

Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Saulina Moniz Machado

Mestrado em

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



Ponta Delgada
2018

Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

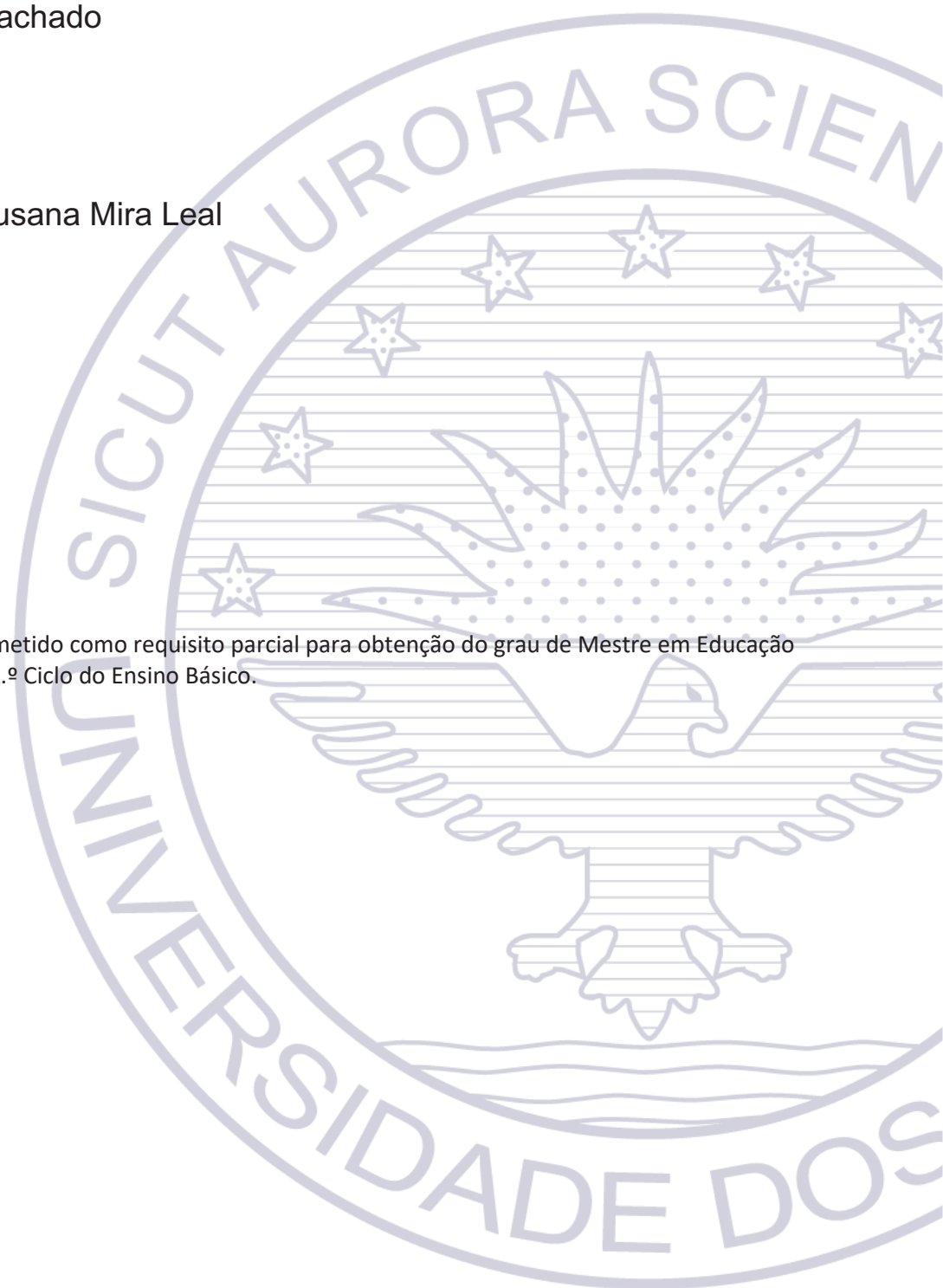
Relatório de Estágio

Saulina Moniz Machado

Orientadora

Prof.ª Doutora Susana Mira Leal

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Agradecimentos

Finalizar esta longa etapa não foi fácil, muitos foram aqueles que me incentivaram e ajudaram ao longo deste meu árduo percurso. Assim sendo, gostaria de exprimir o meu mais sincero obrigado a todas.

Em primeiro lugar, à minha família, por acreditar sempre nas minhas capacidades e por me apoiar, incansavelmente, em todas as minhas batalhas.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, orientadora deste relatório de estágio, pela sua disponibilidade, exigência e sabedoria. Por me ter incentivado a dar sempre o meu melhor e pelos seus conselhos ao longo deste trabalho.

A todos os professores do meu curso, que me disponibilizaram instrumentos necessários para a minha formação profissional.

Ao meu professor cooperante, por me ter auxiliado, pelos seus conhecimentos e práticas transmitidas.

Às minhas amigas Ana, Tatiana e Raquel por toda a vossa amizade, companheirismo e conversas de desabafo.

A todas as crianças, de ambos os estágios, que tive o prazer de trabalhar, pelas oportunidades únicas que me ofereceram, pelo carinho e por me mostrarem a importância de ensinar.

À Carolina, Mariana e Daniela, que viveram esta caminhada ao meu lado, pelo vosso auxílio nos momentos de aflição.

Resumo

O presente relatório expõe uma análise e reflexão sobre a importância de uma abordagem transversal à escrita no âmbito da educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo principal da nossa ação educativa foi proporcionar momentos de comunicação nos quais as crianças podiam trabalhar competência de leitura e escrita nas diferentes áreas curriculares.

Com este trabalho procurámos resposta para as seguintes questões: Como é que os educadores de infância pensam/promovem a familiarização com a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas? Como é que os professores pensam/promovem o desenvolvimento de competências de produção textual no 1.º Ciclo? Como promover o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita a propósito da aprendizagem de diferentes temas, conteúdos e processos em diferentes áreas do currículo? Quais as potencialidades de uma abordagem à escrita de forma transversal ao currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para conseguirmos responder às duas primeiras questões, analisámos 16 relatórios de estágio análogos a este; para a resposta às restantes, analisámos diferentes atividades de abordagem à escrita realizadas por nós nas diferentes áreas curriculares ao longo dos estágios que realizamos na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à primeira pergunta, verificamos que os futuros educadores de infância usavam várias estratégias de abordagem à escrita, sendo embora mais frequente a leitura e exploração de histórias. No que diz respeito ao 1.º ciclo, os relatórios analisados também mostram a diversificação de estratégias, desta feita, com maior incidência em construção de diferentes tipos de textos. No primeiro caso, as áreas/domínios onde foram promovidas mais atividades de abordagem à escrita foram a de Formação Pessoal e Social e a de Educação Artística; no segundo caso, foi a área de Estudo do Meio.

No que respeita às nossas práticas e em resposta à terceira pergunta, procurámos, tanto num nível educativo como no outro, diversificar as atividades de contacto e produção de textos. No caso da Educação Pré-escolar, apostámos na leitura imagética de textos lidos em voz alta por nós, na produção oral de textos em conjunto, com registo escrito por nós na presença das crianças, bem como a criação de oportunidade de tentativa de escrita pelas próprias crianças.

Neste nível, a área mais profícua para a abordagem à escrita foi a área de estudo do meio. Relativamente ao nível do 1.º ciclo, insistimos na leitura e interpretação de diferentes tipos de textos, dramatizações, momentos de trabalho autónomo, recontos e apresentações orais de textos. Recorremos ainda a fichas de trabalho, promovendo o trabalho autónomo e a autocorreção. Como sucedeu nos relatórios analisados, no 1.º ciclo, a área que mais proporcionou o desenvolvimento destas aprendizagens foi a de estudo do meio.

No que toca à última pergunta, podemos registar que uma abordagem transversal ao texto escrito só traz vantagens ao educador/professor, uma vez que proporciona a aprendizagem de competências de compreensão, planificação, construção e revisão de diferentes tipos de textos, de forma integrada e contínua, promovendo ainda o aprofundamento de competências de comunicação oral e decodificação, bem como o aprofundamento da consciência linguística, entre outras.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; ensino e aprendizagem da escrita; abordagens à escrita; transversalidade da língua materna.

Abstrat

This report presents an analysis and reflection on the importance of a transversal approach to writing in the context of pre-school education and in the 1st Cycle of Basic Education.

The main objective of our educational action was to provide moments of communication in which children could work on reading and writing skills in different curricular areas.

With this work, we have tried to answer the following questions: How do the kindergarten teachers think/promote familiarization with written language in their pedagogical practices? How do teachers think / promote the development of textual production skills in the 1st Cycle? How to promote the development of comprehension and written production in relation to the learning of different themes, contents and processes in different areas of the curriculum? What are the potentialities of an approach to writing in a transversal way to the curriculum in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education?

In order to answer the first two questions, we have analyzed Sixteen reports analogous to this one; for the answer to the rest of the questions, we analyzed different activities of approach to writing that we did in the different curricular areas during the stages that we performed in Pre-school and in the 1st cycle of Basic Education.

Regarding the first question, we verified that the future Kindergarten school teachers used several strategies of approach to the writing process, being although more frequent the reading and exploration of stories. Regarding the 1st cycle, the analyzed reports also show the diversification of strategies, this time, with greater incidence in the construction of different types of texts. In the first case, the areas / domains where more writing activities were promoted were Personal and Social Education and Arts Education; in the second case, it was the area of Science Study.

With regard to our practices and in response to the third question, we have sought to diversify contact and text production activities, both at an educational level and in the other. In the case of pre-school education, we have opted for the reading of texts with imagery read aloud by us, oral production of texts together, written by us in the presence of the children, as well as

the creation of opportunities for the children to try and write their own. At this level, the most profitable area for approach to writing was the area of science and Study of the environment. Regarding the level of the 1st cycle, we insist on the reading and interpretation of different types of texts, dramatizations, moments of autonomous work, recounts and oral presentations of texts. We also use work sheets, promoting autonomous work and self-correction. As happened in the reports analyzed, in the 1st cycle, the area that most provided the development of these learning was the study of the environment and science.

With regard to the last question, we can note that a transversal approach to written text only brings advantages to the educator/teacher, since it provides the learning of comprehension, planning, construction, and revision skills of different types of texts, in an integrated and continuity, furthering the deepening of oral communication skills and decoding, as well as the deepening of linguistic awareness, among others.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; teaching and learning of writing; approaches to writing; transversality of the mother tongue.

Índice Geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Anexos.....	ix
Lista de Abreviaturas.....	ix
Introdução	1
Capítulo I - A importância da Linguagem nas Interações entre o eu e a sociedade	4
1.1. Aprender a comunicar comunicando	4
1.2. Abordagens à escrita na Educação Pré-Escolar.....	7
1.2.1. O discurso curricular sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar.....	13
1.2.2. Práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores na Educação Pré-Escolar	16
1.3. Abordagens à Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
1.3.1. O discurso curricular sobre a aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico	38
1.3.2. As práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores no 1.º ciclo do Ensino Básico	44
Capítulo II - Perfil e Formação de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino do Básico	60
2.1. Ser educador de infância e professor: perfil e formação	61
2.2. A análise e a reflexão sobre a ação durante o estágio	68
Capítulo III - O Estágio na Educação Pré-Escolar	72
3.1. O contexto	73
3.1.1. Caracterização do meio, da escola e da sala.....	73
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças	76
3.2. Descrição e análise das práticas.....	78
Capítulo IV - O Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
4.1. O Contexto.....	96
4.1.1. Caracterização do Meio, da Escola e da Sala.....	96
4.1.2. Caracterização do grupo de alunos.....	97
4.2. Descrição e análise das práticas.....	99
Considerações Finais	118
Referências Bibliográficas	122
Anexos.....	129

Índice de Quadros

Quadro 1 – Estratégias para promover a consciência da leitura e a escrita na EPE.....	11
Quadro 2 – Caracterização da amostra de práticas de abordagem à escrita na EPE.....	17
Quadro 3 – Análise das práticas de estagiários na abordagem à escrita na EPE.....	27
Quadro 4 – Caracterização da amostra de práticas de leitura e de escrita no 1.º ciclo.....	45
Quadro 5 – Análise das práticas de leitura e de escrita no 1.º CEB de estagiários.....	51
Quadro 6 – Atividades realizadas na EPE por áreas, domínios e subdomínios de aprendizagem.....	79
Quadro 7 – Contributos das atividades trabalhadas na EPE.....	85
Quadro 8 – Atividades realizadas no EP II.....	100
Quadro 9 – Contributos das atividades trabalhadas no EP II.....	108

Índice de Figuras

Figura 1 – O Estatuto da Prática Pedagógica com base nas orientações INAFOP (Fialho, 2003, p. 41).....	66
Figura 2 – Princípios subjacentes ao desempenho de um estagiário (Cró, 1998, pp. 21-22).....	67
Figura 3 – Planta da sala de atividades da EPE.....	75
Figura 4 – Pictograma da canção: “Sol de Outono”.....	89
Figura 5 – Recorte e colagem da palavra: Outono.....	90
Figura 6 – Dramatização da história: “Quero ser bombeiro”.....	91
Figura 7 – Confeção do pão.....	92
Figura 8 – Construção de um cartaz sobre a divisão silábica.....	93
Figura 9 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas do EP II.....	97
Figura 10 – Identificação e registo de características de diferentes plantas.....	111
Figura 11 – Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano.....	112
Figura 12 – Protocolo da experiência sobre a permeabilidade dos solos.....	114
Figura 13 – Realização de uma ficha de trabalho sobre o dinheiro.....	115
Figura 14 – Elaboração de um texto descritivo sobre a visita de estudo à lotaço de Ponta Delgada.....	116

Índice de Anexos

Anexo A – Recorte e colagem da palavra: Outono.....	130
Anexo B – Dramatização da história: “Quero ser bombeiro”.....	131
Anexo C – Confeção do pão.....	132
Anexo D – Identificação e registo de características de diferentes plantas.....	133
Anexo E – Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano.....	134
Anexo F – Protocolo da experiência sobre a permeabilidade dos solos.....	135
Anexo G – Realização de uma ficha de trabalho sobre o dinheiro.....	136
Anexo H – Elaboração de um texto descritivo sobre a visita de estudo à Lotação de Ponta Delgada.....	137

Lista de Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LOAE – Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita

FPS – Área de Formação Pessoal e Social

EA – Domínio da Educação Artística

EF – Domínio da Educação Física

JD – Subdomínio do Jogo Dramático

AV – Subdomínio das Artes Visuais

MU – Subdomínio da Música

M – Domínio da Matemática

CM – Área do Conhecimento do Mundo

LP – Língua Portuguesa

EDM – Estudo do Meio

EFM – Expressão físico-motora

EM – Expressão Musical

ED – Expressão Dramática

EP – Expressão Plástica

C - Cidadania

Introdução

O presente relatório tem por base as práticas curriculares desenvolvidas no Estágio Pedagógico I (EP I) e no Estágio Pedagógico II (EP II), inseridos na 7ª. edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa intenção é descrever e analisar as nossas práticas educativas ao longo daqueles estágios, em particular em relação à problemática do nosso relatório, a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico através do currículo, e refletir sobre a importância daqueles e deste relatório para a nossa formação.

