Nós ainda escrevemos algumas coisas nas perguntas e comentários, na lista de palavras...*
- *Serve para apreendemos a ler, serve para escrever, serve para... serve para desenhar o que está no texto, serve para apreendermos a ler, serve para escrever, serve para apreendermos palavras.*
- *Para apreendermos a ler e descobrir as palavras e os textos também servem para apresentar*

Muitas das respostas das crianças foram já mais completas e revelaram uma grande perceção sobre as inúmeras possibilidades e oportunidades trazidas por este tipo de trabalho. As crianças mencionaram não só a aprendizagem da escrita e da leitura, mas referiram também que, através do trabalho de texto, podem escrever mais, aprendem e descobrem palavras (e, por conseguinte, palavras que não conheciam, vendo este momento como um momento de descoberta de novas palavras). Reconhecem também as descobertas como algo fundamental que os faz pensar sobre as palavras e encontrar estratégias diversificadas ao longo desta exploração. Enfatizam muito a leitura nesta descoberta do texto. O trabalho de texto serve para ler, no sentido em que as crianças não sabiam o que estava lá escrito e que vão descobrir por via da leitura. Para trabalhar aquele texto precisam de o ler e, por sua vez, exploram e fazem descobertas no texto para o conseguirem ler. A leitura permite novas descobertas e as descobertas permitem a leitura.

- *“Serve para aprenderes... primeiro aprenderes a ler para veres assim, por exemplo, eu trouxe, por exemplo, eu fui passear com a minha amiga... eu lia, por exemplo, a maria clara tinha escrito “eu fui passear com a minha amiga” e eu lia, eu lia: “Eu fui passear com a minha amiga” e fazes leitura... fazes escrita nas listas de palavras... e também, na escrita também se faz (...) os comentários e as perguntas.”*
- *“Eu acho que serve para nós aprendermos mais a ler e a escrever, e também para fazermos descobertas e pensarmos com o cérebro.*
- ***Pensarmos sobre o quê?***
- *Pensarmos... estratégias para nós fazermos descobertas roxeadas ou então procurarmos tipo as palavras giras que fazem descobertas roxeadas.”*
- *“O trabalho de texto funciona para descobrirmos coisas e também para lermos as coisas. Por exemplo, aquele papel de cenário ali à frente era um texto que imagina que eu escrevi sobre um pássaro que tinha tido um bebé e eu estava a descobrir ali, eu não sabia bem o que é que estava ali mas depois lia e eu assim apreendia a ler aquela coisa como “bico do pterodonte...”*

Algumas crianças realçaram a reescrita dos textos e a importância dos momentos em conjunto, como algo que permite melhorar os mesmos e em que este contributo é acentuado pela troca de ideias e diversidade assente nestes mesmos momentos. Revelam já compreender de que forma esta trabalho conjunto vem enriquecer estes escritos e qual é o seu objetivo, o que revela uma boa consciência da tarefa, condição fundamental para se apropriarem desta estratégia para a usarem autonomamente nos processos de revisão de textos individualmente ou a pares.

Nestes comentários, foi interessante verificar como já têm a percepção de que estão a trabalhar o texto e a melhorá-lo: *“é para nós aprendermos mais o que é que é um texto”* e *“serve para nós sabermos coisas sobre os outros e para nós fazemos textos grandes, para começarmos a fazer textos com outras pessoas”*. Porque se nós fizemos uma turma de duas pessoas, o trabalho de texto é sempre com as mesmas pessoas, e aqui aprendemos em grupo. E damos as ideias de todos e *“serve para nós melhorarmos textos e sabemos mais ler, escrever...”* e que é através de um trabalho partilhado e conjunto que evoluem na escrita e que melhoram o texto inicial por via deste contexto coletivo. Uma vez que o momento das descobertas foi um dos mais destacados pelas crianças, que permite trabalhar vários aspetos e conteúdos linguísticos e gramaticais (que, por norma, remete para as listas de palavras ao enaltecer determinada palavra ou som), procurou-se saber quais as principais descobertas feitas pelas crianças.

