

O PAPEL DA ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E DO DITADO METALINGUÍSTICO NA INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Teresa Costa-Pereira

teresa.costa.pereira@hotmail.com¹

6

RESUMO

Neste artigo aborda-se a iniciação à leitura e à escrita no início da escolaridade, apresentando estratégias que contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia. Focam-se aspetos relacionados com a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas também as estratégias, os tempos, os espaços e os recursos que apoiam os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando-se algumas estratégias que sendo inovadoras se têm revelado muito eficazes.

Palavras-chave: leitura; escrita; organização da sala de aula; participação dos alunos;

1 APRENDER A LER E A ESCREVER

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito cedo na vida das crianças. O primeiro contacto com leitores ou com material impresso constituem o início deste caminho de aprendizagem que nos acompanha até ao final da vida. Ao realizar atividades que, aparentemente, não estão relacionadas com leitura e escrita, as crianças já estão a contribuir para o desenvolvimento da literacia emergente, um conceito que, “Mary Clay, em 1966, introduziu (...) para veicular a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita surge muito cedo na vida das crianças e de que esta é um contínuo de aprendizagens” (SOUSA, 2015, p. 56).

Muitas das aprendizagens que realizamos partem da observação que fazemos do mundo que nos rodeia e dos gestos e atos das pessoas do nosso grupo primário de socialização (AZEVEDO, 2009). A descoberta de que existem competências de literacia que podemos desenvolver ao longo da vida começa a fazer sentido para as crianças logo nos primeiros anos quando ouvem os pais contar-lhes histórias ou os veem manusear livros ou outros materiais escritos. Inicia-se aqui um interesse e a curiosidade por estes novos artefactos e acumulam-se inúmeras observações e descobertas que são o substrato do desenvolvimento de competências e

¹ UIDEF – Professora Doutora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

que poderão ser encaradas com comportamentos emergentes de leitura e escrita. Os encontros em que adultos e crianças partilham momentos de atenção conjunta (SCAIFE; BRUNER, 1975; TOMASELLO, 1999) envolvendo objetos, pessoas, eventos são momentos de construção e desenvolvimento. Quando o cuidador e a criança coordenam a sua atenção conjunta na manipulação de escritos estão a aprender comportamentos de literacia. Assim, ao conseguir pegar num livro, virá-lo, folheá-lo, observar as imagens e as letras, a criança está imersa em cultura letrada e desenvolve competências que serão cruciais na aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da vida.

Todas as atividades realizadas com as crianças, seja no contexto familiar, seja no contexto pré-escolar, contribuem para esta aprendizagem. Quanto maior for o contacto com material impresso, que faça sentido para a criança, que a motive para novas descobertas e que a ligue ao mundo da cultura letrada e que a deixe curiosa, melhor será o seu crescimento enquanto futuro leitor e escritor, pois tal como refere Sousa (2015, p. 121) “a literacia não pode ser definida em termos de saber estático, mas em termos de processo e de percurso de desenvolvimento”.

De facto, a curiosidade, a par do esforço e das capacidades intelectuais são os pilares do sucesso académico (VON STUMP ET AL., 2011). Deste modo, envolver as crianças e estimular a sua curiosidade é um patamar para futuras construções. Manipular artefactos culturais, envolver interagindo, partilhar perspetivas (O’MADAGAIN; TOMASELLO, 2019) são bases de crescimento e desenvolvimento cultural e cognitivo.

Assim, nos primeiros anos de escolaridade, é importante que professores e educadores organizem as atividades, os espaços e os materiais das suas salas de forma a potenciar a interação, as partilhas de modo a favorecer a curiosidade pela cultura e a construção de comportamentos letrados. No fundo, deve procurar-se uma organização pedagógica que coloque “cada criança perante situações facilitadoras da aprendizagem e estimulantes do desenvolvimento” (CLÉRIGO, SOUSA, LINO, FUERTES, 2021).

A investigação revela que o conhecimento e experiência com material escrito é importante na aprendizagem da leitura e escrita. O vocabulário, o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica são habitualmente considerados preditores de aprendizagem da leitura. Segundo Faísca, Araújo e Reis (2015) a consciência fonológica, a memória fonológica, o conhecimento da relação som-letra, a nomeação automática e o vocabulário, não só têm um papel na aprendizagem da leitura como são importantes também na aprendizagem da escrita.

A utilização de registos escritos para identificação de espaços, objetos ou atividades, a escrita em frente à criança, a oralização de textos escritos e trabalho posterior sobre os mesmos, a leitura regular de textos de literatura para a infância, e a realização de projetos de aprendizagem, por exemplo, constituem oportunidades de desenvolvimento de competências de literacia que não

devem ser descuradas nos primeiros anos. Não se trata de ensinar a ler e a escrever porque é obrigatório, trata-se de dar resposta às muitas questões que decorrem da curiosidade e da motivação das crianças, encaminhando-as para tarefas que promovam esta aprendizagem, de forma sistemática e progressiva. Partindo de rotinas para introduzir de forma sistemática a relação letra som, a consciência fonológica e o aumento do vocabulário e de redes conceituais.

Muitas das rotinas iniciadas na Educação Infantil deverão ter continuidade no Ensino fundamental (TEBEROSKY, SEPULVEDA; SOUSA, 2020), entre outros, a leitura regular do adulto para a criança, o trabalho sobre os sons da língua, as brincadeiras que envolvam letras, o reconhecimento de palavras frequentes com estrutura silábica simples, etc.. Por um lado, torna-se mais fácil para os alunos a transição para o Ensino Fundamental e, por outro, possibilita o aprofundamento e o aumento da complexidade das tarefas, uma vez que já são conhecidas. A continuidade entre estes ciclos é fundamental favorecendo a apropriação de gestos e saberes que facilitam as aprendizagens subsequentes (TEBEROSKY, SEPÚLVEDA, MARTRET, FERNÁNDEZ DE VIANA, 2006).

