

LITERACIA EMERGENTE E PASSAGEM DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cristina Manuela Sá

Departamento de Educação - Universidade de Aveiro

Laboratório de Investigação e Educação em Português - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

cristina@ua.pt

Resumo

O desenvolvimento da literacia emergente é, sem dúvida, uma das marcas mais importantes da passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Não podemos esquecer a importância de que se revestem a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização através do processo de ensino/aprendizagem neste contexto.

Neste texto, pretendemos mostrar como é possível levar a cabo um tal programa de desenvolvimento de competências em língua portuguesa. Apoiar-nos-emos em exemplos retirados de curtas intervenções didáticas levadas a cabo maioritariamente no âmbito da prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Literacia emergente; Transversalidade da língua portuguesa; Intervenção didática; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Developing emergent literacy is, undoubtedly, one of the most important issues in early-years education and at primary school namely in what concerns the transition between the two cycles. This is a context in which it is very important to explore the transversality of the mother tongue and its promotion through the teaching/learning process.

This text aims to demonstrate that it is possible to implement such a program. In order to support our arguments, we present examples from short didactic interventions which took place mainly in contexts of professional training to become an early-years educator or a primary school teacher.

Keywords: Emergent literacy; Transversality of the mother tongue; Didactic intervention; Early-years education; Primary school.

Résumé

Le développement de la littératie émergente est, sans doute, l'un des enjeux les plus importants en ce qui concerne la transition entre l'École Maternelle et l'Enseignement Primaire. On ne peut pas oublier le rôle important joué dans ce contexte par la transversalité de la langue maternelle et son opérationnalisation à travers l'enseignement/apprentissage.

Dans ce texte, nous prétendons démontrer qu'il est possible de mener à bout un tel programme. Pour cimenter nos arguments, nous présenterons des exemples majoritairement issus de situations liées à la pratique de l'enseignement vécues dans des jardins d'enfants ou des écoles primaires.

Mots-clés: Littératie émergente; Transversalité de la langue maternelle; Intervention didactique; École Maternelle; Enseignement Primaire.

Resumen

El desarrollo de la literacia emergente es, sin duda, una de las marcas más importantes de la transición de la educación infantil a la escuela primaria. En este contexto, no se puede olvidar la importancia de la transversalidad de la lengua materna y de su promoción a través la enseñanza y el aprendizaje.

En nuestro texto, vamos a demostrar que es posible promover un programa de desarrollo de competencias en la lengua materna. Para suportar nuestros argumentos nos basaremos en ejemplos retirados mayoritariamente de situaciones de práctica en la educación infantil y en la escuela primaria mayoritariamente asociadas a contextos de formación de educadores de infancia y de maestros.

Palabras clave: Literacia emergente; Transversalidad de la lengua materna; Intervención didáctica; Educación infantil; Escuela primaria.

1. Literacia emergente e ensino/aprendizagem da língua portuguesa

O desenvolvimento da literacia emergente deverá ter início na Educação Pré-Escolar (EPE), já que é nesta etapa que ela se manifesta. Esta preocupação é manifestada pela investigação sobre a Educação Pré-Escolar (cf. Ferreiro & Teberosky, 1991) e partilhada pelos textos reguladores do sistema educativo português. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) incluem objetivos pedagógicos que se aplicam à comunicação oral e escrita (Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo e Despertar a curiosidade e o pensamento crítico) e as *Metas de aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010) contemplam a compreensão de discursos orais e a interação verbal, mas também o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e o desenvolvimento da consciência fonológica, relacionados com a comunicação escrita.