Algumas referiram que fazem muitas descobertas ou que tipo de descobertas são, destacando as mais simples e iniciais, como de ditongos, sílabas ou letras, que também foram possíveis de observar no texto I, nas descobertas em coletivo. Apesar disso, algumas crianças já conseguiram dar exemplos mais específicos: algumas mais simples e relacionadas, por vezes, com o seu contexto e outras mais complexas em que se destacaram muito as descobertas a roxo (formação de novas palavras).

- *“Gosto mais é de fazer as descobertas, rodear aquilo e fazer descobertas roxeadas.”*

Estas descobertas mais complexas foram sendo destacadas ao longo do período de estágio, uma vez que já iam mais ao encontro das competências desenvolvidas pelas crianças e foram possíveis observar nos exemplos descritos no texto I, todos eles relativos a descobertas deste tipo, tendo as crianças dado alguns exemplos nas entrevistas. Num deles, foram até mencionadas as rimas, que já tinham vindo a ser trabalhadas (Trabalho de texto II).

- *“Às vezes eu faço descobertas de coisas que podem transformar noutras palavras só de tirar uma palavra. E também, às vezes, são descobertas que tipo, eu descobri que se nos juntarmos o mais com o menos... tipo, se nós de dragões tirarmos o “s”, fica... “dragõe”. E às vezes até apanho rimas como: se nós tirarmos o “p” e pusermos um “c”, “pão” fica “cão”, e “cão”, se tirarmos o “c” e pusermos um “p” fica “pão”.*

As próprias crianças já reconhecem estas descobertas como mais complexas e difíceis, pelos processos que envolvem, enquanto as outras descobertas mais simples, de palavras ou letras os ajudam a ler, percebendo que estas servem para coisas diferentes e têm diferentes níveis de complexidade:

- *“As principais descobertas são descobertas de pessoas e de palavras, mas também consigo fazer às vezes descobertas roxeadas (...) Uma foi quando eu transformei João em Julieta (...).”*

- *As roxeadas são mais difíceis?*

- *São porque nós temos de pensar em duas palavras ao mesmo tempo e ainda por cima escrever. E retirar palavras...tirar palavras, temos de tirar letras e depois por várias letras”*

- *“Às vezes faço as primeiras descobertas. Aquelas, estou a pensar: eu fui ao parque. Tipo consigo ler essas palavras, e depois “fui ao jardim zoológico”, isso também consigo ler, comigo tipo ler as primeiras partes.”*

Uma criança referiu ainda, enquanto momento preferido:

*“(...) quando nós estamos a fazer o texto novo, quando nós estamos a dizer as palavras. Quando nós estamos a fazer o outro texto do amigo... nós também estamos a fazer o texto o amigo, nós... podemos dizer as palavras, mas estamos a pensar na nossa mente.*

- *De dizer quais palavras? Para escrever o texto novo ou para a lista de palavras?*
- *Para os dois, gosto dos dois. Para lista de palavras é que é um bocado mais difícil porque tem de se pensar nas letras e nos nomes.”*

Aqui verifica-se, novamente, a complexidade atribuída a este trabalho de texto como algo que estimula o pensamento das crianças e as suas competências cognitivas, em que a criança tem de ler, escrever, pensar sobre as palavras e os seus sons, reconhecer palavras, encontrar palavras (para a lista de palavras ou para ajudar na reescrita). Este é um trabalho que envolve uma grande variedade de conteúdos e procedimentos. Ao longo das entrevistas foi possível verificar que as crianças já se apropriaram de vários destes processos, identificando elementos diferentes e que refletem sobre a sua própria evolução na escrita e o seu processo individual de desenvolvimento, revelando uma boa consciência metacognitiva. As descobertas que fazem, o tipo de descobertas, a importância que atribuem ao trabalho de texto ou os próprios exemplos que destacam (de situações mais ou menos concretas e com mais ou menos pormenor), refletem a sua relação com a escrita e com a leitura e, também, como alguns momentos têm mais impacto do que outros, ficando por isso mais vinculados nas suas conceções. As crianças associam este trabalho de texto a uma prática positiva e que lhes dá satisfação, realçando que gostam destes momentos por lhes permitir uma série de conquistas a nível pessoal: o ler o texto, o escrever, realizar descobertas, pensar, comunicar com os outros, expressar ideias, entre outros:

- *“O meu momento preferido do trabalho de texto é quando eu posso falar, quando eu vou ao quadro e quando eu escrevo. Mas o momento que eu gosto mais é quando eu escrevo.”*
- *“Por exemplo quando eu posso copiar... tu estás a escrever e depois eu posso copiar, eu gosto muito.”*

Também referem ser um momento coletivo que lhes permite ter contacto com os textos dos colegas, partilhar, dar, ouvir os outros, comentar os seus textos, receber comentários dos colegas... Realçando aqui a grande vertente social desta prática enquanto promotora de interações e que desenvolve as competências orais e sociais ao nível da comunicação, capacidade de argumentação, de expressar ideias, de se relacionarem com os outros, de reflexão, todas elas extremamente importantes e positivas para um desenvolvimento mais saudável e uma aprendizagem com mais significado, à medida que as crianças evoluem na leitura e na escrita, por via deste trabalho de texto:

- *Qual é o teu momento preferido do trabalho de texto?*
- *“É quando nós fazemos os textos todos juntos”*

No primeiro bloco das entrevistas, as crianças foram questionadas sobre aquilo que faziam quando não sabiam escrever bem uma palavra. Aqui, foi possível recolher respostas bastante

diversas e interessantes, que demonstraram algumas estratégias de leitura utilizadas pelas crianças e a sua própria consciência sobre a linguagem escrita e a leitura e que se relacionaram com os momentos de trabalho de texto. Estas demonstraram ter estratégias semelhantes entre si que, apesar de descritas de diferentes formas, apresentam fatores comuns. Duas delas passam, essencialmente por pedir ajuda a alguém (principalmente a um adulto ou a um adulto da sala de aula), ou a ir ver a palavra ao dicionário. Este foi instrumento que começou a ser explorado recentemente pelos alunos, mais especificamente, por via do tempo de Estudo Autónomo Geral em que as crianças do primeiro ano trabalham com crianças mais velhas (do segundo, terceiro e quarto ano). Algo muito enfatizado pelas crianças foi a prática do “tentar” antes de pedir ajuda. Estas mostraram ter a perceção de que, agora que já estão mais confortáveis com a escrita, já podem tentar antes de recorrer a alguém e que é através desta tentativa que vão aprender mais ou que aprendem a escrever melhor. Este tentar, apareceu também aliado a várias estratégias apresentadas pelas crianças, algumas muito semelhantes entre si, no que diz respeito a pensar sobre as palavras e os seus sons, a fim de se chegar à escrita das mesmas:

- *“Primeiro antes de ir pedir ajuda eu penso um pouco, um pouco... depois se eu não conseguir vou pedir ajuda mas primeiro tenho que pensar.”*
- *"Há duas formas, ou “pedo” algumas vezes quando é difícil de perceber, ouvir. Ou quando nós estamos... ouvimos e... podemos ouvir a palavra e depois conseguir perceber as letras.*
- ***O que é que é ouvires a palavra? É dizeres a palavra?***
- *Digo devagar a palavra e assim posso conseguir ouvir só as letras e as palavras*
- ***E aí consegues escrevê-la...***
- *Sim*
- ***E qual é a outra opção?***
- *A outra opção é pedir ajuda aos adultos*
- ***E o que é que tu fazes mais?***
- *Quando ainda não sabia a opção de ouvir era quando eu pedia mais agora faço mais a opção de ler... de fazer... de ouvir as palavras porque se não podemos nunca aprender, estar sempre a pedir ajuda aos adultos. E se nós tentarmos quase nunca é preciso pedir ajuda aos adultos e depois nós sabemos ler mais.*
- *“Tipo digo a palavra de novo e de novo e de novo e depois ouço as letras e consigo escrever*
- ***E resulta?***
- *Sim, às vezes*
- ***Dizes a palavra muitas vezes na tua cabeça? E depois consegues escrever?***