Neste artigo, iremos centrar-nos que trabalho que deve ser realizado no âmbito da iniciação à leitura e à escrita no Ensino Fundamental. Constituem a base deste trabalho gestos de trabalho pedagógico que favorecem a participação das crianças e a apreensão de comportamentos de cultura escolar e cidadania, ou seja, trata-se de um “trabalho sociocentrado nos alunos como atores dos seus percursos de aprendizagem” (GRAVE-RESENDES, SOARES, 2002, p. 42). Salientem-se a planificação conjunta, a definição de rotinas, o trabalho autónomo e a realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências de literacia de forma interdisciplinar, sempre numa perspetiva de diferenciação pedagógica.

À chegada à sala de aula, os alunos enfrentam enormes desafios, que serão mais complexos se, ao nível da Educação Infantil, não tiverem sido realizadas atividades direcionadas para a coconstrução de comportamentos emergentes de leitura e escrita. Estes desafios serão ainda maiores se a língua de escolarização não for a língua da família, isto é, se os alunos não tiverem o Português como Língua Materna (PARRACHO, 2012), uma vez que o trabalho é realizado com recurso a uma Língua que ou não conhecem ou conhecem mal. Estes desafios tornam-se mais complexos quando a língua utilizada na sala de aula já aparece na vida do aluno como uma terceira língua, ou seja, quando é diferente da Língua Materna, mas também é diferente de uma segunda língua que o aluno aprendeu ao longo da escolaridade (veja-se o caso de alunos oriundos de países com historial de colonização que falam a língua materna, foram escolarizados na língua oficial do país e, devido a situações de imigração, – quer seja política ou económica – entram num novo sistema de ensino com uma outra língua).

Também para o professor, a iniciação à leitura e à escrita se apresenta como um grande
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 06- 25, jul./dez.2021

desafio e exige conhecimento científico e pedagógico e uma reflexão aprofundada sobre ensino e aprendizagem, a organização da sala de aula, os tempos, as estratégias e os recursos a utilizar. Esta reflexão deverá ser apoiada por uma constante investigação que sustente o desenvolvimento profissional do docente, bem como um conhecimento das “várias teorias e práticas de atuação”, de forma a “lidar com os alunos como seres individualizados, que reagem de formas diferentes” (VEIGA, 2018, p. 29).

Neste artigo, apresentam-se e descrevem-se algumas estratégias que poderão apoiar os professores no trabalho com alunos que estão a iniciar a escolaridade básica e centra-se essencialmente na iniciação à leitura e à escrita. Procura-se contribuir para a reflexão dos docentes sobre o desenvolvimento de competências de literacia nos primeiros anos de escolaridade, apresentando propostas que o professor pode integrar na sua planificação: a) momentos de participação dos alunos na organização e gestão dos tempos dos espaços e dos materiais, na planificação e na avaliação; b) momentos de trabalho coletivo que integre a modelização, a utilização de estratégias e recursos diversificados e feedback; c) momentos de trabalho autónomo com recurso à diferenciação pedagógica; d) rotinas semanais que se direcionem para o desenvolvimento de competências de literacia, aprendizagens matemáticas e conhecimento do Mundo.

2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS TEMPOS DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

A imersão em ambientes de utilização de uma determinada Língua apresenta-se como um importante meio para a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante a escolaridade, um dos contextos que mais influencia a aprendizagem da criança é a sala de aula, uma vez que vai “expor a criança a usos distintos da sua língua, explorando-se diversos tipos de registos (mais ou menos formais) em momentos de interação estruturados em função de objetivos comunicativos muito diversos entre si” (GONÇALVES, GUERREIRO, FREITAS, 2011, p. 14).

No entanto, aprender a ler e escrever exigem ensino explícito e utilização de estratégias que permitam aos alunos desenvolver a sua consciência fonológica (CARVALHO, 2012), aprender a decodificar e a compreender o que leem e a escrever, mobilizando conhecimentos que lhes permitam construir textos com qualidade (COSTA- PEREIRA, SOUSA, MATOS, 2018).

Apesar de existirem momentos específicos de aprendizagem de conteúdos e de desenvolvimento de competências de literacia, não devemos esquecer que a própria organização da sala de aula e a participação ativa dos alunos na gestão do ambiente de aprendizagem também

os ajuda a desenvolver competências essenciais que irão apoiar o seu processo de crescimento como leitores e escritores. Trata-se de uma gestão cooperada da sala de aula que envolve os alunos no processo de aprendizagem, pois, como refere Niza (2003, p. 437) “é a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projetos de construção de produtos culturais que incorpora e ativa a construção de conhecimentos”.

Neste sentido, é crucial que os alunos sejam, desde o início, integrados nas rotinas da sala de aula. Este trabalho desenvolve inúmeras competências, desde a própria organização, à relação com os outros, à gestão do currículo e à avaliação do trabalho realizado. No caso da língua, a leitura das tarefas, a leitura dos nomes dos colegas no mapa das presenças, o registo do tempo e a distribuição de materiais identificados constituem uma porta de entrada no processo de aprendizagem da Língua. Promove-se, desta forma, um primeiro contacto com vocabulário da sala, mas também com aspetos da fonologia, conhecimento das letras (nome e sons), da ortografia da Língua em aprendizagem, com a correspondência som letra. Desta forma, as crianças vão “adquirindo um capital visual de palavras, ou seja, um conjunto de palavras, que reconheçam de imediato sem se enganar”, mas é “fundamental que o reconhecimento dessas palavras seja trabalhado de forma sistemática em diversos contextos” (MARTINS E NIZA, 1998, p. 207), um trabalho deve ser apoiado pelos pares, mas também pelo professor, modelizando estratégias que permitam aos alunos ir progredindo na aprendizagem da Língua (TOMASELLO, KRUGER, E RATNER, 1993).