As mesmas preocupações manifestam-se em investigadores em Educação preocupados com o ensino da língua portuguesa (LP) no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) (cf. Sim-Sim, 2007, 2009; Barbeiro & Pereira, 2007) e nos textos reguladores para este nível de ensino. Assim, as *Metas Curriculares do Português* (Buescu *et al.*, 2012) e os recentes programas (Buescu *et al.*, 2015) reforçam a necessidade de, no 1º ano de escolaridade, a par da oralidade, desenvolver a comunicação escrita, insistindo em aspetos como o desenvolvimento da consciência fonológica (incluindo o fonema), o conhecimento do alfabeto e dos grafemas, a leitura em voz alta (de palavras e textos diversos), a apropriação de vocabulário, a compreensão na leitura, a ortografia, a pontuação, a transcrição e produção de textos escritos de vários tipos/gêneros, mais tarde completados com o recurso às operações envolvidas no processo de escrita (planificação, redação e revisão/melhoria).

2. Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização através do processo de ensino/aprendizagem

Neste contexto, a questão da transversalidade da LP também se põe, dado: o domínio da língua materna ser essencial para o sucesso escolar e o exercício de uma cidadania ativa e crítica, nomeadamente por desenvolver competências em comunicação oral e escrita (cf. Sá, 2012; Valadares, 2003); o ensino/aprendizagem das outras áreas curriculares poder contribuir para um melhor domínio da língua materna, já que nas suas aulas também se trabalha a comunicação oral e escrita (Sá, 2012); a consequente necessidade de adotar uma abordagem transversal, que cruze o ensino/aprendizagem da LP com o das outras áreas curriculares (cf. Sá, 2013, 2014a). Essa preocupação também transparece nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), onde se afirma que a consecução dos objetivos pedagógicos definidos para a EPE depende das experiências educativas vividas pelas crianças nas diversas áreas de conteúdo, e nos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, em que se chama a atenção para a necessidade de fazer um uso adequado do português padrão nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita (Buescu *et al.*, 2015). Obviamente, um tal desígnio não é fácil de concretizar, já que, no que toca às práticas (cf. Sá & Martins, 2008), se manifestam problemas decorrentes da deficiente formação dos profissionais da Educação neste domínio, da sua dificuldade em assumir uma atitude crítica e reflexiva face às diretrizes ministeriais e em selecionar estratégias/atividades para fazer uma abordagem verdadeiramente transversal do ensino/aprendizagem da língua e da quase ausência de trabalho colaborativo, que resul-

ta de (e reforça) uma lógica disciplinar (em vigor mesmo em contextos de monodocência), dificultando a rentabilização de situações de ensino/aprendizagem associadas a outras áreas curriculares para um melhor domínio da LP. A sua superação requer (cf. Sá & Martins, 2008) uma divulgação mais eficiente das diretrizes por parte do Ministério, um maior empenho na análise crítica e reflexiva dessas diretrizes nas escolas, uma aposta clara no trabalho colaborativo e numa abordagem transdisciplinar do processo de ensino/aprendizagem, a organização de momentos de formação nas escolas (em colaboração com instituições de ensino superior locais) e a abordagem da problemática da transversalidade da LP e da sua operacionalização na formação inicial de professores e no contexto supervisoivo.

Como mais um contributo para este esforço, neste nosso texto, pretendemos mostrar como é possível concretizar um tal programa de desenvolvimento de competências em LP, apoiando-nos em exemplos retirados de curtas intervenções didáticas levadas a cabo maioritariamente no âmbito da prática pedagógica supervisionada na EPE e no 1º CEB de cursos de segundo ciclo de Bolonha. Na nossa opinião, tal opção justifica-se por permitir estabelecer uma ligação entre a investigação que desenvolvemos há trinta anos, em projetos financiados (de âmbito nacional e internacional), e a prática, que pretendemos apoiar através da lecionação, da supervisão da prática pedagógica e da participação em programas de formação.

3. Trabalhar a lecto-escrita na Educação Pré-Escolar

É normalmente associada à preocupação em preparar as crianças para a decodificação/decifração de textos escritos.