- *Sim depois consigo, ouço as letras tipo... não consigo explicar... tipo “zebr”, tipo digo muitas vezes, “z” ouço o “z”, “ze” “e”, “b”*
- *“Z”, “e”, “b”, “ra”*
- *“r”, “a”.*
- ***Boa, é isso mesmo”***
- *“Eu faço tipo: “andei”. “ãn”, “ãñ” e vejo quais letras é que parece que encaixam lá*
- ***Ouves os sons?***
- *Sim. “an”, “an”, parece que é um “a” “n”*
- ***Boa. E isso ajuda-te?***
- *Sim*
- ***E assim consegues escrever quase tudo?***
- *Sim”*
  
- *“Eu digo os sons na cabeça e depois escrevo*
- ***E consegues?***
- *Sei, eu consigo escrever tudo.*
- ***Consegues escrever tudo?***
- *Se eu fizer os sons na cabeça”*

Estas estratégias, ainda que semelhantes, mostram-se mais ou menos elaboradas, consoante as perceções dos alunos. Alguns referem apenas o “tentar” e o “pensar” até ir pedir ajuda, outros reconhecem ambas as opções: tentar perceber os sons e só depois, se não conseguirem, pedir ajuda, mas já identificam esta primeira estratégia de forma mais explícita e concreta. Por último, é apresentada esta ideia de que reconhecendo os sons referentes a cada letra da palavra é possível escrever qualquer palavra que queiram (sem ajuda). Aqui, podemos verificar que as crianças já possuem estratégias de leitura diversificadas, que passam, essencialmente, por alguns processos descodificação, por via da mediação fonológica, que também são aplicados e explorados nos momentos de trabalho de texto. Ou seja, as crianças procuram reconhecer palavras, sílabas e fonemas e identificar palavras desconhecidas. Nestes exemplos apresentados, as crianças fazem uma correspondência direta entre letras e sons até chegarem à palavra. Estes casos foram observados nos momentos descritos de trabalho de texto, quando auxiliei as crianças na leitura do texto (trabalho de texto I).

Relativamente à mediação fonológica através da identificação direta de palavras conhecidas ou de palavras desconhecidas, por via de palavras, sílabas ou fonemas, este é um momento muito presente no momento inicial de trabalho de texto, através da exploração da maquete. Esta era acompanhada, inicialmente, de uma legenda relativa a sílabas, ditongos, vogais ou palavras que pretendia, exatamente, ajudar à leitura do texto por via desta descodificação. O retirar da legenda deveu-se, precisamente, ao fato de se ter tornado perceptível que as crianças já não necessitavam de fazer este tipo de descobertas pois já as dominavam. As crianças identificavam automaticamente determinadas palavras, fazendo com que esta identificação já não as estivesse a ajudar a descodificar, pois já era algo adquirido. Verificou-se, assim, uma evolução das crianças neste processo de aprendizagem que permitiu avançar para descobertas mais complexas. Por sua vez, foi através deste trabalho de descodificação, realizado nos momentos de trabalho de texto, que as crianças alcançaram estas aprendizagens e que desenvolveram as estratégias e perceções acima descritas e relatadas pelas próprias crianças.

As práticas de leitura aparecem também refletidas nos momentos de trabalho de texto por via do conhecimento partilhado nestes momentos. As crianças transmitiam os conhecimentos que tinham acerca de um determinado tema e usavam-no para enriquecer e completar o texto, ainda que esta informação tivesse de ser filtrada e sistematizada. No caso do exemplo de trabalho de texto I, uma das crianças que mais interveio nesse momento tinha, precisamente, um livro sobre animais que a acompanhou durante essa semana, tendo partilhado muitos factos provenientes dessa leitura. Também surgiram algumas conversas sobre a savana ou os predadores, que permitiram uma troca de informação sobre estes temas, apesar de se ter de focar estes conteúdos para o texto em questão e o seu tema - o leão. Isto demonstra que o trabalho de texto é também um momento de partilha de saberes e conhecimento, que permite mobilizar vários temas e uma grande circulação de informação. Esta provém, muitas vezes, de coisas que as crianças leem e que depois partilham com o grupo, existindo uma relação bastante estreita entre estes elementos: as crianças leem sobre aquilo de que gostam, escrevem sobre o que leem, partilham o que escrevem através do trabalho de texto e enriquecem este momento com conhecimento próprio e que, por sua vez, provém muitas vezes da leitura. Tudo isto se interliga de uma forma muito natural e espontânea, em que esta circulação de informação é transmitida e partilhada relacionando-se constantemente e encontrando muito mais significado nas várias situações do dia a dia na vida das crianças, que envolvam a escrita e a leitura. Após o trabalho de texto II foi possível ver que surgiram algumas escritas de rimas nos cadernos de TEA e nos cadernos de escrita (Figura 28). Isto aconteceu também relativamente ao trabalho de texto I,