A escolha desta problemática deveu-se à relevância que é atribuída à transversalidade na aprendizagem da língua materna, que, como defende Sá (2016), é reconhecida pela sociedade e permite aos indivíduos o sucesso na vida escolar e pessoal. Temos consciência, pois, que o desenvolvimento de competências comunicacionais é essencial em todas as áreas curriculares. Neste sentido mesmo, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 40) alertam que “quanto maior atenção for dada à leitura e à escrita, melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna”.

Neste sentido, este relatório de estágio terá por base as seguintes perguntas de partida: Como é que os educadores de infância pensam/promovem a familiarização com a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas? Como é que os professores pensam/promovem o desenvolvimento de competências de produção textual no 1.º Ciclo? Como promover o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita a propósito da aprendizagem de diferentes temas, conteúdos e processos em diferentes áreas do currículo? Quais as potencialidades de uma abordagem à escrita de forma transversal ao currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para responder às questões de partida mencionadas, organizamos este relatório em quatro capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito à exploração da problemática baseada na literatura sobre este tema. Numa primeira parte, procuramos apresentar a importância que a comunicação possui para a aprendizagem na infância, seguidamente referimos o impacto que a língua materna adquire no sucesso de todas as áreas curriculares. Numa segunda parte caracterizamos e refletimos sobre as práticas de abordagem transversal à escrita registadas em relatórios de estágio análogos ao nosso.

O segundo capítulo debruça-se sobre a formação dos educadores/professores e a metodologia utilizada neste trabalho de reflexão-investigação. Primeiramente, discute-se o perfil que os educadores/professores devem possuir, assim como algumas das suas competências pedagógicas. Posteriormente, expomos a metodologia utilizada ao longo do trabalho, as perguntas de partida que orientaram este relatório e os instrumentos de recolha e tratamento dos dados.

O terceiro capítulo diz respeito ao primeiro estágio pedagógico realizado na educação pré-escolar. Numa primeira seção fazemos uma breve caracterização do meio, da escola, da sala e do grupo de crianças. Numa segunda seção apresentamos e refletimos sobre as nossas práticas de abordagem à escrita nas diferentes áreas curriculares ao longo do Estágio Pedagógico I.

O quarto capítulo incide sobre o segundo estágio pedagógico realizado no 1.º ciclo do ensino básico, apresentando uma lógica de estruturação semelhante ao anterior.

No final deste trabalho investigativo apresentamos algumas considerações finais. Acrescentamos ainda, as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório e alguns anexos relevantes para a compreensão da nossa ação educativa.

A importância da Linguagem nas Interações entre o eu e a sociedade

1.1. Aprender a comunicar comunicando

1.2. Abordagens à escrita na Educação Pré-Escolar

1.2.1. O discurso curricular sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar

1.2.2. Práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores na Educação Pré-Escolar

1.3. Abordagens à Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. O discurso curricular sobre a aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico

1.3.2. As práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores no 1.º ciclo do Ensino Básico

Introdução

Neste primeiro capítulo, pretende-se apresentar a importância da comunicação para a aprendizagem na infância. Desta forma, primeiramente, iremos abordar o papel da escola no desenvolvimento de competências comunicacionais; no segundo ponto, refletimos sobre a relevância que a linguagem adquire no dia-a-dia das crianças, com base no discurso curricular e em alguns autores. No terceiro ponto, analisamos as práticas de abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico de alguns estagiários, com base na análise dos respetivos relatórios de estágio. É de referir que ao longo deste capítulo pretendemos dar ênfase às potencialidades que a língua materna nos oferece nas diferentes áreas curriculares.

1.1. Aprender a comunicar comunicando

Começamos por clarificar o que se entende por comunicação e para que serve a comunicação.

De acordo com (Houaiss, 2003, pp. 1013-1014), comunicar significa “transmitir, passar (conhecimento, informação, ordem, opinião, mensagem) a alguém. Fazer-se conhecido, propagar-se, espalhar-se, difundir-se. Manter relações com. Pôr em comum, dividir, partilhar”. A afirmação deixa antever que a comunicação é um instrumento que utilizamos constantemente no nosso dia-a-dia. Assim, como refere Sim-Sim (1998, p. 22), “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar”.

O ser humano sente necessidade de comunicar, pois é uma das formas que este possui para aprender sobre si, sobre os outros e com os outros. Deste modo, podemos afirmar que a comunicação é imprescindível para a integração e socialização do ser humano no mundo que o rodeia.

Sim-Sim (1998, p. 21) salienta que a comunicação é um “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”.

O Homem domina variadas formas de comunicação verbal (oral e escrita) e não-verbal, através de suportes tanto linguísticos, como “extralinguísticos” (como os gestos e as expressões corporais) e “paralinguísticos” (entoação de voz, hesitações, velocidade da comunicação, entre outros). Desde cedo o Homem vê no ato de comunicar a possibilidade de poder expressar os

seus pensamentos, ideias e opiniões e a necessidade de estabelecer ligações com a restante sociedade.

Por tudo isto, verificamos “se a linguagem se constitui ela mesma como definição do Homem, nem o Homem pode conceber-se sem Linguagem, nem a Linguagem pode ser concebida sem o Homem” (Mira Leal, 2000, p. 15).

Por tudo isto, questionamo-nos: desde quando começa o Homem a comunicar? Como forma de responder a esta questão, Sim-Sim afirma: “O desenvolvimento da linguagem inicia-se, portanto, num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida” (1998, p. 30). Igualmente, segundo Mata e Pacheco “o processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal da leitura e escrita” (2009, p. 1741).

Como é detetável, nos primeiros anos de vida, os bebés não comunicam como os adultos, todavia utilizam outras formas de comunicação, como o choro, os gestos e expressões faciais. À medida que o tempo passa, as crianças desenvolvem e aprendem a expressar-se verbalmente. A partir dos 2 anos de idade as crianças começam a verbalizar os seus pensamentos ou emoções. A este propósito, Vygotsky refere que “ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage” (Vygotsky, 1989, p. 26). Desta forma, depreendemos que a linguagem tem um papel crucial na formação do pensamento e do carácter dos indivíduos.

É, normalmente, no seu ambiente familiar que a criança, contacta primeiramente com a linguagem. Os meios envolventes são essenciais porque proporcionam às crianças diferentes oportunidades de experiências nos dois domínios da linguagem: oral e escrito. Como referem Novak e Gowin, “o meio é o contexto no qual a experiência de aprendizagem tem lugar” (1984, p. 22).

No mesmo sentido, Vygotsky regista que “muito antes de entrar na escola, a criança possui já um certo domínio da gramática” (1987, p. 100). Neste contexto, podemos depreender que as aprendizagens das crianças na escola têm todas uma pré-história, ou seja, “a instrução não começa na escola” (Vygostky, 1987, p. 116).

Assim sendo, podemos afirmar que as crianças começam a desenvolver competências orais e de iniciação à escrita, em primeiro lugar, num contexto informal – a família, e posteriormente, num contexto formal – a escola.

Uma vez que a linguagem está sempre presente no nosso dia-a-dia é essencial que a escola promova, constantemente, o seu desenvolvimento. Além disso, é importante salientar que a

escola possui também um papel relevante no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Neste sentido, as escolas devem assegurar uma “tomada de consciência acerca das características das línguas naturais e do seu estatuto e funções nas sociedades” (Castro, 2012, p. 100) e ajudar os alunos a usarem a língua para o seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo o sucesso daqueles a todos os níveis (Castro, 2012).

Ainda sobre o papel das escolas, Sim-Sim, Silva e Nunes referem que “a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com pendor eminente social e interativo”. Caberá assim às escolas a promoção de atividades interacionais, nas quais os alunos possam comunicar entre si, as suas ideias, pensamentos e raciocínios. Stubbs (1987, p. 27) reforça esta ideia afirmando que “a linguagem é um facto central nas escolas e nas aulas” e “as escolas e as salas de aula são ambientes em que a linguagem predomina”, ou seja, como esta afirmação podemos deduzir que as escolas são meios estimulantes para o desenvolvimento da comunicação entre os indivíduos.

Agora que já evidenciamos a relevância do papel da família e da escola na linguagem, torna-se crucial abordar o papel que o educador e o professor possuem no desenvolvimento das competências comunicativas. O educador e o professor devem ser capazes de interagir adequadamente um com o outro para que o sucesso escolar possa ser assim alcançado mais facilmente.

O ensino da língua portuguesa desempenha um papel crucial na vida escolar dos alunos. Segundo Sá, a língua portuguesa “i) promove o desenvolvimento de atitudes e valores e ii) é essencial para a vivência de uma cidadania crítica e interventiva”. Do mesmo modo, Silva (2000, p. 366) salienta o facto de que é a partir do domínio da linguagem que o aluno parte, na escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração das mesmas.

A língua portuguesa é a base para todas as aprendizagens e cabe à família e aos professores a promoção de estratégias, de experiências e de contextos em que tal possa acontecer. Como reforça Elkind (1981, p. 189) “é provável que professores que ofereçam às crianças uma variedade de métodos para aprender a ler e a escrever sejam os mais bem-sucedidos, pois promovem a aprendizagem num maior número de crianças”.

Neste sentido, no ponto seguinte, iremos abordar algumas estratégias que os educadores utilizam nas escolas para promover a leitura e a escrita das crianças, com base nas orientações curriculares e em alguns autores.

1.2. Abordagens à escrita na Educação Pré-Escolar

Aprender a ler e a escrever requer a apropriação de um conjunto de normas e convenções processo no qual a Escola tem um papel muito importante, embora seja hoje reconhecido que esse processo se inicia muito antes do ensino formal (Mata, 2012 citando Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreiro, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986), através de diversas experiências que as crianças realizam no seu dia-a-dia nos diferentes contextos a que são expostas. Em concordância com isto, Mata (2006, p. 14) afirma que “a percepção e a apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral”.

É necessário que o educador proporcione às crianças diferentes suportes para despertar o interesse e interação destas com a escrita. Esta exploração é crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo Mata (2006, pp. 14-15), “para esta compreensão e apropriação, é essencial a participação e apoio não só dos adultos que lhe são próximos (pais, outros familiares, educador, etc.), como também dos próprios colegas”.

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para diferentes aprendizagens que acontecem ao longo da vida da criança. De acordo com Machado (2008, p. 30), “é a partir desta descoberta que a criança vai construir os sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever”.

A educação pré-escolar (EPE) é uma etapa, portanto, privilegiada para os educadores, uma vez que estes podem utilizar diferentes meios e estratégias para interagir com as crianças e promover a comunicação. Afirmamos desta forma, que o domínio da linguagem oral é importante para uma aquisição de diferentes conhecimentos, já que é através deste que o educador explora grande parte dos conteúdos. Reforçando esta ideia, Rodrigues (2011, p. 14) defende que a aprendizagem dos alunos deve apoiar-se na criação de

contextos verbalmente estimulantes, que lhes permitam conversar, discutir, descrever, experienciar, formular hipóteses e sínteses sobre o real, que as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, sintático, semântico e pragmático).

Deste modo, observamos que a ação do educador tem uma grande importância na construção de experiências significativas que promovam o desenvolvimento da oralidade das

crianças. Torna-se necessário que este consiga criar situações que permitam a utilização da linguagem nas suas diversas funções (Santos, 2007 (p.44) citando Tourtet, 1987; Podall & Comellas, 1996; Ministério da Educação, 1997; Bigas & Correig, 2001):

- a função comunicativa: através da exposição de ideias, expressão de sentimentos, descrição de acontecimentos, questionamento, contagem de histórias;
- a função representativa: de ajuda à realização de tarefas e de organização das acções, de categorização e descrição da realidade, de análise e síntese, de opinião e argumentação;
- a função lúdica: de utilização criativa da linguagem.

De igual modo, a abordagem à escrita é crucial na EPE, visto que, de acordo com Atalaia (2013, p. 40, citando Stern e Gould, 1965), “nunca será por demais acentuar que a leitura constitui a aptidão da qual depende tudo o que a criança aprenderá de futuro”.