A realização da planificação semanal e diária de forma participada pelo grupo utiliza como recursos os planos semanal e diário, “instrumentos que permitem diferenciar o trabalho, os tempo, as atividades e os conteúdos programáticos” (GRAVE-RESENDES E SOARES, 2002, p. 63), ou seja, apresenta-se como uma estratégia que permite aos alunos sentir-se corresponsabilizados pelo trabalho e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A realização deste trabalho semanalmente tem como ponto de partida “um contrato explicitado nos primeiros dias do ano escolar (...) [que] decorre da apresentação do currículo sob a forma de listagem de competências e de conteúdos a desenvolver” (NIZA, 2015a, p. 365). Este momento promove o contacto com vocabulário diversificado sobre as áreas de ensino e os conteúdos a trabalhar na sala. O momento de planificação permite ao grupo orientar-se no trabalho da semana, identificar os tópicos em que precisa de maior investimento e antecipar o trabalho numa perspetiva, por exemplo, de sala de aula invertida (BERGMANN E SAMS, 2018).

Também os momentos de avaliação do trabalho semanal contribuem para a aprendizagem da Língua Materna e Não Materna. A avaliação oral do trabalho, bem como o registo escrito das decisões tomadas nos momentos de conselho de turma (GRAVE-RESENDES E SOARES, 2002). aliados ao desenvolvimento de competências de argumentação contribui para

Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 06- 25, jul./dez.2021

a aprendizagem da Língua, mas também para o crescimento dos alunos enquanto cidadãos, capazes de participar, negociar regras e responsabilizar-se pela vida do grupo turma.

No caso dos alunos com PLNM (Português Língua Não Materna), poderão utilizar estratégias semelhantes. No entanto, a utilização de imagens, de recursos digitais de tradução ou de etiquetas com a escrita de palavras na sua Língua Materna pode apoiar a aprendizagem de novo vocabulário e potenciar a sua participação na vida e trabalho do grupo. Estes, além da imersão na sala de aula, beneficiam de aulas de língua extra-aula e podem ainda ser integrados em outros projetos que “poderão constituir excelentes oportunidades para os motivar, levá-los a alargarem o seu conhecimento da língua e da cultura de acolhimento e de origem e promover a sua efetiva integração escolar” (MADEIRA ET AL., 2014, p. 15,16)

A participação ativa nas atividades de sala de aula é preponderante para a aprendizagem dos alunos a vários níveis. Neste ponto, evidenciamos a dimensão da aprendizagem da língua, focando, em paralelo, aspetos que potenciam o desenvolvimento de competências de literacia e que decorrem de tomadas de decisão do professor em relação à organização do ambiente de aprendizagem. A forma como o professor organiza o trabalho com os alunos tem um importante impacto nas aprendizagens, mas também na motivação dos alunos para aprender, pois tal como refere Arends (2008, p. 167) “a motivação e a aprendizagem dos alunos são influenciadas pelos tipos de processos e de estruturas que os professores criam em sala de aula”.

3 MOMENTOS DE TRABALHO COLETIVO

Os momentos de trabalho coletivo são tempos de modelização de estratégias (TOMASELLO, KRUGER, E RATNER, 1993), de ensino de conteúdos e de exploração de temáticas das várias áreas do currículo. Num primeiro momento, os alunos são incentivados a participar oralmente numa chuva de ideias apresentando os conhecimentos prévios que já têm sobre o tema e criando curiosidade e participação. Realizar atividades iniciais ajudam a promover uma aproximação dos alunos aos temas que irão ser trabalhados, mas também apoiam o docente “a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas [e] a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo. (PERRENOUD, 2000, P. 29).

A partir das ideias dos alunos pode criar-se uma teia (VASCONCELOS ET AL, 2011) que é um momento não só para criar conhecimento e relação entre conceitos, mas também uma oportunidade para se ensinarem palavras-chave sobre o tópico. A teia que funciona como rede semântica é ponto de partida para atividades de ampliação, trabalho e sistematização de conteúdos. A ativação de conhecimentos prévios poderá ter origem num título, numa imagem ou numa frase que apresente ideias chave do que vai ser trabalhado (COSTA-PEREIRA, 2019).

Poderão ainda ser utilizadas outras atividades, como por exemplo, a distribuição pelos alunos de cartões como palavras-chave e a sua apresentação ao grupo. A organização das palavras em esquemas com sentido, por exemplo, apoiará os alunos numa primeira esquematização do trabalho que será complementada com as leituras e as atividades seguintes, que por sua vez estarão na origem de novos esquemas com estruturas diferenciadas.

Os momentos coletivos são planejados pelo professor, construindo-se sequências didáticas que vão ao encontro dos objetivos do currículo. Apesar de poder ser utilizada em qualquer área curricular, Silva (2010, p. 34, 35) refere que a sequência didática “é utilizada, fundamentalmente, para trabalhar os diferentes géneros textuais” e que, segundo a autora, “se define como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita, que permite trabalhar a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito de forma integrada”.

A planificação das atividades, a forma como se organizam e estruturam deverá ser adaptada às solicitações e propostas dos alunos, sempre que seja necessário. Trata-se de um processo fundamentalmente interativo em que o escrito aparece rodeado de oral e potencia o desenvolvimento de competências no âmbito dos vários domínios da Língua. Na interação, é importante a escuta de qualidade do professor (BARROSO ET AL., 2017) e que este vá verificando, ao longo da atividade, quais as dificuldades sentidas pelos alunos e em que momentos deverá fazer pausas para esclarecimento de dúvidas específicas que possam estar a comprometer a compreensão dos alunos. Por isso, as perguntas do professor, mais do que avaliar o que os alunos sabem, servem para aferir das dificuldades e dos percursos de aprendizagem dos alunos.