3.1. Interação oralidade-leitura-escrita e desenvolvimento da consciência fonológica

É essencial na EPE, dado que a comparação entre a comunicação oral e escrita é (cf. Sá, 2015): uma forma de levar as crianças a compreender o que as liga (em línguas de escrita alfabética); o ponto de partida para o acesso à lecto-escrita; um contributo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim sendo, é necessário trabalhar o reconhecimento de palavras, como se pode ver no exemplo abaixo apresentado, saído de um projeto em que o desenvolvimento da consciência fonológica foi promovido em associação com a Educação Musical (Silva, 2012):

Metas curriculares	Atividades
No final da Educação Pré-Escolar, a criança:	Interpretação da canção (com letra e música)
Meta Final 7) Isola palavras em frases.	Jogo de discriminação auditiva de palavras integradas na letra da canção:
Meta Final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.	- As crianças têm de bater palmas cada vez que identificam uma palavra previamente apresentada oralmente e por escrito a partir de um cartaz (<i>André, eu, plim, olé e um</i>)
Meta Final 9) Sabe onde começa e acaba uma palavra.	

Quadro 1 – Reconhecimento de palavras na EPE

Importa também trabalhar a identificação de sílabas, visível neste exemplo, tirado de um projeto centrado na exploração de lengalengas (Castro, 2014):

Metas curriculares	Atividades
No final da Educação Pré-Escolar, a criança:	Jogo de análise de uma lista de palavras:
Meta Final 2) Segmenta silabicamente palavras.	- Apresentação das palavras escritas em cartões e sua leitura em voz alta
Meta Final 5) Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.	- Identificação das palavras que começam pela mesma sílaba
Meta Final 6) Suprime ou acrescenta sílabas a palavras.	Jogo de segmentação de palavras de uma lengalenga:
Meta Final 10) Sabe isolar uma letra.	- Apresentação oral das palavras
Meta Final 11) Conhece algumas letras (e.g., do seu nome).	- Identificação do número de sílabas recorrendo ao batimento de palmas e confirmação a partir da visualização das palavras registadas por escrito
	- Agrupamento das palavras em função do número de sílabas
	- Pronunciar as palavras retirando a sílaba inicial ou final.
	Jogo de identificação de sílabas/sons em palavras de uma lengalenga:
	- Cantar a lengalenga (acompanhada por uma melodia conhecida) e bater palmas, quando se ouve uma dada sílaba/um dado som, primeiro pronunciando-o, depois sem o pronunciar

Quadro 2 – Identificação de sílabas na EPE

É ainda preciso trabalhar a identificação de fonemas, a que se refere o seguinte exemplo, da autoria da signatária deste texto (Sá, 2015):

Metas curriculares	Atividades
No final da educação pré-escolar, a criança:	Interpretação de uma canção popular (“Ó oliveira da serra o vento leva a flor”)
Meta Final 4) Reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).	Jogo de identificação de fonemas e correspondências grafema-fonema:
Meta Final 5) Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.	- Identificação de palavras que incluam vogais (orais e nasais), ditongos, um dado som em várias posições (consoante) e comecem pelo mesmo som
Meta Final 6) Suprime ou acrescenta sílabas a palavras.	- Indicação de mais palavras com estas características
	Registo escrito das palavras encontradas

Quadro 3 – Identificação de fonemas na EPE

São de mencionar as dificuldades criadas pelo facto de as metas de aprendizagem quase não se referirem ao trabalho com fonemas, apesar de contemplarem as letras, que remetem para grafemas a eles associados.¹

3.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita

Antes de mais, é de referir que esta linha de ação não implica que sejam as crianças a ler e escrever os textos. Basta que estes lhes sejam apresentados (nomeadamente através da leitura em voz alta) e que ditem à educadora o texto composto oralmente.

A exploração e a produção de textos escritos devem ser feitas de modo a visar os diversos níveis de compreensão de um texto (oral ou escrito) (cf. Sá, 2009) e as operações envolvidas na sua produção escrita (cf. Temple *et al.*, 1996).