Existe um conjunto de práticas utilizadas para promover o desenvolvimento da oralidade e da escrita na EPE. Um aspeto importante que o educador deve ter em conta é o espaço escolar no qual suas crianças estão inseridas. Como referem Bigas e Correig 2001, pp. 67-68),

para pensar em actividades onde a comunicação e a linguagem fluam é necessário imaginar um espaço distribuído em âmbitos diferentes para momentos e funções também eles diferentes. Devem existir zonas com mesas e cadeiras, zonas de leitura de contos, com amplas almofadas para se sentarem comodamente e escutar relatos, zonas com material simbólico: a área da cozinha, de alguma profissão, como a do médico, de comprar e vender, etc., a área da biblioteca onde se reúnem as histórias e outros materiais escritos e onde se possa ir livremente, etc. A distribuição deve facilitar a comunicação para todo o grupo.

Logo, o facto de o educador ter em conta os aspetos acima referidos é de extrema importância para promover o desenvolvimento da linguagem das crianças. A organização do espaço físico e a existência de diferentes áreas na sala de pré-escolar proporciona momentos ricos de interação, comunicação, partilha e cooperação entre as crianças.

Uma das áreas mais importantes para a promover a leitura e a escrita na educação pré-escolar é a da biblioteca. Segundo Santos (2008, p. 56), a área da biblioteca é

a área, por excelência, orientada para a exploração activa dos processos de leitura e escrita no jardim-de-infância. Esta área, ao pôr a criança em contacto com materiais impressos, promove o interesse das crianças pelos mais variados temas, o interesse de crianças não leitoras pela leitura e pela escrita e promove, em geral, o gosto pela leitura, favorecendo a aquisição do hábito de pesquisa e consulta.

A existência de rotinas diárias nesta faixa etária é também um fator potenciador do desenvolvimento da linguagem (registos, hora do conto, marcação de presenças, identificação de produções, etc.). Segundo Santos (2008, p. 46), “uma rotina que respeita os interesses e as necessidades das crianças em idade pré-escolar, ao contemplar momentos distintos que permitam o desenvolvimento de interações distintas, está a contribuir para a utilização da linguagem e das suas diversas funções de forma significativa”.

São também momentos importantes numa sala de pré-escolar os trabalhos em grande grupo; estes permitem, não só, desenvolver competências pessoais e sociais, como competências no domínio da linguagem oral.

Na mesma lógica, Lentin (1990, p. 100) afirma que os momentos de trabalho em grande grupo ou momento de linguagem são momentos de contacto, de grande valor afectivo, momentos de pensamento e de percepções comuns em volta de um assunto comum, de uma lembrança, de um projecto, oportunidade de comunicação entre a professora e o grupo-classe destinado a estimular o apetite pela linguagem, o prazer da actividade verbal, ao mesmo tempo de consciência socializante do grupo e o interesse fecundo por um tema bem escolhido.

Mas também os momentos de trabalho individual são estimuladores de linguagem oral para as crianças mais tímidas, visto que o educador poderá assim orientar de forma mais individualizada os interesses e dificuldades das mesmas.

Assim, cabe ao educador de infância a implementação de estratégias gerais de intervenção direta com as crianças que, entre outros aspetos, permitam:

- Escutar a criança e valorizar o seu contributo para o grupo;
- Criar oportunidades para explorar o lado lúdico da linguagem: inventar palavras, frases, histórias, brincar com rimas, com lengalengas ou com a fonética das palavras;
- Colocar questões de carácter aberto: perguntas que levem a criança a ampliar as suas respostas e a explorar ao máximo as suas capacidades de pensar e falar - perguntas que levem a resposta do tipo dicotómicas (sim/não) limitam a capacidade da criança de transpor, através da fala, ideias e pensamentos de forma cada vez mais elaborada e complexa;
- Promover situações de descrição de imagens: desenhos próprios, imagens de livros, fotografias;

- Promover situações de descrição de situações e acontecimentos relevantes para a criança;
- Mostrar-se disponível para conversar sempre que criança necessite de partilhar alguma informação;
- Promover situações de expressão de sentimentos e de resolução de problemas, especialmente de forma verbal;
- Criar situações onde as crianças possam escutar diversos tipos de textos, onde as diversas funções da linguagem possam estar presentes;
- Criar situações de explicação, leitura e representação de histórias;
- Elaborar oralmente mensagens ou outros textos que possam posteriormente ser escritos. (Santos, 2007, p. 48 citando Hohmann et al., 1984; Tourtet 1987; Tough, 1996; Podall & Comellas, 1996; Ministério da Educação, 1997; Bigas & Correig, 2001).

No mesmo sentido, podemos afirmar que a existência de diferentes materiais na sala do pré-escolar é essencial para proporcionar momentos de estímulo da linguagem oral e abordagem à escrita. Alguns exemplos desses materiais são os dominós, puzzles, bingos, jogos de associação, jogos de memória, atividades de culinária, entre outros. Reforçando esta ideia, Moniz (2009, p. 75) afirma que “aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições ajudam as crianças a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido”. Santos (2007, pp. 69-70) salienta a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças. Esta autora refere que

através deste tipo de jogos as crianças têm a oportunidade de identificar e associar letras, formar palavras simples, podendo também utilizar este tipo de materiais como modelos para copiar ou imitar letras/palavras e, nalguns casos, estes jogos devem ser precedidos da leitura, pelo educador, de um conjunto de regras indispensáveis à sua execução.

No Quadro 1, organizado com base em informação adiantada por Lopes et al. (2004, p. 85), são apresentadas estratégias para promover a consciência da leitura e a escrita na criança dos três aos quatro anos de idade.

Quadro 1

Estratégias para promover a consciência da leitura e a escrita na EPE

Consciência e Exploração (dos 3 aos 4 anos)	A criança explora o ambiente e inicia a construção de bases de um processo de leitura e de escrita.
	<p>Atividades que a criança deverá desenvolver:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros. b. Experimentar actividades que destaquem a função da escrita como suporte de mensagem. c. Envolver-se em tarefas de leitura e escrita. d. Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente. e. Participar em jogos de linguagem: lenga-lengas, rimas, etc. f. Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras). g. Usar letras que conhece para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).
	<p>O que os Educadores podem fazer:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direccionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.). b. Falar sobre as letras o sobre o seu valor sonoro. c. Organizar um ambiente literário rico. d. Rer ler histórias favoritas do grupo. e. Envolver as crianças em jogos de linguagem. f. Promover actividades de jogo que envolvam tarefas de literacia. g. Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos. h. Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas. i. Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam. j. Utilizar a biblioteca ou ludoteca local. k. Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando o lápis e canetas sobre o papel.

Do foi apresentado podemos depreender que a realização de jogos de linguagem (rimas, lengalengas) e a exploração de histórias são estratégias fundamentais para a promoção da abordagem à escrita que o/a educador/a pode utilizar na sala de pré-escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita requer o desenvolvimento progressivo da consciência metalinguística traduzido em habilidades como a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática (Frias, 2014).

Neste contexto, a abordagem à escrita na EPE pressupõe um bom desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. De acordo com Frias (2014, p. 35), “a consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. Esta

competência surge num processo contínuo, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis”.

Sim-Sim (1998) defende que a reflexão das crianças sobre segmentos mínimos como os sons favorece uma melhor aquisição da leitura, visto que lhes permite redescobrir os segmentos frásicos que vão trabalhando oralmente. A consciência fonológica reveste-se assim de elevada importância na EPE. É fulcral que o educador crie atividades em que seja possível as crianças reconhecerem, segmentarem, combinarem, adicionarem ou subtraírem fonemas e/ou sílabas.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) identificam dois níveis na consciência fonológica., como afirmam O primeiro corresponde à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas; o segundo, mais complexo, está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas, manifestando-se apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura.

Segundo Rego (2010, p. 29, citando Martins, 1995, Vale & Caria 1997, Lane & Pullen 2004 & Viana 2006) a capacidade de pensar conscientemente os sons da fala e as suas combinações assume especial relevo para a aprendizagem da leitura e da escrita, que é a aquisição mais importante nos primeiros anos de escolaridade da criança. Resumidamente, pode dizer-se que esta competência resulta da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar os sons da fala (fonemas) e manipulá-los, de forma a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é precedente daquela, e o próprio desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral (Horta, 2010, citando Garton & Pratt, 1998; Lopes, 2010; Pereira & Azevedo, 2005; Rebelo & Atalaia, 2000; Rigolet, 2000). Podemos assim concluir que as crianças que não tiverem um razoável domínio da sua língua oral poderão ter mais dificuldades em adquirir um bom domínio na linguagem escrita, pois estes dois domínios influenciam-se mutuamente. Acresce que “o processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplos aspetos, desenvolve[ndo-se] em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (Frias, 2014, p. 17).

1.2.1. O discurso curricular sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar

De acordo com Alonso et al. (2011, p. 48), podemos afirmar que o português emerge enquanto espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte de outros saberes e de demanda de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências linguísticas dos alunos, no sentido do aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos concebidos numa perspetiva multidimensional e integradora.

Reforçando a ideia, os autores defendem que a educação pré-escolar deve criar “oportunidades de desenvolver a comunicação oral – enriquecimento de vocabulário, construção de frases, interação verbal – e de abordar a linguagem escrita – contacto com diferentes tipos de texto escrito, reconhecimento de palavras, desenvolvimento da consciência fonológica, com particular atenção à diversidade de pronúncias locais e dos sons com que são representados na escrita” (p. 48).

Nesta linha, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) evidenciam que as competências comunicativas desenvolvidas na educação pré-escolar “são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 64). Acresce que tal transversalidade leva a que todas as áreas contribuam a seu modo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O mesmo documento defende que a linguagem oral é “uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (Silva et al., 2016, p. 66), e .Além disso, ao mesmo tempo que a linguagem escrita, por seu lado, permite “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura”, funcionando também como “um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (Silva et al., 2016, p. 70).

A linguagem oral e a abordagem à escrita podem ser desenvolvidas em qualquer área ou domínio das OCEPE. Podemos promovê-las no domínio da matemática, pois o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o uso da linguagem, uma vez que “a criança

é encorajada a explicar e justificar as suas soluções”. Podemos desenvolvê-las através do jogo e do brincar, pois “favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas”; como defendem os autores das OCEEPE (Silva et al., 2016, p. 78), “Tanto o brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.), como o jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária (compra numa loja, pôr a mesa, etc.), contribuem para a aprendizagem da matemática. Também jogos com regras (cartas numeradas, lotos, dominós, etc., bem como os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras”.

A área de conhecimento do mundo é extremamente importante para as crianças, pois implica “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura”. Assim, “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças irão recorrer a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Silva et al., 2016, p. 88).

A área de formação pessoal e social, sendo “considerada uma área transversal” está, portanto “intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 38). Assim sendo, podemos afirmar que é nos

contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Silva et al., 2016, p. 38).

Relativamente ao domínio da educação artística, as artes visuais, a dramatização, a música e a dança possibilitam a “expressão e comunicação das crianças” de diferentes formas, estimulando o desenvolvimento de competências orais e de abordagem à escrita (Silva et al., 2016, p. 51). Também a organização e a diversidade do espaço e dos materiais da sala do pré-escolar são estratégias fundamentais de criação de momentos de exploração no domínio da educação artística (Silva et al., 2016).

Tendo em vista promover todas estas competências e aprendizagens, o educador deverá “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 71). Neste processo, o

educador “deve ter em conta os interesses das crianças, valorizando os processos de aprender que incluem a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica” (Alonso et al., 2011, p. 42).

A acrescentar a tudo isto, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (anexo I, ponto II) reforça que o educador de infância tem de:

- a) favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a autonomia criança;
- b) promover o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, dele próprio, ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) apoiar e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

O acima mencionado mostra-nos a importância que a EPE assume na formação das crianças. Ao longo da EPE as crianças defrontam-se com determinadas oportunidades que fomentam o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais para o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É por esta razão que, de acordo com o pensamento de Sim-Sim et. al (2008, p. 37), “é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso”

No ponto seguinte analisamos algumas das práticas de desenvolvimento da linguagem oral e de abordagem à escrita na EPE registadas em relatórios de estágio.

1.2.2. Práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores na Educação Pré-Escolar

Tendo em vista compreender e caracterizar práticas de futuros educadores de infância, como nós, na abordagem à escrita nas salas de Educação Pré-escolar, decidimos analisar alguns relatórios de estágio.

Os relatórios foram pesquisados na B-ON e no repositório institucional da Universidade dos Açores. Na seleção dos relatórios tivemos como critério principal a seleção dos relatórios que assumissem como tema foco a leitura e a escrita. Foram escolhidos oito relatórios; no conjunto, a nossa amostra é constituída por seis relatórios apresentados a provas na Universidade dos Açores, um no Instituto do Politécnico de Portalegre e um no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

A análise dos relatórios foi qualitativa, uma vez que esta serviria “para fins estritamente descritivos” (Albarello, Diagneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Georges, 1997, p. 120). Na nossa análise, procurámos articular três atividades cognitivas de acordo com Albarello et al. (1997, p. 123): “a redução de dados, a sua apresentação/organização para fins comparativos e a sua interpretação/verificação”

A nossa análise recaiu nas atividades utilizadas pelos futuros educadores para promover a abordagem à escrita na Educação Pré-escolar e a sua articulação com as diferentes áreas, domínios e subdomínios curriculares de acordo com Silva et al (2016). Assim, procedemos no Quadro 2 à caracterização da nossa amostra, identificando e descrevendo sucintamente as atividades identificadas, e assinalando em cada caso as áreas curriculares e respetivos domínios e subdomínios que aquelas cruzavam: área de formação pessoal e social (FPS), domínio de educação física (EF), domínio de educação artística (EA), subdomínio de artes visuais (AV), subdomínio do jogo dramático (JD), subdomínio da música (MU), subdomínio da dança (D), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (LOAE), domínio da matemática (M), área do conhecimento do mundo (CM).