sobre o leão, em que surgiram também alguns escritos provenientes desta exploração sobre os animais (Figura 29).

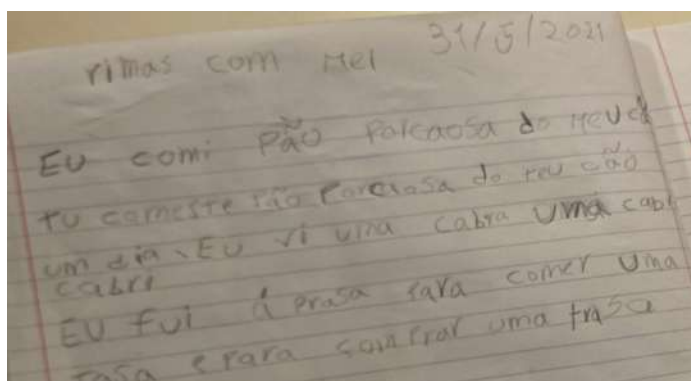


Figura 28. Escrita de rimas no caderno de escrita

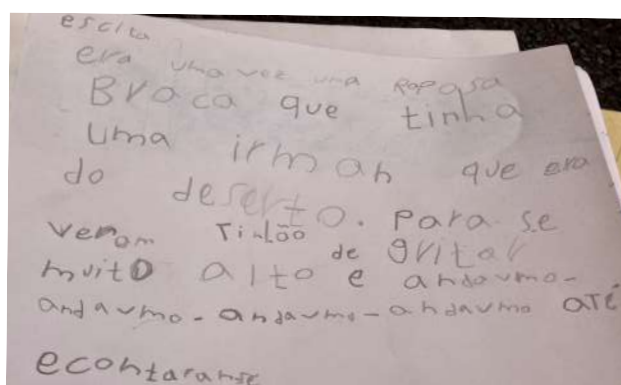


Figura 29. Escrita em TEA sobre animais

Isto demonstrou que os temas explorados ao longo do trabalho de texto vão surgir como motivação para que as crianças escrevam mais sobre estes temas e explorem áreas de conteúdos que não costumam trabalhar ou que não estão tão à vontade (as rimas), ou que deem continuidade a explorações anteriores (como os animais). Isto permite dar uma grande continuidade ao trabalho que é desenvolvido em sala de aula e “abrir” muitas outras possibilidades às crianças, fazendo-as crescer na escrita e com a escrita e descobrir mais sobre as suas infinitas possibilidades, através de um trabalho significativo, com sentido, motivador, e impulsionador de um desenvolvimento positivo para as crianças, a par de uma aprendizagem mais completa e real, que está em concordância com o seu mundo, as suas vivências e o seu dia a dia. A escrita e a leitura surgem, então, enquanto parte integrante do seu dia e como algo que é feito com os outros e construído em conjunto dentro de uma dimensão muito direta com o que cada criança sente, pensa, diz e é.

## V. Considerações Finais

O trabalho de investigação realizado focou-se nas práticas de escrita e leitura, mais especificamente, no trabalho de texto dentro de uma sala de primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, que se organizava segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. O presente relatório reuniu informação muito variada no que diz respeito a estas práticas e a todos os componentes integrantes do trabalho de texto, enquanto elementos relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita e da leitura.