4 MOMENTOS DE TRABALHO AUTÓNOMO

Os momentos de trabalho autónomo assumem-se como essenciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de um trabalho individual, ou em pequenos grupos, durante o qual os alunos realizam atividades direcionadas para a “consolidação dos conhecimentos procedimentais (o saber como) e dos conhecimentos proposicionais (o saber que) ou conceptuais” (NIZA, 2015c, p. 631). Os alunos de uma turma são todos diferentes e não estão todos ao mesmo nível. Enquanto uns precisam de melhorar competências de escrita, outros necessitarão de desenvolver competências matemáticas, outros têm necessidade de apoio ao nível da leitura. É necessário que a escola adapte as suas atividades e propostas “ao perfil único de aprendizagem de cada estudante, garantindo condições de compensação das suas desigualdades e das suas heterogeneidades, com apoios (*scaffoldings*) individualizados e não iguais para todos”

(FONSECA, 2014, p. 75). Ao realizar a mesma ficha de trabalho ou a mesma página do manual com todo o grupo, o professor conseguirá apenas ajudar uma pequena parte do grupo. Os alunos que apresentam mais dificuldades, muito provavelmente, não conseguirão evoluir e os que já dominam os conteúdos irão desmotivar-se e acabar por não apresentar interesse pela atividade.

Neste sentido, é importante que cada aluno desenvolva tarefas direcionadas para as suas dificuldades. Este trabalho dá a oportunidade ao aluno de se tornar mais autónomo face à aprendizagem e promove o desenvolvimento de competências que lhe irão permitir aprender ao longo da vida, ou seja, fornece-lhe “competências cognitivas, conativas e executivas para serem mais ágeis, mais flexíveis e conceptualmente mais polivalentes” (FONSECA, 2014, p. 105).

À primeira vista, esta parece uma atividade bastante complexa, uma vez que serão necessárias propostas adaptadas a cada um dos alunos e todos precisarão de um apoio diferente do professor. Neste sentido, será necessário que os docentes se tornem mais reflexivos e com uma postura “mais investigativa, com envolvimento agenciativo na produção de materiais didáticos próprios a utilizar no ensino, com posterior avaliação dos seus efeitos nos alunos” (VEIGA, 2018, p. 31).

Um dos instrumentos que pode ser utilizado para apoiar os momentos de trabalho autónomo é o registo individual das tarefas, ou seja, um Plano Individual de Trabalho (NIZA, 2015a) no qual os alunos registam as tarefas realizadas autonomamente, mas também as suas tarefas na sala de aula, os projetos que realiza, os apoios por parte do professor ou dos pares e a avaliação do trabalho realizado. Este registo pode ser feito pelos alunos ou ser construído pelo professor, indicando-se numa grelha as atividades que podem ser realizadas nestes momentos, por exemplo: leitura de textos, leitura de pequenos livros ou de BD, escrita de textos, exercícios de gramática, realização de propostas de trabalho ou fichas de ficheiros presentes na sala, realização de projetos de estudo, treino do cálculo mental, realização de experiências ou de atividades artísticas...

Uma das atividades que acontecem nestes momentos e que contribuem para a aprendizagem da Língua é a escrita autónoma. As crianças, a partir de ficheiros de escrita, de propostas do professor ou a partir dos momentos de partilha, fazem registos escritos que, por um lado, permitem o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e, por outro, fornecem ao professor informação sobre o processo de apropriação do código escrito pelo aluno. Neste sentido, o professor deve “estimular a que as crianças pensem sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, que leiam e que escrevam como souberem, como acharem, e promover as trocas, os diálogos sobre as suas conceptualizações” (NEVES, MARTINS, 2000, P. 25).

A primeira vez que se inicia o trabalho com um determinado grupo, deverão ser explicitadas os comportamentos esperados e as regras que estão subjacentes a estes momentos e

que deverão passar, por exemplo, pela identificação das dificuldades dos alunos e pela seleção de atividades que se direcionem para os conteúdos que lhes estão subjacentes, a importância de registrar todo o trabalho realizado no plano, a arrumação dos materiais utilizados, a apresentação de dúvidas ao professor e o respeito pelo trabalho do grupo, chamando-se a atenção para a importância de se manterem concentrados e em silêncio durante o trabalho.

Para facilitar a implementação do momento de trabalho autônomo na sala, poderão ser construídas zonas com recursos diversificados como, por exemplo, ficheiros direcionados para as várias dimensões do currículo e zonas com materiais que apoiem a leitura, a escrita, a realização de atividades artísticas e atividades experimentais. Os materiais deverão ser de fácil acesso e permitir a utilização por pares ou pequenos grupos que pretendam trabalhar em conjunto (NIZA, 2015c).

À medida que vão desenvolvendo este trabalho e que se vão inteirando das regras que o enformam, os alunos vão ficando cada vez mais autônomos, o que vai permitindo ao professor apoiar diretamente os alunos que mais precisam da sua atenção (NIZA, 2015c). Este é um tempo precioso de aprendizagem individual e interpares. Para o professor é um tempo em que pode fazer ensino de um para um ocupando-se do aluno, dos alunos com maiores dificuldades na consciência fonológica, na correspondência som letra, no algoritmo da multiplicação, no cálculo mental, etc.. É um tempo de aprendizagem e de vida em grupo em que se constroem saberes, saber fazer e sobretudo a vivência em grupo com responsabilidade.

No final de cada tempo deverá ser realizada uma avaliação do trabalho, de forma a que haja uma reflexão sobre o processo, identificando-se os aspetos a melhorar: a nível de aprendizagem, envolvimento com as tarefas, responsabilização pela participação.

Do trabalho autônomo poderão surgir trabalhos para outras atividades da sala como, por exemplo, textos para o trabalho de aperfeiçoamento de texto (SANTANA, 2007), problemas inventados para o tempo de resolução de problemas, projetos de estudo para apresentar ao grupo (COSTA-PEREIRA, SOUSA, 2018), livros lidos para apresentar ao grupo, poema para recitar ao grupo, entre outros. Ao mobilizarmos o trabalho realizado autonomamente para os momentos coletivos que constituem rotinas da sala, estamos a criar circuitos que motivam os alunos para a aprendizagem e que dão sentido ao trabalho de sala de aula.

Com uma organização de sala de aula que integre momentos que permitam aos alunos trabalhar autonomamente, em coletivo, com estratégias diferenciadas, com material diversificado e tendo em consideração os conhecimentos que já possuem, o seu envolvimento na aprendizagem e a sua motivação, estamos a contribuir para a “construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis, nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (ARENDS, 2008, p. 156).