Quadro 2

Caracterização da amostra de práticas de abordagem à escrita na EPE

	data	grupo	n.º de atividades registradas	descrição de atividades	FPS	CM	Área de Expressão e Comunicação					Total
							EF	LOAE	M	Domínio da Educação Artística		
								AV	JD	MU	D	
R e l a t ó r i o 1	2015	15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade	5	RIA - Leitura e exploração da história: “O sol e a Lua” através de um big book.		1	1					2
				RIB - Leitura e exploração do poema intitulado “Para ti Mãe” através da construção de um cartaz ilustrativo sobre o dia da mãe.			1				2	
				RIC - Confeção e exploração da receita: “O gelado da avó”			1	1			2	
				RID - Leitura e exploração da história: “O dia em que o Galo não acordou”. A partir da história o estagiário abordou o conceito de animais domésticos vs. animais selvagens.		1	1				2	
				RIE - Elaboração de um folheto sobre a importância de proteger e cuidar dos animais.	1	1	1			4		
R				R2A - Leitura da história: “As meninas podem ser tudo” exploração da mesma através da temática: as	1	1					3	

a t ó r i o 2	2011	16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade	4	profissões. A história foi explorada através de um <i>big book</i> . R2B - Leitura da história: “O livro das datas” e exploração de questões de género através da mesma. R2C - Leitura de diferentes histórias, como: “Vamos lá contar uma história”, “O malhado e o Dourado”, “A história do livro atrativo” e ainda “Joaninha Vaidosa”. Exploração das mesmas através de atividades como: canções, dramatização com fantoches e pictograma.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
				R2D - Leitura e exploração do álbum: “As caras da mãe” através de um pictograma.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	
R e I a t ó r i o 3	2015	23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade	9	R3A - Leitura e exploração da história: “O burro vestido com a pele de leão”. Foi elaborado pelas crianças um desenho sobre a história ouvida, e posteriormente estas enunciaram características, o número de patas e a cor de alguns animais abordados na história. R3B - Leitura e exploração da história: “Palavras Pequenas”. As crianças escreveram algumas palavras existentes na história, fizeram a contagem das mesmas, e de seguida elaboraram um desenho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	
					1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	

r i o 5	5 anos de idade		<p>R5B - Registro livre. As crianças foram incentivadas a elaborar um desenho e a escreverem como soubessem o que foi desenhado.</p> <p>R5C - O loto das letras. Jogo composto por cartões com imagens e espaços para colocar as letras que formam a palavra que descreve a imagem.</p> <p>R5D - Construção de histórias. Em grande grupo, o/a estagiário/a escreve o que as crianças vão dizendo, de modo a assim construir uma história. De seguida, as crianças ficam responsáveis pela ilustração da mesma.</p>		1		1		1				2
R e l a t ó r i o 6	2014 20 alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade	5	<p>R5E - Construção de mobiles com as iniciais do nome de cada criança</p> <p>R6A - “Ver e ouvir” a escrita. As crianças fizeram uma visita de estudo à “Casa dos meninos” e ao museu de angra do heroísmo. As crianças identificaram e registaram situações reais em que o código escrito esteve presente ao longo das visitas.</p> <p>R6B - “Sentir e experimentar” a escrita. Elaboração de um livro: “As tradições” – escrita e colagem de figuras referentes ao tema. Dramatizações referentes ao tema. Elaboração de um convite para os</p>	1	1		1		1				3
				1	1		1		1	1			5

<p>t ó r i o 7</p>		<p>entre os 5 e os 6 anos de idade</p>		<p>R7B - Criação de um minimercado no interior da sala. Primeiramente, foi pedido pela estagiária às crianças palavras que rimassem entre si, para a criação do slogan do minimercado; posteriormente, as crianças usufruíram de diversas revistas e panfletos publicitários que puderam recortar para publicitar os produtos existentes no minimercado da sala. R7C - Leitura e exploração do poema “A mãe”. Prosseguiu a elaboração, em grande grupo, de um poema para oferecer no dia da mãe. A/O estagiária/o começou a registrar palavras que deveriam fazer parte do poema ditas pelas crianças.</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>		<p>5</p>
<p>R e l a t ó r i o 8</p>		<p>20 crianças com 5 anos de idade</p>	<p>5</p>	<p>R8A - Exploração do pictograma com a canção “O meu pai é grande” R8B - Confeção de um bolo de chocolate, através da utilização de uma lista de ingredientes com as quantidades, os nomes dos ingredientes e imagens dos mesmos. R8C - Realização do jogo “Acerta no arco”. A criança teria de corresponder a bola ao arco com a escrita correspondente ao da bola. R8D - Realização de ficha sobre o número 9.</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>2</p>

Ao analisarmos o Quadro 2, identificamos 18 tipos de atividades diferentes. Verificamos que a atividade mais recorrente é a leitura e exploração de histórias, com 27 ocorrências num total de 45 atividades analisadas. No contexto, a leitura e exploração de histórias parece servir amiúde como ponto de partida para a introdução e para abordagem a conteúdos de outras áreas curriculares. De entre estas, é com a FPS e com a EA que as atividades de abordagem à escrita mais se relacionam, ambas com um total de 31 ocorrências em 45; na Educação Artística registaram-se 31 ocorrências, 23 das quais relativas ao subdomínio de artes visuais, 4 relativas ao subdomínio do jogo dramático e 4 relativas à música. Não ocorrem atividades com a dança. Segue-se a realização de atividades de abordagem à escrita com o CM (27 ocorrências); depois com a matemática (19 ocorrências) e, por fim, com a EF (2 ocorrências).

O Quadro 3 foi construído de modo a que o leitor possa observar, mais facilmente, quais as subcategorias mais trabalhadas em cada uma das categorias da LOAE, tendo por objeto de análise as atividades registadas no Quadro 2.

Quadro 3

Análise das práticas de estagiários na abordagem à escrita na EPE

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Áreas/Domínios de conteúdo						Total	
				FPS	CM	EF	M	Domínio da Educação Artística			
								AV	JD		MU
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	Compreensão Oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação	R2B, R2D, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R3I, R4A, R4B, R4C, R4D, R4E, R4F, R4G, R4H, R4I, R6A, R6B, R6C, R6D, R7B, R8B, R8C, R8E,	R1A, R1D, R1E, R2A, R2B, R2C, R2D, R3A, R3C, R3F, R3H, R4A, R4B, R4C, R4D, R4G, R4H, R4I, R5C, R6A, R6B, R6D, R8B,		R1C, R2C, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R4C, R4D, R4F, R4G, R8B, R8D	R1B, R1E,	R2C, R4E, R6B,	R2C, R4C, R4D, R8A,	38
				R2B, R2D, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R3I, R4A, R4B, R4C, R4D, R4E, R4F, R4G, R4H, R4I, R6A, R6B, R6C, R6D, R7B, R8B, R8C, R8E,	R1A, R1D, R1E, R2A, R2B, R2C, R2D, R3A, R3C, R3F, R3H, R4A, R4B, R4C, R4D, R4G, R4H, R4I, R5C, R6A, R6B, R6D, R8B,		R1C, R2C, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R4C, R4D, R4F, R4G, R8B	R1B, R1E	R2C, R4E, R6B	R2C, R4C, R4D, R8A	
		Expressão Oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	R2B, R2D, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R3I, R4A, R4B, R4C, R4D, R4E, R4F, R4G, R4H, R4I, R6A, R6B,	R1A, R1D, R1E, R2A, R2B, R2C, R2D, R3A, R3C, R3F, R3H, R4A, R4B, R4C, R4D, R4G, R4H, R4I, R8B, R5C,		R1C, R2C, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R4C, R4D, R4F, R4G, R8B	R1B, R1E	R2C, R4E, R6B	R2C, R4C, R4D, R8A	37

Consciência a Linguística	Consciência Fonológica	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras	R6C, R6D, R7B, R8B, R8C, R8E	R6A, R6B, R6D	R7B					R2C, R4C, R4D, R8A	5
	Consciência da Palavra	Identificar diferentes palavras numa frase		R1A, R1E, R2A, R6E, R7B, R8E	R1C, R2C, R3F, R8B, R8D	R1B, R1E, R6B, R6C, R7C				R4C, R4D, R8A	18
	Consciência Sintática	Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões dessa correção		R1E, R6E		R1B, R1E, R6B, R6C					5
	Funcionalidade e da linguagem escrita	Identificar funções no uso da leitura e da escrita	R3I	R1A, R1D, R1E, R2A, R2B, R2C, R2D, R3A, R3C, R3F, R3H, R4A, R4B, R4C, R4D, R4G, R4H, R4I, R5C, R6A, R6B, R6D,	R8C	R1C, R2C, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R3H, R4C, R4D, R4F, R4G, R7B, R8B, R8C, R8D, R8E	R1B, R1E, R6B, R6C, R7A, R7C	R2C, R4E		R2C, R4C, R4D, R8A	37
Abordagem à Escrita											

					R4I, R5C, R6A, R6B, R6D, R6E, R7B, R8E	R2C, R8C	R8C, R8D, R8E	R7A, R7C	R2C, R2D, R4E, R6B	R2C, R4C, R4D, R8A			33
	Prazer e motivação para ler e escrever	Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação	R1E, R2A, R2C	R1E, R5C, R6A	R2C, R8C	R1C, R8B, R8C, R8E	R1B, R1E, R3A, R3B, R3C, R3D, R3E, R3F, R3G, R4E, R4H, R4I, R5A, R5B, R5D, R5E, R6B, R6C, R6D, R6E, R7A, R7B, R7C	R2C, R2D, R4E, R6B	R2C, R4C, R4D, R8A				33
		Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância	R1E, R2A, R2C	R1E, R5C, R6A	R2C, R8C	R1C, R8B, R8C, R8E	R1B, R1E, R3A, R3B, R3C, R3F, R3D, R3E,	R2C, R2D, R4E, R6B	R2C, R4C, R4D, R8A				33

			<p>Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais</p>	<p>R1E, R2A, R2C</p>	<p>R1E, R5C, R6A</p>	<p>R2C, R8C</p>	<p>R1C, R8B, R8C, R8E</p>	<p>R3G, R4E, R4H, R4I, R5A, R5B, R5D, R5E, R6B, R6C, R6D, R6E, R7A, R7B, R7C</p>	<p>R2C, R2D, R4E, R6B</p>	<p>R2C, R4C, R4D, R8A</p>	<p>33</p>
--	--	--	---	----------------------	----------------------	-----------------	---------------------------	--	---------------------------	---------------------------	-----------

No Quadro 3 aparece como foco a dimensão da LOAE, uma vez que é esta que iremos ter como base de análise neste trabalho.

Nesta lógica, construímos o quadro de análise com base nas OCEPE com o intuito de verificarmos que categorias, subcategorias e indicadores da LOAE eram mais abordados nas atividades dos relatórios em análise.

Assim sendo, apurámos que a categoria que foi mais trabalhada ao longo dos relatórios foi a da abordagem à escrita, com um total de 261 ocorrências. Apesar deste facto algumas subcategorias foram mais abordadas dentro desta categoria do que outras:

- Subcategoria: Funcionalidade da linguagem – 81 ocorrências;
- Subcategoria: Identificação de convenções de escrita – 81 ocorrências;
- Subcategoria: Prazer e motivação: 99 ocorrências.

Averiguámos que o prazer e motivação pela escrita foi o mais trabalhado dentro desta categoria. Isto aconteceu devido ao uso de diversos materiais apelativos, lúdicos e pedagógicos que os estagiários utilizaram ao longo das suas práticas. Este facto poderá traduzir a valorização do contacto com o texto escrito como forma de estimular o interesse e o contacto com a leitura na infância, fundamental para suscitar a vontade e a curiosidade de aprender o código escrito, bem como de aprender as oportunidades de registo da oralidade e de comunicação que o texto escrito nos dá.

As artes visuais, o jogo dramático, a música e a matemática foram as áreas mais abordadas nesta subcategoria da LOAE, uma vez que permitiram uma abordagem dinâmica dos conteúdos, onde as crianças participaram ativamente nas atividades; a exploração de pictogramas, a ilustração de histórias, a exploração e confeção de receitas, as canções e as dramatizações foram estratégias impulsionadoras para o desenvolvimento de competências de abordagem à escrita. É de salientar que é importante que o/a educador/a dê sentido e utilidade às suas atividades, para que as crianças possam sentir-se motivadas e capazes de as realizar.

Ao analisarmos o Quadro 3 observámos também que a categoria menos abordada ao longo dos relatórios foi a da consciência linguística, com um total de apenas 28 ocorrências. Também nesta categoria algumas subcategorias foram mais abordadas do que outras:

- Subcategoria: Consciência Fonológica – 5 ocorrências
- Subcategoria: Consciência da Palavra: 18 ocorrências

- Subcategoria: Consciência Sintática: 5 ocorrências

Assim, a consciência da palavra terá sido mais trabalhada dentro desta categoria em particular a partir do uso de big books, da exploração de pictogramas e da construção de cartazes/folhetos/histórias. Estas atividades foram estimuladoras da abordagem em particular de conteúdos do conhecimento do mundo, da música e das artes visuais. Parece-nos, contudo, de registar as poucas atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, consciência que, como tivemos oportunidade de registar atrás, autores como Sim-Sim, Frias, Silva e Nunes consideram fundamentais para a preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por último temos a categoria de comunicação oral, também muito estimulada pelos estagiários ao longo das suas práticas, com um total de 75 ocorrências. Ao contrário do que sucede noutras situações, dentro desta categoria as subcategorias foram equitativamente trabalhadas, talvez por estarem intimamente interligadas:

- Subcategoria: Compreensão oral – 38 ocorrências;
- Subcategoria: Expressão oral – 37 ocorrências.