Na nossa perspetiva (cf. Sá, 2009) construída com base na consulta de autores consagrados (Van Dik & Kintsch, 1983; Weaver, 1980), a exploração do primeiro nível de compreensão de textos – apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido – implica a realização de atividades centradas em:

- Elementos do texto (palavras, expressões, frases, parágrafos) (Magalhães, 2015):

Metas curriculares	Atividades
No final da educação pré-escolar, a criança:	Realização de um jogo (“Caderneta de cromos”):
Meta Final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.	- Explicação do jogo
Meta Final 11) Conhece algumas letras.	- Entrega a cada equipa de 1 caderneta e de 1 conjunto de cromos alusivos a profissões
Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	- Seleção de uma criança de uma das equipas para jogar
Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	• A educadora indica uma profissão
Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.	• A criança seleciona a imagem relativa a essa profissão; se acertar, ganha um ponto e passa à fase seguinte; se não acertar, dá a vez a outra equipa
Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.	• Na fase seguinte, a criança deve associar a imagem à palavra que a designa (apresentada por escrito); se acertar, ganha um ponto e pode jogar mais uma vez; se não acertar, dá a vez a outra equipa
Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	[Ganha a equipa que preencher primeiro a sua caderneta.]

Quadro 4 – Apreensão das ideias veiculadas pelo texto na EPE (primeiro exemplo)

- Ideias do texto (por exemplo, reconto e paráfrase) (Pepolim, 2013):

Metas curriculares	Atividades
No final da educação pré-escolar, a criança:	Exploração:
Meta final 30) Reconta narrativas ouvidas a ler.	- Do álbum <i>A Bruxa Mimi no inverno</i> , de Valerie Thomas e Korky Paul
	- Do conto “Futurolândia” (da autoria da estagiária)
	- Através do reconto, feito por uma criança com o apoio das restantes

Quadro 5 – Apreensão das ideias veiculadas pelo texto na EPE (segundo exemplo)

O nível seguinte – identificação das ideias principais do texto – pode ser explorado a partir da determinação do tema do texto ou da distinção entre ideias principais e secundárias, como se pode ver no sexto exemplo, associado à temática do sonho como elemento de construção da identidade (Pinheiro, 2012):

Metas curriculares	Atividades
No final da educação pré-escolar, a criança:	Exploração do álbum <i>Sílvia, domador de caracóis</i> , de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz:
Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	- Leitura em voz alta do álbum
Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	- Auscultação das opiniões das crianças sobre a história ouvida (em diálogo)
Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	- Preenchimento do quadro: “Eu quero ser... Mas...” (feito pela educadora de acordo com as sugestões das crianças) ²

Quadro 6 – Identificação das ideias principais do texto na EPE

A exploração do último nível de compreensão – identificação da estrutura característica de um texto dado – pode ser feita a partir de atividades centradas na determinação das categorias dessa estrutura ou na identificação de marcas textuais relacionadas com elas, como se pode ver no exemplo abaixo, retirado de um projeto que visava trabalhar a entrevista com as crianças, tendo em conta a sua curiosidade natural, que as leva a fazer imensas perguntas (Cravo, 2015):

Metas curriculares	Atividades
No final da Educação Pré-Escolar, a criança:	<u>1 sessão</u>
Meta Final 18) Conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).	Reconto da história explorada na sessão anterior (uma entrevista com um dragão)
Meta Final 19) Atribui significado à escrita em contexto.	Diálogo com as crianças sobre profissões relacionadas com o desporto
Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	Visualização de uma entrevista oral feita a um desportista (youtube) e diálogo sobre a estrutura de uma entrevista
Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	<u>1 sessão</u>
Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.	Construção de uma entrevista:
Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.	- Elaboração do perfil do entrevistado (futebolista)
Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	- Listagem dos tópicos a abordar na entrevista
	- Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve)
	- Distribuição das perguntas pelas crianças, que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora
	<u>1 sessão</u>
	Realização da entrevista:
	- Formulação das perguntas (oralmente, pelas crianças, que primeiro têm de selecionar os cartões onde estão registadas as suas perguntas)
	- Obtenção de respostas e sua gravação em vídeo
	<u>1 sessão</u>
	Registo escrito da entrevista numa cartolina:
	- Definição dos tópicos de organização da informação recolhida
	- Identificação e registo escrito da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

construindo o respetivo guião e organizando as respostas dadas pelo entrevistado com a ajuda da educadora; participaram na sua redação, transcrevendo os registos escritos da educadora relativos às perguntas que tinham formulado e colaborando no registo escrito das respostas; colaboraram na revisão dos registos feitos, tanto no momento da elaboração das perguntas como no da transcrição escrita das respostas dadas pelo entrevistado.