5 ROTINAS SEMANAIS

O trabalho numa sala de aula em que o professor decide diariamente ou semanalmente o que vai fazer sem o partilhar com os alunos ou sem prever uma organização de base que ajude as crianças a orientar-se no trabalho a realizar e na organização dos tempos não apoia verdadeiramente a sua aprendizagem. As rotinas são aprendizagens culturais que facilitam a vida dos grupos. Devem ser modelizadas e explicitadas de modo a que as crianças saibam o que é esperado delas. Se a explicitação é crucial, a avaliação não é menos importante, pois permite balizar comportamentos, ajustar tarefas, facilitar os momentos de transição.

Neste sentido, é crucial a definição de rotinas semanais, ou em alguns casos, mensais, que sejam utilizadas no desenvolvimento de competências das várias áreas. Neste artigo, iremos apresentar algumas, as que estão mais direcionadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas poderão ser utilizadas outras, dependendo do grupo, da área curricular e do trabalho que se queira realizar.

MOMENTO DE PARTILHA

Esta rotina pode acontecer todos os dias ou só em alguns dias da semana e poderá ser realizada logo de manhã, mediante inscrição prévia. O aluno que se inscreve poderá apresentar ao grupo um trabalho realizado por si, por exemplo, no momento de trabalho autónomo, mas também um livro, uma notícia, um texto expositivo, um desenho, uma descoberta.... No final, os colegas e o professor terão oportunidade de apresentar questões sobre o que foi apresentado, fazendo “interagir os conhecimentos que os alunos já possuem com os novos conhecimentos que o grupo introduz, ou para os quais os desafia, provocando-os assim, para novas aprendizagens” (GRAVE-RESENDES, SOARES, 2002, p. 66).

Estes momentos de partilha contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade, motivam as crianças para a realização de atividades autonomamente e podem ser a base para o trabalho de conteúdos específicos nos momentos coletivos. O professor é fundamental na modelização de questões corretas e pertinentes, mas também deverá observar comportamentos e questões ligadas, por exemplo, ao desenvolvimento da competência narrativa (SOUSA, 2008) ou da oralidade, quando a criança conta uma história ou quando explica o que lhe aconteceu ou o que vivenciou. Estes registos do professor irão apoiar a tomada de decisões acerca das estratégias a adotar em momentos coletivos ou em tempos de trabalho autónomo.

A apresentação e leitura de livros, por exemplo, é uma das atividades que tem muita

adesão por parte dos alunos e é neste momento que se quebram barreiras que muitas vezes impedem os alunos de conseguir ler em voz alta para os outros e promove o desenvolvimento de competências no âmbito da Educação Literária. A partilha de livros com os outros elementos do grupo, a leitura de palavras frases ou a obra na totalidade “fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo, além de incrementar o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia” (AZEVEDO, 2006, p. 5).

Os momentos de partilha não têm objetivos rígidos e em que só os melhores alunos conseguem atingir. Ao inscrever-se o aluno decide o que quer fazer, que poderá ir da simples leitura do título de um livro e da apresentação de uma ou duas páginas ou das ilustrações até à apresentação de um projeto de estudo para o qual foi realizada pesquisa, seleção e organização de informação. Dar a oportunidade ao aluno de mostrar um livro que leu em casa com os pais ou que tem um tema que faz parte das temáticas que querem estudar, sem ser numa perspetiva de avaliação – ler para o professor avaliar – mas numa perspetiva de ler, ou apenas apresentar um livro, para os outros ouvirem e conhecerem coloca a criança perante um desafio que a motiva para ler (MIALL, 2005) e aprender a ler. Por exemplo, para apresentar um trecho do livro de que o aluno gostou, ele tem que treinar a fluência e expressividade para ler em voz alta para o grupo esse trecho e esse treino prepara o aluno para a leitura. Ou também para apresentar o livro o aluno precisa conhecê-lo e pelas questões dos colegas e professores vai evoluindo no género oral da recensão.

Apesar de se caracterizarem por momentos de apresentação oral de factos, ideias ou recursos como livros ou outros materiais de interesse para o aluno, pode ser dada continuidade a este momento de partilha, por exemplo, com uma atividade de escrita em que o aluno, de acordo com o que já conhece sobre escrita procura registar o que partilhou com o grupo. As crianças podem começar por desenhar o que disseram e escrever rótulos que identifiquem as imagens, como é proposto por Calkins, Hartman e White (2008), ou escrever pequenas frases com o apoio de palavras de um quadro de pregas, de uma caixa ou de uma lista de palavras existente na sala. O professor apoia este trabalho, ajudando o aluno a identificar palavras já conhecidas, encorajando-o a escrever autonomamente a mensagem ou até mesmo propondo atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica e correspondência fonema grafema ou questionando o aluno sobre o que escreve, no sentido de o ajudar a evoluir na aprendizagem da leitura e da escrita.

MELHORAMENTO DE TEXTO

Trabalhar com textos de autor ou com os excertos de obras que normalmente aparecem nos manuais ajuda os alunos a desenvolver competências de literacia. No entanto, há várias
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 06- 25, jul./dez.2021

questões que se colocam e que deverão ser alvo de reflexão por parte do professor. Conseguiremos trabalhar a estrutura da narrativa a partir de dois ou três parágrafos retirados do desenvolvimento de uma obra literária? Conseguiremos colocar os alunos a pensar sobre regras de ortografia ou sobre pontuação a partir de um texto que não tem erros e onde não falta pontuação? Conseguiremos que os alunos mobilizem na escrita conhecimentos transmitidos durante a leitura de um texto sem que haja ensino do professor ou que os alunos experienciem o processo de escrita? Muito provavelmente, não. Segundo Sousa (2015, p. 120) “aprender a escrever e tornar-se membro da comunidade de literacia é um processo que envolve aprendizagem, esforço e um percurso longo de treino” e é necessário que, em sala de aula, sejam planificadas atividades que apoiem os alunos na aprendizagem da escrita, ou seja, no “domínio de um sistema notacional, (...) [no] domínio de técnicas de textualização e, ainda, [no] conhecimento dos contextos de escrita”.