Deduzimos que estas subcategorias foram muito trabalhadas pelo facto de muito estagiários utilizarem a leitura e a exploração como estratégias nas suas práticas. As histórias são recursos fundamentais para introduzir conteúdos de outras áreas curriculares e para estimularem a introdução de outras atividades. A sua leitura em voz alta pelo/a educador/a requer das crianças atenção e capacidade de compreensão oral, para a compreensão do que foi lido. De igual modo, a resposta às questões e interpelações do educador/a e até das outras crianças a propósito dos textos lidos requer da criança capacidade para exprimir as suas ideias.

Ao analisarmos a tabela podemos observar que a área de formação pessoal parece muito estimulada, pois a “leitura” e exploração de histórias são estratégias essenciais para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, como saber estar, saber ouvir, saber cooperar, saber respeitar o outro e saber dar a sua opinião crítica sobre o que ouve. O conhecimento do mundo e a matemática também foram áreas propícias para o desenvolvimento desta categoria, uma vez que as histórias incidiam em conteúdos daquelas áreas.

Na secção seguinte procederemos, pois, à reflexão e análise sobre os princípios e recomendações que os autores e as orientações curriculares nos deixam relativamente ao

trabalho a desenvolver em torno da linguagem escrita no 1.º ciclo do ensino básico, procedendo de igual modo à análise de algumas práticas de estagiários com base noutros relatórios.

1.3. Abordagens à Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Amor (1994) defende que o ato de escrita tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo do jovem aprendiz, na sua maturação crítica, na sua autonomia intelectual e socio-afetiva. O ato de escrever possui, assim, extrema importância para os alunos que ingressam para o 1.º Ciclo.

O processo de iniciação à escrita é demorado, pois “leva dezoito vezes mais tempo que a iniciação à actividade oral, o que revela de forma exemplar a complexidade deste tipo de linguagem” (Santos, 2007, p. 69).

Segundo Hedge (2000), numa primeira fase, a criança deve autonomizar determinados aspetos relativos a operações consideradas de nível inferior (ortografia, pontuação, delimitação de frase), para, depois, poder evoluir para operações de nível superior, nomeadamente as que dizem respeito à organização do discurso e aos objetivos do ato de comunicação.

Este processo de evolução da escrita vai acontecendo à medida que a criança se desenvolve cognitivamente. Piaget (1978) afirma que a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita ocorrem entre a fase das operações concretas e a fase das operações formais (hipotético-dedutivas). Carvalho (1999) regista que “não é apenas o desenvolvimento intelectual que determina o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita; a escrita pode também funcionar como um essencial factor de crescimento e aperfeiçoamento cognitivo”.

Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, compreender as funções sociais da escrita e cada vez mais a sociedade cobra ao indivíduo esta capacidade de escrita, para que este seja capaz de viver, interpretar e desempenhar as funções necessárias a realidade exige (Brás, 2012, p. 3).

Assim sendo, podemos afirmar que saber escrever implica saber dar uso e atribuir significado ao que escrevemos. Neste sentido, verificamos que cabe ao professor proporcionar momentos potenciadores para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Mata (2012, p. 220), “devem ser criadas oportunidades para a criança interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita”. Reforçando esta ideia, Pereira afirma que “as estratégias só

passam a ter validade pedagógico-didáctica se o professor for capaz de lhes atribuir significação, ou seja, se ele for capaz de lhes atribuir alguma racionalidade”, pois “não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita do ensino básico” (Pereira, 2003, p. 2).

Podemos então depreender que é importante que o professor tenha em conta os materiais existentes na sua sala, a organização do espaço da sala e os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, sempre que ache necessário o professor deve criar novos materiais para além dos que estão na sua sala.

No que diz respeito às formas de organização do espaço na sala de aula, Martins e Niza (1998, p. 235) enumeram alguns aspetos potenciadores de um trabalho diversificado sobre a linguagem escrita: “Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupos, um espaço destinado à comunicação, ao processo de edição de textos, ao desenho, pintura, recorte, colagem, à exposição de produções dos alunos, à biblioteca de sala de aula”. Deprendemos assim que a interação entre as crianças é importante, pois traz benefícios para a aquisição de aprendizagens. Neste sentido, embora, Martins e Niza (1998) aludam que a organização do espaço da sala de aula pode passar pelo trabalho em pequenos grupos, pelo trabalho com toda a turma ou pelo trabalho individual com os alunos, defendem que “o trabalho em pequenos grupos constituídos por crianças com níveis de conhecimento diferenciados sobre a linguagem escrita estimula a construção conjunta de conhecimentos, facilitando a aprendizagem da linguagem escrita”. Com efeito, o trabalho em pares ou pequenos grupos favorece as aprendizagens das crianças, uma vez que estimula a interajuda e a interação entre crianças que possuem mais dificuldades de aprendizagens e as que têm mais facilidades na aquisição de conhecimentos, o que a médio prazo contribui para a sua autonomização, pois, como defende Vigotsky (1977, citado por Martins & Niza, (1998, p. 244), “aquilo que uma criança inicialmente consegue produzir com a ajuda explícita de alguém mais experiente, passa progressivamente a ser possível sem essa ajuda”.

Relativamente aos materiais existentes na sala de aula, Martins e Niza (1998) defendem que a escola deve possuir diversos recursos para conseguir apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, tais como

ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias a completar; desencadeadores de escrita tais como, imagem a descrever, bandas desenhadas e legendar ou a recontar por escrito; álbuns temáticos produzidos por alunos em anos anteriores; folhetos,

cartazes contendo informações, recomendações relevantes para a vida quotidiana. (p. 239)

Desta forma, concluímos que a escola é vista como um lugar potenciador da apropriação do código escrito. No seguimento desta ideia, Brás (2012, p. 20, citando Camps, 2006), afirma que o professor deve ser capaz de:

- observar nas aulas o quê e como escrevem os alunos;
- verificar o conceito que os alunos têm de escrita, as razões, os momentos, os destinatários, etc.;
- propor projetos motivadores e interessantes de escrita, assim como receber os que surgem por iniciativa dos alunos;
- escolher guias de ajuda que facilitem o processo de escrita;
- incutir o hábito de fazer esquemas, resumos e textos de rascunho ou intermédios;
- inculcar o costume de rever os seus textos.

Antes de se enunciar algumas sugestões de tarefas por parte do professor, é importante salientar que a escrita deve decorrer com um “sentido social, isto é, de situações em que escrever se transforma numa necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação” (Niza & Soares, 1998, p. 86). Estes autores

sugerem que o professor proporcione aos seus alunos um ambiente rico em escrita (textos produzidos pelos alunos e trabalhados com eles, listas de palavras, livros, jornais, registos das produções, cartazes), uma área destinada à produção escrita (mesas, cadeiras, computador e impressora, máquina de escrever, duplicado), um tempo destinado ao aperfeiçoamento dos textos (duas a três vezes por semana).

Além disso, Lima (2007, p. 212) aponta para a criação de uma oficina de escrita na sala de aula, com o objetivo de “possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de modo planificado e sistemático”.

Também Barbeiro e Pereira (2007, p. 14) reforçam a ideia que é essencial a criação, na sala de aula, de um ambiente motivador e promotor de escrita. Desta forma, mais facilmente, o professor ou os colegas de turma poderão levar os alunos à superação de diversos problemas de escrita, bem como valorizar os aspetos positivos e as “conquistas” alcançadas pelos alunos, neste domínio da língua. Neste processo, é fundamental proporcionar ambientes e instrumentos

de produção de escrita na sala de aula, que ajuda a levar os alunos a conseguirem “reformular, desenvolver, sintetizar e melhorar os seus textos”. Para isso, o professor deve ajudar os alunos durante o processo de escrita dos textos e valorizar os aspetos positivos da escrita dos alunos (Niza & Soares, 1998, p. 87).

Outra estratégia importante para estimular a produção escrita será a criação, por parte do docente, de alguns instrumentos na sala de aula como o dicionário, um prontuário, cartazes de ortografia, listas de palavras e ficheiros (Niza & Soares, 1998, pp. 238-241). Estes diferentes instrumentos irão auxiliar os alunos que possuem ritmos e necessidades diferentes de aprendizagem.

Segundo os mesmos autores, para além da ajuda do professor, da criação de ambientes e instrumentos facilitadores para a produção de escrita dos alunos é, também, necessário que os alunos tenham contacto com: “a diversidade e frequências de práticas de escrita (textos do quotidiano, recados, avisos, notícias, histórias, relatos, resumos, banda desenhada, poemas, completar histórias, recriar histórias” (Niza & Soares, 1998, p. 90)

Em jeito de conclusão, as atividades e o próprio ensino da escrita não podem ser alheios ao princípio enunciado por Amor (2001, p. 168), de que a aprendizagem da escrita não pressupõe um “percurso com hora de partida e de chegada”, mas sim é um “projeto de vida”, que ocorre durante toda a vida e de forma diferente de indivíduo para indivíduo.

1.3.1. O discurso curricular sobre a aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos. A língua portuguesa é dividida em duas dimensões: linguística e cultural, e em cinco domínios: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática (Ministério da Educação, 2015). O mesmo documento refere que “é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral, sendo que a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita, assume grande importância nos primeiros anos do Ensino Básico.” Aquele refere ainda uma das realidades do ensino do Português no 1.º Ciclo é “o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica.” (Ministério da Educação, 2015, p. 7). Ainda neste documento é referido que nos primeiros dois anos do 1.º ciclo, a leitura e a escrita são

fundamentais para o desenvolvimento de todas as áreas disciplinares (Ministério da Educação, 2015).

Também o Currículo Regional de Educação Básica menciona que as aprendizagens efetuadas na área do Português são “determinantes para o desenvolvimento cognitivo, identitário e comunicacional dos alunos, e determinam, no médio e ao longo prazo, a sua afirmação pessoal, integração social e cultural e as suas oportunidades profissionais” (2011, p. 48).

Segundo o mesmo documento, a aula de Português deve “contribuir para a afirmação da identidade linguística e literária açorianas, promovendo o conhecimento e a valorização das especificidades linguísticas decorrentes da descontinuidade territorial regional, bem como divulgar e promover a reflexão em torno do património literário oral e escrito de origem e raízes açorianas, em articulação com o Plano Regional de Leitura” e, para além disto, “desenvolver processos de compreensão e de expressão oral e escrita em torno de temáticas de âmbito ambiental e socioeconómico, contribuindo, quer para a análise e reflexão sobre estas temáticas, relacionando-as com as vivências, especificidades e problemas da Região, quer para o desenvolvimento comunicacional dos alunos e a significatividade das aprendizagens” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, pp. 48-49).

O desenvolvimento de competências no domínio da língua portuguesa (LP) beneficia a aprendizagem nas outras áreas do currículo.

Segundo o CREB, a matemática é “uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação do mundo e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas, bem como para prever e controlar os resultados das nossas ações” (Alonso et al., 2011, p. 63). A aprendizagem da matemática envolve assim o desenvolvimento de competências transversais ao currículo, como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática (Alonso et al., 2011).

Neste sentido, o programa de matemática recomenda que “oralmente se deve trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos”, que aqueles devem “ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas”. Acrescenta ainda que os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto e evitando a utilização de símbolos matemáticos como abreviaturas

estenográficas” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 5). O programa de matemática esclarece também que “a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos” (Bivar et al., 2013, p. 5).

No que respeita ao estudo do meio, o referido programa explica que as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”. (Ministério da Educação, 2004, p. 101)

Após uma pesquisa aos objetivos do programa de Estudo do Meio, averiguou-se que alguns destes se associam à aprendizagem da língua materna (Ministério da Educação, 2004, p. 103):

- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação;
- Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas);
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.

Ainda no mesmo contexto, apurou-se que o programa de Estudo do Meio se encontra organizado em seis blocos, que se interligam entre si. Assim sendo, no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, “pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Podemos evidenciar que neste bloco as crianças começam a aprender sobre si mesmas, a respeitarem-se, a valorizarem-se e a conhecerem também os outros, reconhecendo assim as semelhanças e respeitando as diferenças entre os indivíduos. Para tal acontecer, é necessário existir diálogo e

troca de informação entre as crianças, o que deverá estimular as crianças a melhorarem a sua capacidade para se expressarem oralmente.

Por sua vez, no Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, “É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado”, visando fomentar “atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização” (Ministério da Educação, 2004, p. 110). Retiramos deste bloco que as crianças devem aprender as regras da sociedade, bem como os seus direitos e deveres, descobrir as suas tradições e traços culturais. Para tal, é indispensável que os professores promovam visitas de estudo, ferramentas fundamentais para proporcionar a interação com a comunidade não escolar, aprender regras de convivência e a comunicar oralmente com pessoas alheias ao meio escolar para aprender. De igual modo, as visitas de estudo tornam-se instrumentos potenciadores de registos escritos no 1.º Ciclo, para registar e reportar tais visitas, sistematizar informação recolhida, entre outras atividades.

Também no bloco 3 - À descoberta do ambiente natural, “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples”, sendo importante que o registo do observado para a compreensão e descrição dos fenómenos da natureza (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

No mesmo sentido podemos afirmar que a expressão oral se torna relevante, visto que os alunos devem ser capazes de explicar, oralmente, os processos e as conclusões que elaboram das suas experiências. O mesmo acontece no bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetivos, no qual os alunos são chamados a assumir uma atitude de permanente experimentação, observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões, registadas quanto possível (Ministério da Educação, 2004).