Utilizou-se uma investigação qualitativa, baseada na observação do contexto e das crianças, com um olhar focado nas práticas de escrita e leitura, consolidado por um período de intervenção que permitiu a apropriação do trabalho de texto e da gestão destes momentos, de forma a compreendê-lo com mais profundidade. O contexto observado justificou, por sua vez,

as perguntas orientadoras deste trabalho que eram as seguintes: *Como é que as crianças se vão apropriando da escrita e da leitura neste contexto?*; *Como é que a partir do trabalho de texto é possível desenvolver a leitura e a escrita?* *Como é que as crianças conceptualizam o trabalho de texto?*, às quais se procurou dar resposta ao longo do relatório.

A análise realizada permitiu identificar muitos momentos em sala de aula e no próprio dia a dia das crianças em que a escrita é utilizada enquanto forma de comunicar, de expressar e de interagir com os outros, sendo representada nas suas várias funcionalidades e permitindo que as crianças desenvolvam concessões mais aprofundadas, reais e completas sobre esta, o que resulta numa aprendizagem efetiva e significativa.

Foi possível observar que as práticas de escrita e leitura se interligam de forma muito direta com o trabalho de texto e com as competências aqui desenvolvidas. Nos vários momentos de leitura e escrita praticados em sala, as crianças desenvolviam as suas ideias, perceções e estratégias por via de um ambiente muito diverso e completo. Todo este contexto estimulante, permite que as crianças atribuam várias funcionalidades à escrita e à leitura e, sobretudo, que as ponham em prática. A leitura e a escrita enquanto forma de obter informações específicas ou de carácter geral estava presente sempre que as crianças escreviam avisos na sala ou convites e recados para os elementos do grupo ou das outras turmas (o que acontecia com frequência) ou quando as crianças recolhiam informação de livros e a partilhavam com os colegas (em momentos de trabalho de texto, nos projetos ou em conversas informais). As crianças associam a leitura a momentos prazerosos, por via de histórias que lhes contam, das idas à biblioteca, de tempos de leitura e da grande liberdade de escolha sobre os temas que leem (e escrevem).

Esta escrita livre remete para uma exploração de temas variados, em que o fator motivação está constantemente presente na aprendizagem das crianças, por via do próprio modelo, em que se planeia, conversa e decide com as crianças. Por sua vez, partem dos textos delas e dos seus próprios escritos para trabalhar uma infinidade de aspetos referentes à língua através da exploração dos textos elaborados.

Por via da análise realizada aos vários trabalhos de texto, foi possível identificar inúmeras competências que se relacionam com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estas dizem respeito ao Relacionamento Interpessoal e ao Pensamento Crítico e Criativo, em que as crianças, através de todo o diálogo, interação e comunicação que estes momentos implicam desenvolvem competências relacionadas com: expressar emoções, construir relações, argumentar e aceitar outras perspetivas e pontos de vista; trabalham a sua capacidade de partilhar, cooperar e interagir de forma tolerante e adequada e de observar e identificar no sentido de dar significado à informação analisada e de encontrar novas soluções (Martins et al., 2017).

Todos estes são aspetos que concorrem também para o desenvolvimento das competências orais, comunicativas e da capacidade de expressão dos alunos na forma como se relacionam com os outros, trazendo para o trabalho de texto uma vertente social e relacional, e de reflexão individual, muito importante na formação académica dos alunos que se traduz, por sua vez, numa postura mais humana, em sociedade.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, remete ainda para a importância da linguagem e dos textos, que se traduz numa boa capacidade de expor e representar conhecimento em diversas áreas do saber, por via de uma utilização correta da linguagem (Martins et al., 2017). No decorrer da prática foi possível ver como surgem, espontaneamente, nos momentos de trabalho de texto, uma grande multiplicidade de áreas e conhecimentos que se interligam entre si. A partilha destes conhecimentos, por sua vez, acontece de forma integrada e com muito mais significado para as crianças. Os diálogos que estes momentos promovem vão, não só, trazer mais conhecimento a todo o grupo, como também vão permitir consolidar o conhecimento, estabelecendo relações e estimulando um pensamento muito mais flexível e capaz no que diz respeito a encontrar conexões e a ver novas e várias perspetivas em simultâneo, naquele que é um desenvolvimento muito mais completo da criança. Competências como a metatextualidade, a metapragmática e metalinguística, estão também presentes na forma como se percebe a linguagem escrita, os seus mecanismos, componentes e estrutura, por via de um percurso reflexivo sobre a escrita e a sua vertente comunicativa (Santana, 2007). São também trabalhados, através do trabalho de texto, inúmeros conteúdos relativos a regras gramaticais, como a pontuação, coesão frásica e textual, concordância do discurso oral e escrito, a consciência fonológica, estratégias de leitura, processos de descodificação, os vários tipos de texto, e conteúdos muito variados, não só na área da escrita como de outras áreas do saber. Tudo isto permite caracterizar o trabalho de texto como um momento extremamente completo e complexo, que permite que a aprendizagem não seja feita de forma compartimentada, mas sim integrada e em concordância com as vivências, experiências, saberes e com tudo aquilo que a realidade das crianças constitui (os seus interesses, os seus gostos, as relações e as opiniões dos outros).