O trabalho sobre o texto surge como uma rotina que coloca os alunos perante os seus próprios textos e que os convida a refletir sobre os problemas que apresentam, numa busca constante por estratégias que permitam melhorar os textos. Como refere Santana (2007, p. 87), “constitui um dispositivo que visa promover a reflexão do grupo em torno da resolução de problemas reais de legibilidade de um texto, em interação, num clima de cooperação e entreajuda”.

À semelhança do que acontece com outras atividades, a introdução de um momento de melhoramento de texto, em grande grupo, pressupõe a definição de um conjunto de regras que sustentem todo o trabalho a realizar e que devem ser conhecidas por todos. Um aluno do grupo, mediante inscrição prévia, oferece um texto da sua autoria para ser trabalhado pelo grupo e esse texto é distribuído pelos alunos e escrito pelo professor ou projetado no quadro. No caso da iniciação à leitura e à escrita, no início do primeiro ano, a primeira atividade a realizar poderá ser a descoberta de palavras já conhecidas, a modelização de algumas estratégias de melhoramento da escrita (ortografia e escrita compositiva), a introdução de novas informações, etc. A partir deste trabalho poderão ser realizadas atividades que promovam um trabalho sobre o escrito (MARTINS, NIZA, 1998) que inclua tarefas com manipulação, leitura e escrita de palavras e frases, de preenchimento de lacunas, de legendagem de imagens ou de construção de listas de palavras ou de ficheiros de leitura e escrita que apoiem o trabalho autónomo dos alunos. Poderão também ser realizados exercícios de treino quer, por exemplo, da relação letra som/sons, de ortografia (dígrafos, pares mínimos, finais de sílaba, ditongos) ou morfologia – marcação de plurais, flexão verbal, etc..

Numa fase mais avançada a aprendizagem da leitura, depois da leitura da produção escrita do aluno são discutidos aspetos relacionados com a ortografia, a construção de frases, a pontuação, o vocabulário, a organização das ideias, entre outros pontos que exijam uma alteração

no sentido de melhorar o texto. As modificações propostas pelos alunos são registradas no quadro pelo professor e, no final, o texto revisto é entregue aos alunos e poderá ser utilizado em atividades de compreensão ou de fluência de leitura (SANTANA, 2007).

DITADO METALINGUÍSTICO

Esta rotina tem como principal objetivo cuidar da aprendizagem da escrita. Parte-se de uma primeira abordagem com uma escrita alfabética, isto é, em que os alunos escrevem como ouvem, para a pouco e pouco, introduzir a ortografia (TEBEROSKY, 2017). De uma centração no *ouve bem* o que vou ditar, que permite observar a aprendizagem da correspondência som-letra, passa-se para o ensino da norma. Por exemplo, em português europeu (PE) o som /u/ final escreve-se regularmente /o/, ou o som que não se ouve no final escreve-se regularmente /e/ como em leve, ou suave. As vogais causam problemas, sobretudo a letra e que tem muitos valores (dente, êxito, igreja teatro, elefante, etc). As sílabas são também uma fonte de dificuldade, sobretudo as sílabas com ataques ramificados (como flecha ou cravo) e as sílabas com coda (como gosto, desgosto, malte ou curva). Por isso, nestes primeiros ditados, tenta-se ditar palavras com relação unívoca som letra e com sílabas simples, isto é, consoante vogal. Vejamos algumas palavras: vela, tela, fole, rala, figo, vaca, etc. A forma como os alunos escrevem as palavras continua a ser uma das dificuldades apresentadas no processo de escrita. Atualmente, ainda se observam "na maioria das salas de aula práticas que apelam exclusivamente à memorização" (SOUSA, 2014, P. 116) e que usam o ditado com o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno sobre a escrita das palavras, numa perspectiva de avaliação sumativa. Neste sentido, é importante que, semanalmente, sejam realizadas atividades direcionadas para o trabalho da ortografia que envolvam reflexão e que apoiem o aluno na aprendizagem das regras que estão subjacentes à escrita com correção ortográfica (SOUSA, COSTA, E NADEAU, 2015). O ditado zero erros é, segundo Sousa (2014, p. 122), "uma estratégia inovadora que visa centrar os alunos no modo como escrevem", utilizando-se estratégias que permitam ao aluno olhar a escrita como um domínio que exige reflexão. O professor dita palavras, na fase inicial de ensino de leitura e escrita, seguindo os preceitos acima indicados e os alunos escrevem, seguindo-se uma fase de partilha das versões escritas e discussão sobre as estratégias de escrita utilizados pelos alunos. Quando confrontados com problemas que dificultam a escrita da palavra ditada pelo professor, partilham as dúvidas com o restante grupo e promove-se uma reflexão, apoiada pelo professor, que permita chegar à escrita correta da palavra. O professor guia a discussão fazendo sobressair raciocínios que ajudam a resolver o problema. Aqui importa a reflexão e a partilha de estratégias cognitivas de modo a fazer avançar a consciência linguística. Assim, nesta atividade os alunos realizam tarefas

colaborativas que visam a resolução de “problemas que se encontram um pouco acima dos seus conhecimentos atuais e pela discussão tentam encontrar soluções” (SOUSA, 2014, P. 121). Mais do que memorizar a forma como se escrevem as palavras, o ditado metalinguístico procura apoiar os alunos na construção de conhecimento metalinguístico, de conhecimento de letras e sons, mas também de morfologia, por exemplo em casos de homofonia, como rio, frio e riu (nome, adjetivo e forma verbal). Cardoso-Martins e Gonçalves (2017) referem um problema idêntico no Português do Brasil, na escrita de funil ou riu (nome e forma verbal). Na escrita de palavras homófonas, a mobilização de conhecimento linguístico (fonológico, morfossintático, semântico) e estratégias de resolução de problemas são cruciais. Este conhecimento das regularidades (VALE E SOUSA, 2017) que vão sendo explicitadas pelo professor e pelos alunos será mobilizado na escrita de textos. Ao invés do que acontece na perspectiva tradicional do ditado, em que o aluno não tem a possibilidade de verbalizar as suas dificuldades e de pedir ajuda aos pares e ao professor, no ditado zero erros, através da partilha e reflexão sobre a ortografia, constrói-se conhecimento que possa ser mobilizado durante as tarefas de escrita. O objetivo é sempre ensinar regularidades ortográficas que libertem o aluno da perda de tempo em pensar constantemente todas as palavras. No início da escolarização buscavam-se regularidades som letra, constituição de sílabas, conhecimento contextual ou de contextos ilegais (VALE E SOUSA, 2017), de modo a fazer avançar quer a escrita quer a leitura.