No último bloco - À descoberta entre as interrelações entre a natureza e a sociedade, os alunos são também convidados a observar diretamente a realidade, recolhendo informação através de entrevistas, recolha de imagens, entre outras” (Ministério da Educação, 2004).

No que concerne ao programa de Expressão Físico-Motora (2004), este realça a importância para o cumprimento de regras/instruções pelos alunos; desta forma, verifica-se, novamente, a importância da compreensão oral do discurso. Também organizado em blocos, aquele programa regista entre os objetivos gerais comuns a todos os blocos que os alunos devem

“cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (Ministério da Educação, 2004, p. 39). Tal pressupõe e requer a comunicação. A Educação Físico-Motora é muito mais do que o desenvolvimento motor centrado na realização de jogos e atividades. Este domínio pretende que as crianças dominem os movimentos do seu corpo, conseguindo assim alargar as suas formas de comunicar com os outros. Em suma, o domínio motor possibilita também às crianças tirarem partido do seu corpo para a comunicação, através da linguagem não verbal.

Essa mesma vantagem aparece também associada ao programa de Expressão e Educação Dramática, que assume responsabilidades na “exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Ministério da Educação, 2004, p. 77). Desta forma, os jogos dramáticos surgem como uma oportunidade de as crianças se expressarem oralmente, permitindo que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (Ministério da Educação, 2004, p. 77).

Da mesma maneira, surgem os jogos de exploração, que “devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (Ministério da Educação, 2004, p. 82).

Confirma-se, igualmente, a ligação entre a LM e o programa de Expressão e Educação Musical (2004). A educação musical desenvolve a linguagem oral, pois “A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz” (Ministério da Educação, 2004, p. 68).

Assim como acontece com a Expressão Dramática, o corpo torna-se aqui um meio fundamental para as crianças poderem expressar-se oralmente. “Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve” (Ministério da Educação, 2004, p. 69).

Por fim, o programa de Expressão e Educação Plástica (Ministério da Educação, 2004, p. 89) permite às crianças “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”. O desenho e a pintura são atividades importantes, pois potenciam o desenvolvimento da “singularidade expressiva” das crianças (Ministério da Educação, 2004, p.

92). Deste modo, é essencial que os professores proporcionem oportunidades para que as crianças consigam realizar diferentes atividades de expressão plástica, a fim de conseguirem dominar “outras linguagens expressivas” (Ministério da Educação, 2004, p. 95).

A utilização e exploração de diferentes materiais na educação plástica potencia, de igual forma capacidades de expressão e representação gráficas das crianças (Ministério da Educação, 2004).

Em suma, e segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto (capítulo III, ponto 2), o professor cumpre no âmbito da aprendizagem da Língua Portuguesa,

- a) desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal;
- b) promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- c) incentivar a produção de textos escritos e integrar essa produção nas actividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- d) incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;
- e) fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspectos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interacção comunicativa;
- f) promover nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

A tudo isto acresce que ao ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico as crianças já detêm alguns conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita; neste sentido é importante que o docente tenha em conta estes conhecimentos, de modo a conseguir nas suas planificações e intervenções tirar o melhor proveito destas.

1.3.2. As práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores no 1.º ciclo do Ensino Básico

Tendo em vista compreender e caracterizar práticas de futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico na abordagem à escrita nas suas salas de aula decidimos analisar alguns relatórios de estágio, com a mesma lógica que empregámos na educação pré-escolar.

Os locais e os critérios de pesquisa e seleção de relatórios foram os mesmos utilizados da educação pré-escolar. Nesta lógica, foram escolhidos também 8 relatórios; no conjunto, a nossa amostra ficou constituída por sete relatórios da Universidade dos Açores e um da universidade de Aveiro.

A análise dos relatórios foi qualitativa e recaiu nas atividades utilizadas pelos futuros professores para promover a leitura e a escrita no 1.º ciclo do ensino básico e a sua articulação com as diferentes áreas/domínios curriculares. Assim sendo, procedemos no Quadro 4 à caracterização da nossa amostra, identificando e descrevendo sucintamente as atividades identificadas, e assinalando em cada caso as áreas curriculares e respetivos domínios que aquelas cruzavam: língua portuguesa (LP); matemática (M); estudo do meio (EDM); expressão físico-motora (EFM); expressão musical (EM); expressão dramática (ED); expressão plástica (EP) e cidadania (C)

Quadro 4

Caracterização da amostra de práticas de leitura e de escrita no 1.º Ciclo

R e l a t ó r i o	data	turmas	n.º de atividades	tipos de textos	descrição da atividade	Áreas/domínios de conteúdo								Total		
						LP	M	EDM	EFM	EM	ED	EP	C			
9	2017	20 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade	4	Texto narrativo	R9A - Leitura e compreensão do texto: "História de uma gotinha de água". Reconto feito através de fantoches realizados pelos alunos.	1		1								3
				Texto informativo	R9B - Leitura e compreensão do texto: "Pinus Pinaster" Construção de um cartaz. Resumo do texto a pares.	1		1				1			1	4
				Texto instrucional	R9C - Leitura e compreensão do texto. Confeção de brownies. A receita foi confeccionada por partes conforme a rotina de trabalho do texto.	1	1									
				Texto poético	R9D - Leitura e compreensão do poema: "Fantasia". Criação de um poema a pares/trios através da visualização de ilustrações. Apresentação do poema.	1							1			4
				Texto informativo	R10A - Exploração de uma notícia do jornal Açoriano Oriental sobre os incêndios Redação de uma notícia.	1		1								2
				Texto informativo	R10B - Leitura do texto "As velhas quintas de laranjas". Exploração do passado do meio local através do texto.	1		1								2
i	2015	18 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade	6	Texto Dramático	R10C - Leitura e exploração do texto: " Olha o passarinho!" Dramatização do	1							1			2

R e l a t ó r i o 12	2012	20 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos	7	Texto poético	R11E - Exploração da audição. Audição de uma canção com rimas do Bataoon. Exploração do tema em PowerPoint.	1	1	1	1	1	3
				Texto informativo	R12A - Responder a emails coletivamente. Intercâmbio com uma turma da Graciosa. Pesquisa sobre a ilha e a Freguesia. Produção de um texto sobre os melhores locais a visitar na ilha.	1	1			1	3
				Texto descritivo	R12B - Leitura de um texto sobre uma paisagem natural. Ilustração de um texto que descrevia a posição e a localização de alguns objetos.	1	1			1	3
				Banda desenhada	R12 C - Leitura de um texto: “A Floresta” Construção de uma banda desenhada em grupo sobre este texto.	1	1			1	4
				Texto Poético	R12 D - Escrever poesia: poemas visuais e coloridos. Leitura dos poemas criados pelos alunos.	1				1	2
				Texto Dramático	R12 E - Construção de um texto dramático sobre a importância de cuidarmos do ar que respiramos e dos espaços verdes. Dramatização do texto com fantoches.	1	1			1	3
				Texto narrativo	R12 F - Construção um texto narrativo em grupos. Leitura das histórias à restante turma.	1					2
				Texto narrativo	R12G - Escrever histórias com matemática. Leitura do texto: “O Patinho Feio”.	1	1				2
				Texto descritivo	R13A - Redação do texto “A minha alimentação”.	1	1				2
				Texto instrucional	R13B - Elaboração das regras do jogo “Abc corpo”	1		1			2

t ó r r i o 13				Carta	R13C - Redação da carta à ANA – Aeroportos de Portugal	1														2			
					R13D - Redação do Relatório “A visita de estudo ao Aeroporto João Paulo II”	1																	2
					R13E - Realização da atividade “Onde podemos encontrar numeração árabe e romana”	1	1	1															
R e l a t ó r i o 14	2011	10 alunos do 1.º ano e 8 do 4.º ano	3	Texto instrucional	R14A - Construção de uma receita sobre a pizza.	1	1													2			
				Texto informativo	R14B - Construção e apresentação de uma notícia através da observação de imagens recortadas de jornais.	1																	2
				Variados	R14C - Dinamização dos recursos disponíveis: requisição de diversos livros da biblioteca da sala de aula.	1	1	1															3
R e l a t ó r i o 15	2014	15 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade	7	Texto informativo	R15A - Construção de um cartaz sobre o dia Mundial da Alimentação.	1														2			
				Texto informativo	R15B - Leitura da história: “Os números da vida de Leonor”. Exploração dos diferentes significados dos números. Escrita de diferentes situações do quotidiano onde o número era exposto.	1	1																2
				Variados	R15C - Leitura e apresentação de diferentes livros à escolha. Construção de fantoches.	1																	3
				Variados	R15D - Elaboração de um jornal de turma.	1														3			
				Texto instrucional	R15E - Elaboração, em grupo, de um texto: “Construção de marcadores”	1																	3

Ao analisarmos o Quadro 4 verificamos que a prática mais recorrente foi a construção de diferentes tipos de histórias com um total de 12 ocorrências em 41 atividades analisadas. Podemos averiguar ao longo da tabela que os futuros professores partiram desta prática para abordarem conteúdos de outras áreas curriculares. De entre estas, é com o estudo do meio que as atividades de leitura e escrita mais se relacionam, num total de 23 ocorrências em 41; a matemática registou-se com um total de 10 ocorrências e a cidadania com um total de 9 ocorrências; seguiu-se a expressão plástica com um total de 8 ocorrências e a expressão dramática com um total de 7 ocorrências; a expressão físico-motora teve um total 2 ocorrências e a expressão musical com o total de 1 ocorrência.

Relativamente aos tipos de textos analisados, podemos evidenciar uma grande diversificação dos tipos de texto explorados pelos estagiários, o que sugere uma perceção de que a abordagem de diferentes tipos de texto contribui para a aprendizagem de diferentes objetivos e competências discursivas, na linha do que defende o paradigma comunicativo. De entre todos, o mais utilizado pelos/as estagiários/as foi o texto poético, com um total de 8 ocorrências em 41 atividades analisadas. É de salientar que os tipos de texto menos trabalhados foram a carta e a banda desenhada com o total de 1 ocorrência cada.

O Quadro 5 seguinte foi construído de modo a que o leitor possa observar, mais facilmente, quais foram as subcategorias mais trabalhadas em cada uma das categorias da LP, tendo por base de análise as práticas dos relatórios anteriores.

Quadro 5

Análise das práticas de leitura e de escrita no 1.º CEB de estagiários

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Áreas/Domínios de conteúdo							Total			
				M	EM	EFM	EMU	ED	EP	C				
Língua Portuguesa	Oralidade	Interação discursiva	Princípio de cortesia		R9A; R10B;							R9D; R15G	4	
			Pedido de esclarecimento	R10D; R15B	R9A; R10B; R11A; R11D								R9D; R15G	8
			Tom de voz, articulação, ritmo	R9C; R10D; R12H; R15B	R9A; R9B; R10A; R10B; R10F; R11A; R11B; R11D; R12C; R14B; R15A; R16B		R11E	R10C; R10E; R15C; R16A	R16C			R9D; R11B; R15G	24	
			Vocabulário: alargamento, adequação, variedade	R9C; R10D; R12B; R12H; R14A; R15B	R9A; R9B; R10A; R10B; R10F; R11A; R11B; R11D; R12A; R12C; R14B; R15A; R16B	R13B;	R11E	R10C; R10E; R15C; R16A	R16C		R9D; R11B; R15G	28		
			Informação essencial	R9C; R10D; R12B;	R9A; R9B; R10A; R10B; R10F; R11A; R11B;	R13B	R11E	R10C; R10E; R15C; R16A	R16C		R9D; R11B	28		

		Sentidos do texto	R9C; R10D; R12B; R12H; R13E; R14A; R14C; R15B	R9A; R9B; R10A; R10B; R10F; R11A; R11B; R11D; R11E; R12C; R14C	R13B	R9D; R10C; R10E; R15C; R16A	R16C	R11B	25
		Opinião crítica	R10D	R9A; R9B; R10A					4
Pesquisa e registro da informação		R12H; R13E; R16D	R9A; R9B; R10B; R11C; R13D; R15A; R15E; R16D	R13B				R15E; R15G; R15F	13
Ortografia e pontuação		R16D	R9B; R10F; R11C; R16D	R11D	R13B	R10C; R16A	R16C	R15F	10
		R16D	R9B; R11C; R16D	R11D		R10C; R16A	R16C		7
		R16D	R9B; R16D			R10C; R16A	R16C		5
		R16D	R9B; R10F; R11C; R16D	R11D	R13B	R10C; R16A	R16C		9
		Translineação							

No Quadro 5 aparece, novamente, como foco a LP, que constitui a nossa dimensão, pois é com base na análise desta que orientamos todo este trabalho investigativo.

Na mesma linha de pensamento, elaboramos o quadro de análise com base no programa do 1.º ciclo de língua portuguesa, com o intuito de verificarmos que categorias, subcategorias e indicadores desta eram mais abordados nas práticas dos relatórios observados. Não incluímos na análise especificamente os conteúdos gramaticais, considerando que a sua abordagem deve ocorrer a propósito de atividades comunicacionais orais, de leitura e de escrita.