Este foi também um processo de crescimento pessoal e profissional, que se realizou através da minha apropriação dos processos que correspondem ao trabalho de texto: as suas componentes, dimensões e especificidades. Começou com uma fase de observação, que permitiu ter um primeiro contacto com estes momentos e as suas etapas. De seguida, transpôs-se para uma intervenção pontual em que comecei a dirigir pedaços destes momentos e a ter contacto com vários aspetos: a escrita da lista de palavras, o registo das perguntas e comentários ou a gestão de um momento de reescrita. Por último, tive oportunidade de gerir vários momentos de

trabalho de texto, de forma integral, e de desenvolver determinadas estratégias à medida que refletia sobre a importância e o papel do professor. Este assume uma função moderadora e mediadora, na gestão de interações e conflitos, procurando focar determinados aspectos, levar as crianças a refletir, recentrar para aqueles que são os objetivos do texto, consolidar conteúdos e promover um pensamento crítico em relação ao texto e àquilo que este transmite a quem o lê. Cabe-lhe também negociar as opiniões do grupo e do autor, validando as várias descobertas da turma, mas levá-la mais longe, não dando todas as respostas às crianças, mas conduzindo-as até estas. Foi possível verificar que, através do modelo do Movimento da Escola Moderna, a implementação das práticas de leitura e escrita é feita de uma forma contextualizada, inserida na realidade das crianças, utilizando a leitura e a escrita nas suas várias funções e incitando a criança para estas de uma forma estimulante, motivadora que respeita os seus interesses, necessidades e experiências. Por via desse contexto, a criança vai desenvolver conceções mais complexas acerca da escrita e um pensamento mais aprofundado sobre esta. O trabalho de texto, por sua vez, apresenta-se como um padrão de revisão de texto, uma prática muito complexa pela multiplicidade de situações em presença, pela imprevisibilidade que representa para o professor e pelas aprendizagens e conhecimentos que proporciona às crianças. Contudo, contribui para o desenvolvimento de estratégias próprias de leitura e de escrita e ajuda os alunos a formular e a desenvolver as suas ideias sobre a escrita, bem como a fazê-las evoluir na forma como escrevem, com quem pensam sobre a escrita e como se relacionam com os seus escritos e os dos colegas, num processo profundamente comunicativo, cooperativo, emocional, social e participativo, que integra os pilares principais deste modelo, com vista a um desenvolvimento muito mais significativo e real.

## Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Haguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (4º ed.). Petrópolis: Editora Vozes
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20\(2008\).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20(2008).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf)
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita: Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32 (2), 134-143. <https://doi.org/10.14417/ap.841>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos. 1.º ano| 1º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Disponível: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80. [https://www.researchgate.net/publication/39137339\\_La\\_escritura\\_reflexiva\\_Aprender\\_a\\_escribir\\_y\\_aprender\\_acerca\\_de\\_lo\\_que\\_se\\_escribe](https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe)
- Movimento da Escola Moderna (s.d.) Sistema de organização cooperada. Consultado a 3 de junho de 2021, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/>

Movimento da Escola Moderna (s.d.) Estructura de cooperação. Consultado a 3 de junho de 2021, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/estruturas-de-cooperacao/>

Movimento da Escola Moderna (s.d.) Circuitos de comunicação. Consultado a 3 de junho de 2021, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/circuitos-de-comunicacao/>

Movimento da Escola Moderna (s.d.) Participação democrática direta. Consultado a 3 de junho de 2021, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/participacao-democratica-direta/>

Niza, S. (1989). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. *Escola Moderna*, 2.<sup>a</sup> série, nº 2-Lisboa-MEM.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.