Os benefícios destes exercícios de escrita e reflexão têm-se mostrado ainda mais importantes para os alunos de PLNM. As verbalizações durante o ditado mostram que há conhecimento a ser construído e as intervenções durante o processo de avaliação do trabalho destacam a importância do apoio dos pares e do professor e o contributo da atividade para a aprendizagem das regras ortográficas. A título de exemplo, palavras que inicialmente eram escritas de forma incorreta, como *carru, felor, saminé*, passaram a ser escritas com correção após algumas sessões de ditado.

HORA DO CONTO

A Educação Literária (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2018) assume uma grande importância no desenvolvimento de competências de literacia e “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade” (AZEVEDO E BALÇA, 2016, p. 3). O contacto com textos de autor, com vocabulário diversificado e específico, com estruturas sintáticas complexas e com descrições que permitam aos alunos imaginar e identificar o tempo e o espaço, por exemplo, fornecerá aos alunos ferramentas para melhorar os seus próprios textos (SEPULVEDA, TEBEROSKY: 2011). para
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 06- 25, jul./dez.2021

umentar o seu conhecimento do mundo e para cuidar da sua criatividade.

Construir uma biblioteca na sala, que possa integrar diferentes tipos de livros, que possa ser enriquecida com livros trazidos pelos alunos e que sirva de base a um trabalho constante da literatura em sala de aula constitui um importante meio de divulgação de obras, mas também um recurso essencial no desenvolvimento de competências de literacia.

Estes momentos de trabalho com obras literárias poderão constituir rotinas em que apenas se lê pelo prazer de ouvir ler, mas também podem, por outro lado, constituir a base para outras atividades. A partir de clássicos, quer sejam as fábulas de Esopo ou La Fontaine ou textos de Monteiro Lobato com leitura modelar do professor, podem criar-se momentos ricos de partilha e deleite aprendendo a gostar de ler. Poderão também ser realizados projetos de leitura que promovam uma aproximação dos alunos da escola, por exemplo, em contextos mais desfavorecidos e mais distantes da cultura da escola (COSTA-PEREIRA, VENTURA, 2019). Pode-se ainda usar os textos como pretextos, por exemplo, a partir do livro do Pinóquio, de Carlo Colodi, os alunos poderão: escrever diversos géneros de texto, como por exemplo, uma carta do Pinóquio para a Fada ou um texto expositivo sobre a baleia; pesquisar informações sobre o autor do texto, procurando no mapa o local onde nasceu e morreu, realizando cálculos para ver há quantos anos foi escrita a primeira edição do livro; ou realizar atividades de trabalho dos adjetivos a partir das descrições que aparecem ao longo da história.

A educação literária não deve ser descurada no trabalho, principalmente porque “entender a leitura de textos literários como uma transação activa e construtiva do leitor com o texto pode torná-la num modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão, exercitando competências cognitivas e afectivas” (SOUSA, 2007, p. 51).

6 NOTAS CONCLUSIVAS

A organização de uma sala de aula potenciadora da aprendizagem da leitura e da escrita exige que sejam tomadas decisões acerca dos tempos, dos espaços e dos materiais. Não existem receitas que possam ser seguidas pelos professores, na medida em que essas decisões dependem das características do grupo e das aprendizagens anteriores. Mas há um grande espaço de criação do professor, pensando as aprendizagens nas diversas dimensões da língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura, educação literária. Neste artigo apresentaram-se algumas estratégias acerca da importância da organização dos espaços/tempos que fazem parte da investigação que tem vindo ser desenvolvida no âmbito da iniciação à leitura e à escrita. Deu-se destaque ao ditado metalinguístico pelo potencial de aprendizagem de escrita, de leitura e de consciência linguística.

Haveria muito mais para aprofundar e descrever sobre cada um dos tópicos, mas consideramos que a apresentação de uma organização geral do trabalho que pode ser realizado será um contributo importante para quem está a entrar pela primeira vez no ensino ou para quem pretenda fazer alterações na organização da sua prática. Atualmente, com o apoio das novas tecnologias e a investigação que tem sido realizada nos vários domínios da educação, nomeadamente sobre a importância da diferenciação pedagógica para a aprendizagem dos alunos e a partilha de práticas, os professores já têm aos seu dispor um conjunto de informação que pode servir de base a reflexões conjuntas que levem a modificações nas práticas, direcionando-as para o que a investigação tem sugerido acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

THE ROLE OF THE CLASSROOM ORGANIZATION AND METALINGUISTIC DICTATION IN EARLY READING AND WRITING

This article offers a promising approach to the early reading and writing at the beginning of primary education. Recognizing that Learning to read and write are complex processes, pedagogical strategies are presented aiming to contribute to the development of literacy skills. Pupils participation in the teaching and learning process, strategies, organization of spaces, resources and schedule of activities are described. some strategies that, being innovative, have proven to be effective are highlighted.

Keywords: early reading; early writing; classroom organization; pupils participation;

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. Madrid, MCGRAWHILL, 2008.

AZEVEDO, F. Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In Azevedo (coord.) **Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico**. Lisboa: LIDEL, 2006, pp. 1-10.

AZEVEDO, F. Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.) **Modelos e Práticas em Literacia**. Lisboa: LIDEL, 2009, pp 1-16.