Desta forma, apurámos que a categoria que foi mais trabalhada ao longo dos relatórios foi a da leitura e da escrita, com um total de 239 ocorrências. Apesar deste facto algumas subcategorias foram mais abordadas dentro desta categoria do que outras:

- Subcategoria: Fluência de leitura – 22 ocorrências;
- Subcategoria: Compreensão de textos – 77 ocorrências;
- Subcategoria: Pesquisa e Registo – 13 ocorrências;
- Subcategoria: Ortografia e pontuação – 31 ocorrências;
- Subcategoria: Produção de textos – 96 ocorrências

Detetamos que a produção e a compreensão de textos foram as subcategorias mais trabalhadas dentro desta categoria. Podemos deduzir que isto aconteceu porque os futuros professores deram muita importância ao texto instrucional e informativo. Desta forma, com este tipo de textos os alunos puderam analisar e criar cartazes e receitas. É de salientar que a matemática, o estudo do meio e a expressão dramática foram as áreas que mais promoveram o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Confirmamos também com esta análise que a categoria menos trabalhada foi a educação literária, com o total de 7 ocorrências. Este facto traduzirá, porventura, a importância atribuída pelos futuros professores às questões de leitura e de construção de textos.

Averiguámos que a oralidade foi uma categoria também muito trabalhada nos relatórios, com um total de 135 ocorrências. Apesar disto, algumas subcategorias foram mais abordadas dentro desta categoria do que outras:

- Subcategoria: Interação Discursiva – 12 ocorrências
- Compreensão e Expressão – 99 ocorrências
- Produção de discurso oral – 24 ocorrências

Confirmamos assim que a subcategoria que teve maior ocorrência foi a produção de discurso oral. Isto aconteceu porque os professores trabalharam diferentes tipos de textos, o que possibilitou a dramatização de histórias e/ou apresentação dos mesmos textos. Acrescento ainda que a matemática, o estudo do meio e a expressão dramática foram as áreas que mais promoveram o desenvolvimento da oralidade.

Síntese

Neste capítulo apresentamos, em primeiro lugar, um enquadramento teórico sobre a aprendizagem da comunicação, as funções e o papel da escola na promoção da aprendizagem da linguagem oral e escrita, em contexto do pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Posteriormente, analisou-se, as principais orientações curriculares para cada um dos níveis educativos em análise (a EPE e o 1.º CEB), evidenciando o aproveitamento, numa perspetiva transversal, de outras áreas curriculares para a promoção de aprendizagens da língua materna.

Finalizamos este capítulo, apresentando e analisando algumas das práticas de promoção de leitura e de escrita em cada um dos níveis de ensino acima referidos com base noutros relatórios de estágio.

No capítulo seguinte, iremos começar por uma breve caracterização do perfil do educador e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a apresentação e justificação da metodologia utilizada.

Perfil e Formação de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino do Básico

- 2.1. Ser educador de infância e professor: perfil e formação
- 2.2. A análise e a reflexão sobre a ação durante o estágio

Introdução

Neste segundo capítulo, abordar-se-á a relevância da formação inicial e contínua dos educadores e dos professores, relacionando-a com o perfil do educador/professor previsto na lei e na literatura.

Num segundo momento deste capítulo, explicitaremos a nossa abordagem ao desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas ao longo das nossas práticas pedagógicas tendo em vista a construção de competências profissionais ao nível da análise e reflexão sobre a ação.

2.1. Ser educador de infância e professor: perfil e formação

O conceito de educador/professor foi sofrendo alterações ao longo do tempo, de modo a acompanhar o desenvolvimento da sociedade, adaptando-se assim às novas exigências e necessidades da mesma. E as exigências da profissão são cada vez maiores, requerendo “complexas mudanças cognitivas, afetivas e condutais, registadas ao longo de um percurso de formação” (Pacheco, 1995, p. 38), entendida como um processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento profissional. (Marcelo, 1989, citado por Pacheco, 1995, p. 38)

A formação de professores é, portanto, um processo complexo e contínuo, pois obriga a uma aprendizagem individualizada e diferenciada que depende das crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas do professor (Pacheco, 1995, pp. 38-39).

A formação inicial de educadores/professores corresponde à “primeira etapa de desenvolvimento profissional, representando um momento importante no processo de «aprender a ensinar»” (Figueiredo & Roldão, 2005, p. 69). É nesta fase que “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Alonso & Roldão, 2005, p. 29).

Nesta ordem de ideias, analisamos que «aprender a ensinar» é muito mais do que saber a teoria; o educador/professor deve ser capaz de pôr em prática tudo o que sabe, adotando diferentes estratégias para os seus alunos, tendo em conta sempre que cada indivíduo é um ser

único e, portanto, tem ritmos e necessidades específicos. Além disso, um futuro educador/professor deverá ter em consideração que a sua profissão estará sempre em mudança, exigindo a capacidade de ajustar continuamente as suas estratégias de intervenção.

Para além de possuírem determinadas competências e conhecimentos, os agentes de ação educativa devem ter um certo perfil adequado ao exercício da função. O Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, identifica quatro dimensões na ação dos professores: “profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, considerando na segunda dimensão mencionada, o que o professor deve promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.

No que respeita especificamente ao educador de infância, o Decreto-lei n.º 241 (2001), este declara cumprir àquele “concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. De igual modo, assinala que ser responsabilidade do professor do 1.º ciclo do ensino básico “desenvolve[r] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Neste contexto, formar educadores de infância e professores para intervirem na prática educativa não é tarefa fácil nem rápida. Segundo Cró (1998, p. 35), aqueles deverão:

- Observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção;
- Planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança;
- Executar o plano de intervenção que melhor convém;
- Avaliar o feedback da acção para a reorientar se for caso disso.

Esta indicação coincide com a que encontramos vertida nos decretos-lei já referidos. A observação, a planificação, a avaliação e a reflexão sobre a ação educativa são tarefas e competências fundamentais do educador/do professor. No processo, estes devem ter em conta o currículo e adotar uma postura investigativa e reflexiva sobre a sua ação, de forma a conseguirem integrar os conhecimentos dos alunos na sua prática educativa.

De acordo com Estrela e Estrela (1994, pp. 63-64), a observação é um dos comportamentos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois “Só a observação dos processos desencadeados e dos «produtos» que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida, proporcionando o necessário «feedback» e permitindo ao professor as correções ou as intervenções a introduzir no momento necessário”. Em complemento, Estrela (1994, p. 58), salienta que a observação permite: reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; e realizar a síntese entre a teoria e a prática. A observação constitui-se assim como um procedimento de recolha de dados sobre a realidade existente na sala de aula, de competências e dificuldades das crianças, sendo um processo “contínuo [, que] requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da sua formação de criação de significado para a experiência (Dias, 2009, citando Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Outra etapa importante na ação dos educadores/professores é a planificação. As planificações são muito importantes para o educador/professor pois orientam a nossa prática educativa, dando respostas a algumas questões que colocamos antes de cada intervenção/aula: o que fazer? Como fazer? Por que fazer? Desta forma as planificações são vistas para os docentes como ferramentas “imprescindíveis ao seu desempenho profissional”, delas dependendo, em certa medida, a “eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos” (Dias, 2009, p. 29).

Segundo a mesma autora, o ato de planificar “pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo” e como uma forma de “facilitar a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objetivos pedagógicos” (Dias, 2009, p. 29). Planificar acompanha assim todo o trabalho do estágio pedagógico, tornando-se essencial para descrever e fundamentar as decisões do estagiário, perante todas as dificuldades, desejos e capacidades que este retira ao longo das suas observações.

É relevante salientar que, apesar de a planificação organizar e orientar a nossa ação pedagógica, não deve constituir um constrangimento à necessária capacidade de o educador/do professor gerir com inteligência profissional os imprevistos que ocorrem na sua prática e ser flexível de forma a acompanhar adequadamente as crianças/alunos.

A avaliação é, como vimos, outra das tarefas fundamentais na ação do educador/do professor. Roldão (2003, citada por Dias, 2009, p. 28) define a avaliação como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução”.

Cardona (2007, p. 10) identifica três funções da avaliação: “a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa.”, tornando-se uma ferramenta importante para o educador/professor, uma vez que permite tomar consciência se a sua ação educativa está a ser eficaz, apoiando “a construção de representações sobre os alunos e professores como para a divulgação e consolidação dos mesmos” (Serpa, 2010, p. 31). Além disso, segundo a autora, a avaliação “pode ser utilizada como meio de consciencialização do meio circundante e de desenvolvimento da atitude crítica” (Serpa, 2010, p. 31).

Ao longo do estágio é importante a construção de instrumentos de registo que facilitem a avaliação dos alunos de forma organizada, continuada e justa. Este processo é, por isso, fundamental na nossa prática pedagógica, uma vez que sustenta a reflexão sobre a mesma e a melhoria das nossas práticas

Outra das dimensões da ação dos educadores/professores destacadas e que vem sendo cada vez mais valorizada no processo de formação de professores é a reflexão. Segundo Dias (2009, p. 32), a reflexão “implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado”. De acordo com o autor, um “sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas”. É, pois, fundamental que as escolas adotem um cenário reflexivo de modo a conseguirem repensar as estratégias que não surtiram aprendizagens significativas nos alunos.

Alarcão e Tavares (2003, p. 35) realçam que o cenário reflexivo “combina acção, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão”. É necessário que, após as ações, o educador/professor identifique e reflita sobre os pontos positivos e negativos das suas estratégias, pois, os autores (2003, p. 35) esclarecem que um processo de formação baseado num cenário reflexivo “combina a acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido”. Talvez por isso, Cró (1998,

p. 11) considere um profissional reflexivo um “construtor de conhecimentos mais que um técnico”.

Nesta perspetiva, Breuse (1986, citado por Garcia, 1999, p. 38) adianta que a formação inicial de professores deve procurar

dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir.

Partindo do pressuposto que a formação de docentes é continuada, a preparação para a mesma acompanha o nosso percurso enquanto alunos, pois a experiência escolar contribui para construir concepções sobre o que é ser professor, como atua o professor, qual o papel do/a aluno/a no processo, que práticas de ensino e aprendizagem, entre outros aspetos (Pacheco, 1995; Formosinho, 2009). É neste sentido que Formosinho considera que o processo formativo de um professor nunca está concluído, passando por várias etapas: aluno; aluno-futuro professor; estagiário; professor principiante; professor com experiência. Neste contexto, o mesmo autor define a posição do estagiário como: “um estatuto ambíguo”, sendo este colocado entre dois mundos: “aluno e professor” (2009, p. 47).

É nesta etapa que nos situamos e que decorreram os estágios pedagógicos objeto deste relatório. Trindade (2002, p. 67) reconhece o estágio pedagógico como “um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a ação, a ação e a reflexão, a aprendizagem e o projeto ou a formação e a intervenção”. Durante este processo, é fundamental fomentar nos futuros profissionais a capacidade de analisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, para construir assim conhecimento e compreensão sobre as próprias práticas e considerar este um dos principais desafios como futuros professores.

Podemos afirmar que é necessário que os estagiários possuam um vasto conjunto de capacidades e competências de exercício pedagógico. Alonso e Roldão (2005, pp. 8-9) identificam as seguintes capacidades fundamentais:

- “capacidade de análise crítica da realidade”, assumindo uma postura reflexiva perante a escola e a sua função docente;
- “capacidades investigativas e de registo sistemático da prática”, para a reconstrução permanente do pensamento e da acção;

- “atitude de flexibilidade”, pesquisando um conjunto de “estratégias de adequação do currículo à diversidade dos contextos e de diferenciação da intervenção, confirme as necessidades dos alunos”;
- “colaboração, de forma consistente e continuada” com os diversos agentes e intervenientes nos processos educativos e formativos;
- “valorização da teoria como substrato fundamental para a aquisição de instrumentos conceptuais e metodológicos, para fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas”.

Para que o estagiário desenvolva tais capacidades e competências é indispensável que este adote uma atitude de “autonomia profissional e pessoal”, para “melhor aprender a observar-se a si próprio, a decidir por si próprio a avaliar-se a si próprio” (Cró, 1998, p. 21). É neste sentido que Serrazina (2002, p. 12) salienta que a formação de professores deve “ajudar futuros profissionais a desenvolver essa autonomia”.

O processo de aprendizagem da profissão deve ainda, segundo Formosinho (2009, p. 129), “promover o desenvolvimento da capacidade de mobilização de saberes e da resolução dos problemas colocados pela prática do docente no quotidiano das escolas”. Nesta linha, Fialho (2003, p. 41), tendo como suporte as recomendações publicadas pelo já extinto Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), recupera na figura seguinte as bases que orientam a prática pedagógica:

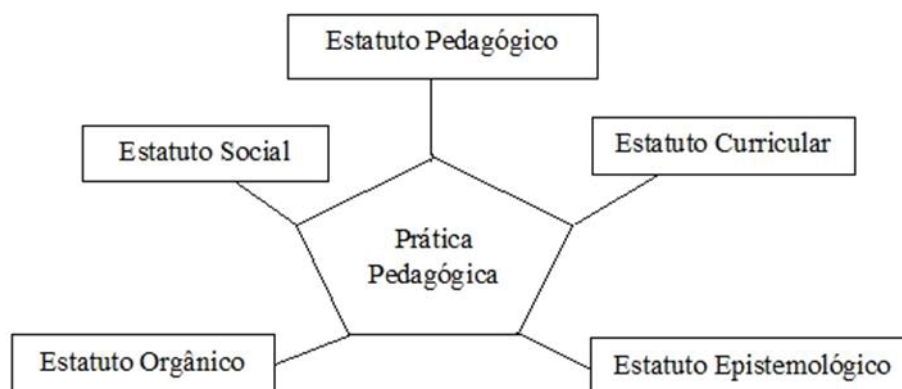


Figura 1

O Estatuto da Prática Pedagógica com base nas orientações INAFOP

Segundo Fialho (2003, pp. 41-42), o *estatuto epistemológico* rege-se “pela hierarquização dos saberes ditos mais teóricos que estruturam e fundamentam a ação dos

formandos”. No que concerne ao *estatuto pedagógico* considera “a mobilização e integração dos saberes ao nível da prática; o *estatuto curricular* engloba todos os aspetos que gerem o equilíbrio e a organização do currículo”. Relativamente ao *estatuto orgânico* é reconhecido como “uma peça-chave na formação inicial de professores”, uma vez que tem por suporte todos os aspetos que garantem a prática pedagógica na orgânica da instituição. Por fim, no *estatuto social*, também apelidado de *moral e deontológico*, é reforçada a importância da avaliação dos formandos, assim como “o ajuizamento das suas competências prévias para o exercício da profissão”. Para reforçar esta ideia, Cró (1998, pp. 21-22) destaca alguns conhecimentos, capacidades/competências e qualidades pessoais relevantes no trabalho do estagiário. Os vários pontos salientados nestas dimensões deixam entrever diferentes funções que os professores desempenham.