Santana, I (2007). *A aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita—dois percursos. *Escola Moderna*, (33), 25-40.

# ANEXOS

## Anexo 1. Guião da entrevista à professora cooperante

OBJETIVOS	PERGUNTAS
<p><b>Dar início à entrevista,</b></p> <p><b>Legitimar a entrevista justificando a pertinência e o interesse da mesma;</b></p> <p><b>Abordar os temas da confidencialidade e anonimato;</b></p> <p><b>Pedir autorização para gravar.</b></p>	<p>Peço autorização para gravar, garantindo a confidencialidade e o anonimato da entrevista, que tem como objetivo ter uma melhor perceção das práticas de leitura e escrita, mais precisamente, no que diz respeito ao trabalho de texto. Esta é constituída por uma primeira parte sobre o grupo e as suas características, uma segunda parte relativa às práticas de leitura e escrita e uma última mais específica ao trabalho de texto.</p>
<p><b>Conhecer a turma/ o grupo e as suas características</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como caracteriza este grupo, de uma forma geral?</li><li>- Quais as principais fragilidades que encontra? E potencialidades?</li><li>- Como é que situa as crianças/o grupo em relação às práticas de leitura e escrita?</li></ul>

OBJETIVOS	PERGUNTAS
<p style="text-align: center;"><b>As práticas de leitura e escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que se inicia a aprendizagem da escrita e quais as principais práticas implementadas numa fase inicial desta aprendizagem? (principais estratégias utilizadas)</li> <li>- Como é que se desenvolvem as aprendizagens das crianças, partindo dessas práticas</li> <li>- Como é que as crianças começaram (na leitura e na escrita) e quais as principais dificuldades com que se deparou neste grupo, a nível da leitura e da escrita?</li> <li>- Como é que manteve estas práticas de leitura e escrita durante o confinamento?;</li> <li>- Sabendo que o trabalho de texto provem das produções escritas das crianças, e de textos livres, de que forma se iniciou a promoção destas práticas? Como é que eles se iniciam? Como é que se inicia este tipo de práticas?</li> <li>- Como é que motiva a prática da escrita livre, do caderno de escrita? Mais especificamente, no caso de um aluno que não se encontra tão predisposto para tal?</li> </ul>

OBJETIVOS	PERGUNTAS
<p style="text-align: center;"><b>O trabalho de texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é iniciado o trabalho de texto com as crianças?</li> <li>- Quais as principais vantagens que encontra no trabalho de texto/nesta prática? <b>(OU)</b> O que é que o trabalho de texto permite em termos de evolução da leitura e da escrita?</li> <li>- De que forma as perguntas e descobertas realizadas durante o trabalho de texto permitem a evolução da leitura e da escrita?</li> <li>- Quais as principais evoluções a que tem assistido, no grupo, por meio desta prática?</li> <li>- Qual o papel do professor neste momento de trabalho de texto? Qual a sua importância?</li> </ul>

## Anexo 2. Guião da entrevista às crianças

OBJETIVOS	PERGUNTAS
<b>A leitura e a escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gostas de escrever? Porquê?</li><li>- Gostas de ler? Porquê?</li><li>- Quando estás com a turma quais são as situações em que mais gostas de escrever? E que gostas menos?</li><li>- Para que é que serve ler? E escrever?</li><li>- O que é que mais gostas de ler?</li><li>- O que é que mais gostas de escrever?</li></ul>
<b>Trabalho de texto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- No trabalho de texto, gostas mais de trabalhar os teus textos ou os dos outros colegas?</li><li>- Qual é o teu momento preferido do trabalho de texto?</li><li>- Quais as principais descobertas que fazes no trabalho de texto?</li><li>- O que é que aprendes com o trabalho de texto?</li></ul>