AZEVEDO, F., BALÇA, Â. Educação literária e formação de leitores. In Azevedo, F. e Balça, Â. **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: PACTOR. 2016, pp. 1-13.

BARROSO, I. FERREIRA, A., FERNANDES, I., BRANCO, M., LADEIRAS, A., PINTO, F., VELOSO, C., BRANDES, H., SOUSA, O. & FUERTES, M. As diferenças interativas e

comunicativas de educadoras e das mães com crianças em idade em pré-escolar. **Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais**, n.7,1, p. 41-62, 2017.

BERGMANN, J., SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CALKINS, L., HARTMAN, A., WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

CARDOSO-MARTINS, C.; GONÇALVES, D.T. Funil" ou "Funiu"?: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento do conhecimento de padrões ortográficos de natureza morfossintática em português brasileiro. **Da investigação às práticas**, V.7, N. 3, p.41-60, 2017.

CARVALHO, A. **Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar**. Tese (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa. 2012.

CLÉRIGO, J., SOUSA, O., LINO, D., FUERTES, M. Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. In Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S. (Eds.) **Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II** Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. 2021, pp. 101-123. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>

COSTA-PEREIRA, T. & SOUSA, O. Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento. In: D. Matos (org.). **Linguística e Ensino: Teoria e Métodos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, pp. 133-156.

COSTA-PEREIRA, T., SOUSA, O., & MATOS, D. A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do Ensino Básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção de conhecimento. In L. Silva, D. Cardoso, & A. Silva (Orgs.), **Nos domínios da escrita: estudo de abordagem processual** João Pessoa, PB: Editora do CCTA, 2018, p. 119- 144.

COSTA-PEREIRA, T. **Ler e escrever para construir conhecimento: um projeto de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico**. Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. 2019.

COSTA-PEREIRA, T., VENTURA, N. Centenário de Sophia: um projeto de leitura numa escola TEIP. **Palavras – revista em linha**, n. 2, pp. 61-69, 2019.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO **Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos.** Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

FAÍSCA, L., ARAÚJO, S., & REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi, & V. W. Pereira (Eds.), **Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface:** Natal: EDUFRN, 2015, pp 197-236.

FONSECA, V. **Aprender a aprender. O papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia.** Lisboa: Âncora Editores, 2014.

GONÇALVES, F., GUERREIRO, P., FREITAS, M.J. **O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento.** Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

GRAVE-RESENDES, L., SOARES, J. **Diferenciação Pedagógica.** Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

MADEIRA, A. *et al.* **Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português.** Lisboa: DGE, 2014

MIALL, D. S. Beyond interpretation: The cognitive significance of reading. In B. PETTERSSON, H. VEIVO, & M. POLVINEN (Eds.), **Cognition and literary interpretation in practice.** Helsinki: University of Helsinki Press, 2005, pp. 129-156.

NEVES, M. C., MARTINS, M. A. **Descobrimo a linguagem escrita: uma experiência de aprendizagem de leitura e de escrita numa escola de intervenção prioritária.** Lisboa: ESCOLAR EDITORA, 2000.

NIZA, S. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. (org.) **Sérgio Niza: Escritos sobre Educação.** Lisboa: Tinta-da-China, 2015a, pp. 353-379.

NIZA, S. Como pensamos no MEM, a dialética da ação educativa. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. (org.) **Sérgio Niza: Escritos sobre Educação.** Lisboa: Tinta-da-China, 2015b, pp. 436-438.

NIZA, S. Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. (org.) **Sérgio Niza: Escritos sobre Educação.** Lisboa: Tinta-da-China, 2015c, pp. 630-632.

O'MADAGAIN, C., TOMASELLO, M. Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. **Synthese**, p. 1-22, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02327-1>

PARRACHO, S. **Português L2: ensino da escrita e input linguístico**. Tese (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa. 2012.

SANTANA, I. **A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada do texto**. Porto: Porto Editora. 2007

SCAIFE, M., BRUNER, J. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, n. 253, p. 265–266, 1975. <https://doi.org/10.1038/253265a0>

SEPÚLVEDA, A., & TEBEROSKY, A. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. **Cultura y Educación**, n. 23(1), p. 23-42, 2011.

SOUSA, O. O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In Azevedo, F. (coord.) **Formar leitores: das teorias às práticas**. Lisboa: LIDEL, 2007, pp. 45-68.

SOUSA, O. Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa, O. e Cardoso, A. **Desenvolver competências em Língua portuguesa**. Lisboa: CIED, 2008, p. 13-52.

SOUSA, O. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **EXEDRA: Revista Científica**, n. 9, p. 115-127, 2014.

SOUSA, O. **Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada**. Lisboa: MediaXXI, 2015.

SOUSA, O., COSTA, J. A. E NADEAU, M. Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. **Cultura & Educación**, n. 27 (4), p. 868-878, 2015.

TEBEROSKY, A. El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v.7, n.3, p.9-25, 2017.

TEBEROSKY A., SEPÚLVEDA A., COSTA E SOUSA O. Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In: ALVES R., LIMPO T., JOSHI R. (eds) **Reading-Writing Connections. Literacy Studies**. Cham: Springer, 2020, p. 85-105.

TEBEROSKY, A., SEPÚLVEDA, A., MARTRET, G., VIANA, A. F. Propuesta de innovación
Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p. 06- 25, jul./dez.2021

educativa para aprender a escribir basada en la atención al lenguaje, 2006.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition.** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TOMASELLO, M., KRUGER, A. C., & RATNER, H. H. Cultural learning. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 16(03), p. 495–511, 1993.

VALE, A. P. & SOUSA, O. Conhecimento ortográfico e escrita. **Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais**, n. 7, 3, p. 3-7, 2017.

25

VASCONCELOS, T. (Coord.). **Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – DGIDC, 2011.

VEIGA, F. Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação. In Veiga (coord.) **O Ensino na Escola de Hoje.** Lisboa: CLIMEPSI EDITORES, 2018, PP 1- 41

VON STUMM, S., HELL, B. & CHAMORRO-PREZUMIC, T. The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, n. 6(6), p. 574-588, 2011.