Quadro 7 – Identificação da estrutura característica de um texto dado na EPE

Este último exemplo ilustra igualmente o desenvolvimento de competências relativas à composição de textos, já que as crianças: planificaram a entrevista, reunindo informação importante para a sua realização,

4. Trabalhar a leitura e a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Interação oralidade-escrita e desenvolvimento da consciência fonológica

Eis uma linha de trabalho particularmente importante no 1º ano de escolaridade. No seguinte exemplo, criado pela signatária deste texto, apresentam-se algumas sugestões de atividades (Sá, 2015):

Metas curriculares	Atividades
<u>Oralidade O1</u>	<u>1 sessão</u>
5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.	Jogo de desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica:
3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	- Identificação das palavras/expressões alusivas ao Natal na letra de uma canção e de palavras que rimam
5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).	- Procura de rimas para as outras palavras
6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.	- Registo de todas as palavras encontradas e sua categorização tendo em conta o número de sílabas
1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).	- Criação e registo escrito de uma nova quadra para o cântico de Natal
9. Apropriar-se de novos vocábulos.	<u>1 sessão</u>
1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).	Interpretação de uma canção infantil (“O nosso galo é bom cantor”)
15. Transcrever e escrever textos.	Jogos de desenvolvimento da consciência fonológica
4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).	- Fazer rimas a partir de expressões da letra da canção (por exemplo: O nosso galo é... bom cantor, um sofredor, um imitador) e registá-las por escrito
	- Procurar outras palavras começadas pela mesma letra de uma palavra da canção (galo/gato/gabardina/gavinha...)
	- Em pares de nomes de animais apresentados por escrito indicar 3: i) o animal maior (por exemplo: ema/pintassilgo, rato/urso, hipopótamo/fuinha); ii) a palavra mais pequena (por exemplo: bacalhau/salmão, mariposa/iguana, ratazana/rato, girafa/ornitorrinco)

4.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita

Neste nível de ensino, é preciso continuar a desenvolver nas crianças competências em compreensão na leitura e expressão escrita, agora com base na sua capacidade de decodificação/decifração dos textos.

Obviamente, a exploração de textos escritos deve ser feita de modo a visar os diversos níveis de compreensão já anteriormente referidos (cf. Sá, 2009). Adicionalmente, convém insistir cada vez mais na exploração das diversas fases da leitura, com o propósito de levar os alunos a por em ação estratégias do leitor a elas associadas (cf. Sá, 2014b). Do mesmo modo, não se pode descurar a abordagem das operações envolvidas na composição de um texto.

É o que podemos ver no seguinte exemplo, retirado de um projeto desenvolvido com crianças do 2º ano, a partir da exploração de três álbuns de literatura infantil-juvenil (Carvalho, 2007):

Quadro 8 – Desenvolvimento da consciência fonológica no 1º CEB

Metas curriculares	Atividades
<p><u>Leitura e escrita LE2</u></p> <p>8. <i>Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</p> <p>10. <i>Organizar a informação de um texto lido.</i></p> <p>2. Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.</p> <p>3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata).</p> <p>4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p> <p>16. <i>Transcrever e escrever textos.</i></p> <p>5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i></p> <p>17. <i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <p>1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>18. <i>Redigir corretamente.</i></p> <p>1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.</p> <p>2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais.</p> <p>3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.</p>	<p><u>Pré-leitura</u></p> <p>Formulação de hipóteses sobre textos estudados na aula a partir de elementos apresentados (por exemplo, um poster sobre o conto, as ilustrações, o título)</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>Incidindo sobre textos estudados na aula ou produzidos pelos alunos e feita em voz alta ou silenciosamente e acompanhada pela tomada de notas</p> <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resposta por escrito a/Formulação de questões sobre partes dos contos - Preenchimento de lacunas em textos escritos relativos aos contos - Resposta a fichas de leitura sobre os contos - Ilustração de contos - Seleção de elementos do texto para legendar as ilustrações - Realização de atividades de identificação da estrutura da narrativa no conto em estudo: recontos orais e escritos feitos pelos alunos a partir de diversos materiais (blocos do texto, ilustrações), preenchimento de esquemas e gráficos relativos à estrutura dos contos, identificação de palavras-pista relacionadas com a delimitação das diferentes categorias da estrutura da narrativa num conto estudado <p><u>Expressão/produção escrita</u></p> <p>Criação e registo escrito de um conto (pelos alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre os textos produzidos pelos alunos e os textos estudados na aula - Atividades de reflexão metalinguística sobre a estrutura da narrativa e as respetivas categorias (justificação das opções tomadas)

Quadro 9 – Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita no 1º CEB

É ainda de sublinhar a referência à Educação Literária, já que as atividades realizadas podem ser relacionadas com metas curriculares como: 19. *Ouvir ler e ler textos literários*; 20. *Compreender o essencial dos textos escutados e lidos*; 23. *Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.*

5. Considerações finais

Com este nosso esforço, esperamos contribuir para que se consiga fazer uma melhor transição entre a EPE e o 1º CEB, tendo em conta a transversalidade da LP e a sua operacionalização através do ensino/aprendizagem da língua materna, rentabilizando da melhor forma a monodocência (ainda) vigente nestes dois contextos.

Notas

1 Surgem apenas na Meta Final 4: No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

2 A coluna “Eu quero ser...” levava a criança a procurar informação sobre as profissões que a personagem principal ia referindo e a coluna “Mas...” exigia a recolha de informação sobre os argumentos da mãe para refutar essas escolhas. Uma vez estaria preenchida a primeira coluna e outras a segunda, devendo as crianças fornecer o que faltava.

3 No “Jogo dos animais”, aparecem várias situações. A criança deve indicar o animal maior em pares em que o seu nome é mais curto que o do animal menor (ema/pintassilgo), tem o mesmo tamanho (rato/urso) ou é mais longo (hipopótamo/fuinha) ou escolher a palavra mais pequena em pares em que os nomes e os animais que designam têm tamanhos semelhantes (bacalhau/salmão), a palavra pequena corresponde ao nome do animal mais pequeno (ratazana/rato) ou a palavra mais pequena corresponde ao nome do animal maior (girafa/ornitorrinco).

A apresentação deste trabalho foi financiada pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciada pelo FEDER através do COMPETE –Programa Operacional Fatores de Competitividade no âmbito do projetoPEst-C/CED/UI0194/2013.

Referências

- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2015). *Programas e metas curriculares de Português. Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio não publicada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Cravo, C. R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio não publicada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1991). *A psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Magalhães, I. C. A. V. (2015). *Campos lexicais e desenvolvimento de vocabulário na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio não publicada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pepolim, A. C. da S. (2013). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio não publicado, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, C. I. T. (2012). *Compreensão na leitura e construção da identidade. Um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio não publicada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. *Exedra*, 28, 363-372.
- Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (org.) (2014a). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: UA Editora (Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2) [Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>].
- Sá, C. M. (2014b). *Estratégias do leitor*. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2015). *Da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: Dobrando o cabo das Tormentas a caminho da Boa Esperança*. Conferência convidada no Colóquio FEP, 24 de junho de 2015, ESE de Coimbra, Coimbra (Portugal).
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [CD-Rom].
- Silva, F. C. D. da (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: A leitura tem sons*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Temple, Ch., Nathan, R., Temple, F. et al. (1993). *The beginnings of writing*, 3rd ed. Boston, Allyn and Bacon.
- Weaver, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachusetts): Winthrop Publishers.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