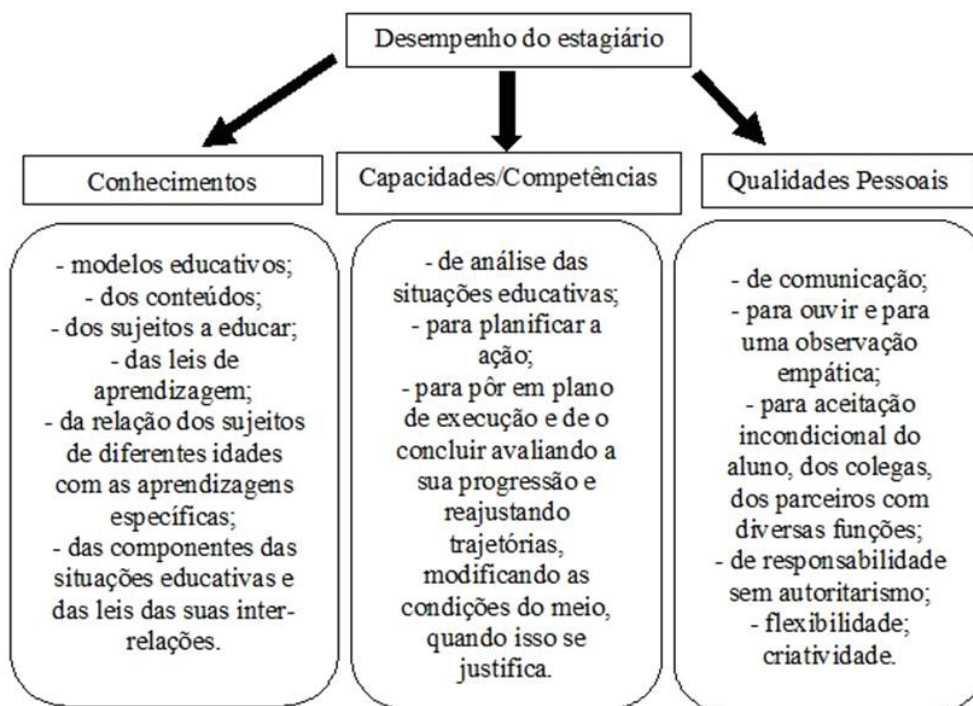


Figura 2

Princípios subjacentes ao desempenho de um estagiário

Concluimos então sobre a importância da prática pedagógica para o futuro docente, uma vez que é necessário que este mobilize diferentes competências, conhecimentos e qualidades pessoais para conseguir superar as dificuldades e alcançar as necessidades sentidas pelos alunos, pois segundo Fialho (2011, p. 402)

é no cenário das práticas pedagógicas que se fazem as primeiras experiências daquela que virá a ser a prática profissional futura. Das disciplinas de fundamento às didáticas, das metodologias às práticas. Só assim se poderão formar futuros profissionais capazes de experimentar diferentes situações de ensino e de proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas para a importante viagem que realizam depois de terminado o curso.

2.2. A análise e a reflexão sobre a ação durante o estágio

Como já foi referido, o estágio pedagógico possui uma função importante na formação inicial de professores. A finalidade do estágio é “desenvolver as práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p. 98). Para além disso, é importante reforçar o pensamento, já aqui abordado, de que é necessário que o educador/professor adote uma postura de investigador ao longo das suas ações educativas.

Foi neste quadro que procurámos enquadrar os nossos estágios pedagógicos (I e II), em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente. Estes estágios estruturam-se de forma a envolver os estagiários nos processos de observação, planificação, avaliação e reflexão já explicados.

Importa referir que ambos os contextos de estágio tiveram por base a elaboração de um Projeto Formativo Individual (PFI) que continha uma proposta de atuação/intervenção e respetivas estratégias de ação.

Nesta lógica, foi necessário definirmos as metodologias a utilizar nas nossas práticas pedagógicas. No âmbito deste relatório, importa também explicitar os procedimentos que adotamos na análise das nossas práticas.

Considerando que “os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 1993, p. 20), neste trabalho selecionamos metodologias qualitativas descrever e compreender situações da nossa prática sem as distorcer. É neste sentido que Moreira (2007, p. 49) define a abordagem qualitativa como “uma descoberta (captação e reconstrução) de significados” que procura retratar a realidade tal como ela é, “submetendo-a a controlos que permitam um estudo filtrado de aderências contaminantes”

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, pp. 26-28), o procedimento científico requer três atos interligados entre si: a rutura, a construção e a verificação. A rutura é

importante, pois esta consiste em “romper com os preconceitos e as falsas evidências” que possuímos sobre determinado assunto; a construção é efetuada a partir de “um sistema conceptual organizado, susceptível de exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno”. Por fim, a verificação vai “buscar o seu valor à qualidade da construção”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), estes três atos de procedimento científico são realizados ao longo das setes etapas do trabalho de investigação, que procuramos ter em conta no presente trabalho, que, embora não se configure *strictu sensu* como um projeto de investigação adota princípios investigativos para a análise das nossas práticas pedagógicas:

- Etapa 1: pergunta de partida (o fio condutor de todo o trabalho investigativo);
- Etapa 2: exploração (as leituras e/ou entrevistas efetuadas);
- Etapa 3: problemática (definição do problema/objeto de análise);
- Etapa 4: construção do modelo de análise (escolha de técnicas de recolha e tratamento de dados adequadas aos objetivos do trabalho);
- Etapa 5: observação (seleção dos instrumentos de observação);
- Etapa 6: análise das informações;
- Etapa 7: conclusões.

Neste cenário, para a definição do nosso projeto de investigação, partimos das observações iniciais, efetuadas em cada um dos estágios pedagógicos, que nos permitiram identificar dificuldades de aprendizagem das crianças, designadamente no domínio da abordagem à escrita.

Assim, ao longo dos estágios, foram recolhidos dados relevantes para a análise da problemática em estudo, através da observação direta e registo fotográfico de situações de aprendizagem promovidas e da análise documental de registos diários realizados por nós, bem como de trabalhos das crianças, gravações vídeos, entre outros.

No que toca à observação direta, como já foi referido, esta é uma ferramenta fundamental, pois permite a apreensão de comportamentos e acontecimentos relevantes para o educador/professor.

Relativamente aos produtos realizados pelas crianças, estes são cruciais no que se refere à escrita, pois auxiliam o educador/professor a interpretar o conhecimento das crianças. Para Máximo-Esteves (2008, citado por Alves, 2010, p. 49), estes diferentes registos das crianças permitem uma análise cuidada da evolução ou regressão das aprendizagens, sendo “indispensáv[eis] quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos”.

No que diz respeito aos registos fotográficos e vídeos, estes são, também, importantes para um trabalho investigativo, na medida em que captam momentos da ação do educador/professor, complementando os seus registos diários, pois o educador/professor nem sempre consegue captar pela observação direta detalhes do que sucedeu na sua sala. A finalidade das fotografias é que “contenham informação visual disponível para mais tarde serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, citado por Alves, 2010, pp. 48-49), permitindo recuperar com mais precisão os registos de memória.

Para a análise dos dados recolhidos, escolhemos a análise de conteúdo, uma vez que facilita a síntese e a redução da quantidade de informação disponível, e a consequente interpretação das principais tendências e padrões.

Na análise dos nossos dados procurámos responder às questões que recuperamos aqui:

- 1) Como é que os educadores de infância pensam/promovem a familiarização com a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas?
- 2) Como é que os professores pensam/promovem o desenvolvimento de competências de produção textual no 1.º ciclo?
- 3) Como promover o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita a propósito da aprendizagem de diferentes temas, conteúdos e processos em diferentes áreas do currículo?
- 4) Quais as potencialidades de uma abordagem à escrita de forma transversal ao currículo na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico?

Relativamente à 1.ª e 2.ª questão já tivemos a oportunidade de, no capítulo anterior, apresentar a analisar as práticas de 16 estagiários, através da análise dos respetivos relatórios de estágio.

No que respeita à 3.ª e 4.ª questão teremos a oportunidade de responder nos seguintes capítulos. No III e IV capítulo, que respeitam especificamente aos nossos estágios na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, recuperamos os instrumentos de análise usados então, para os aplicarmos na análise das nossas práticas, complementando assim a informação já recolhida sobre as práticas de abordagem à escrita de educadores de infância e professores do 1.º ciclo, e comparando as práticas analisadas nos relatórios de outros estagiários com as nossas.

Síntese

Neste capítulo a apresentamos o perfil que um educador/professor deve possuir, bem como a importância do estágio pedagógico enquanto futuros profissionais.

De seguida, expusemos a metodologia utilizada ao longo do trabalho e recuperamos as perguntas de partida deste trabalho investigativo de forma a orientar os restantes capítulos.

Concluída a apresentação e reflexão do que foi mencionado anteriormente, seguimos para a exposição e reflexão das atividades levadas a cabo no nosso Estágio Pedagógico I, realizado ao nível da educação pré-escolar.

O Estágio na Educação Pré-Escolar

3.1. O contexto

3.1.1. Caracterização do meio, da escola e da sala

3.1.2. Caracterização do grupo de crianças

3.2. Descrição e análise das práticas

Introdução

Neste terceiro capítulo, abordamos a nossa prática no âmbito do EP I, realizado em contexto de educação pré-escolar

Apresentar-se-á uma breve caracterização do meio, da escola, da sala e do grupo de crianças com o qual trabalhámos. Seguir-se-á uma apresentação global das práticas pedagógico-didáticas que realizamos ao longo do estágio, com destaque para um conjunto de atividades realizadas no âmbito da problemática do nosso relatório, tendo em vista responder às questões que definimos para análise das nossas práticas.

3.1. O contexto

3.1.1. Caracterização do meio, da escola e da sala

No âmbito da unidade curricular do EP I, realizei o meu primeiro estágio com um grupo composto por vinte crianças, das quais dez eram meninas e dez eram meninos, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

O estágio pedagógico decorreu numa escola básica da costa norte da ilha de São Miguel. A freguesia onde se localizava a escola tinha como atividades económicas principais a transformação do peixe e a construção civil, sendo o setor primário o principal empregador. A localidade possui uma cultura assente nas suas festas tradicionais, no folclore, na música e num vasto património arquitetónico, sobretudo de índole religiosa.

Aproveitado os recursos daquela freguesia, realizámos passeios e visitas de estudo com o propósito de desenvolver competências sociais nas crianças, como é o caso da visita ao lar de idosos local.

Relativamente à escola, esta era constituída por cento e vinte crianças a frequentar o Jardim de Infância, e com duzentos e oitenta alunos do 1.º Ciclo. O pessoal docente da escola era constituído por seis educadoras de infância, uma das quais era a coordenadora de núcleo; educadores de apoio/substituição, três professoras de educação especial, quinze professores do 1.º Ciclo, uma professora de apoio/substituição do 1.º Ciclo, três professoras de Educação Físico-Motora do 1.º Ciclo e dois professores de inglês. O pessoal não docente era formado por: dez assistentes operacionais efetivos e oito assistentes operacionais não efetivos, a trabalhar ao abrigo de diferentes programas de reinserção profissional. O bloco um é constituído por: seis salas do pré-escolar, quinze salas do 1.º Ciclo, uma Biblioteca a funcionar como sala do 4.º ano,

por falta de espaço, um refeitório, uma cozinha, uma arrecadação, uma sala de professores, duas salas destinadas ao núcleo de Educação Especial, um gabinete da coordenadora onde se situam também a receção e reprografia. A escola contava ainda com um ginásio, um espaço exterior de futebol sintético, um recreio na entrada da escola e uma quinta pedagógica (estufa, lago e canteiros com flores e leguminosas).

É importante salientar que o ginásio da escola era um ponto bastante positivo, uma vez que servia de suporte a várias iniciativas e projetos, como o laboratório de matemática e o de português.

No que diz respeito à sala de atividades onde realizamos a nossa prática, pudemos constatar que essa era ampla, com boa luminosidade, mas um pouco quente devido à existência de uma grande janela exposta ao sol. Em relação ao mobiliário, este encontrava-se em muito bom estado. De acordo com Zabalza (2001), o espaço físico influencia a aquisição de conhecimentos, uma vez que se torna num elemento estimulante ou limitador das atividades.

O espaço de aprendizagem encontrava-se separado por áreas: área do tapete, área do computador, área da garagem, área da biblioteca, área da casinha, área dos jogos, área da plasticina e a área dos desenhos. Nas diferentes áreas podemos encontrar diferentes brinquedos e materiais em bom estado. As áreas eram frequentadas por um número limite de crianças, variando entre 2 a 6 elementos, e sempre que uma criança queria mudar de área tinha de avisar a educadora, para uma melhor gestão do grupo. Esta estratégia adotada pela educadora da sala era benéfica porque possibilitava a organização e gestão das crianças em cada área.

Na figura 3, apresentamos, a planta da sala, como forma de se ter uma melhor perceção da mesma, relativamente à distribuição das áreas e da organização da sala.

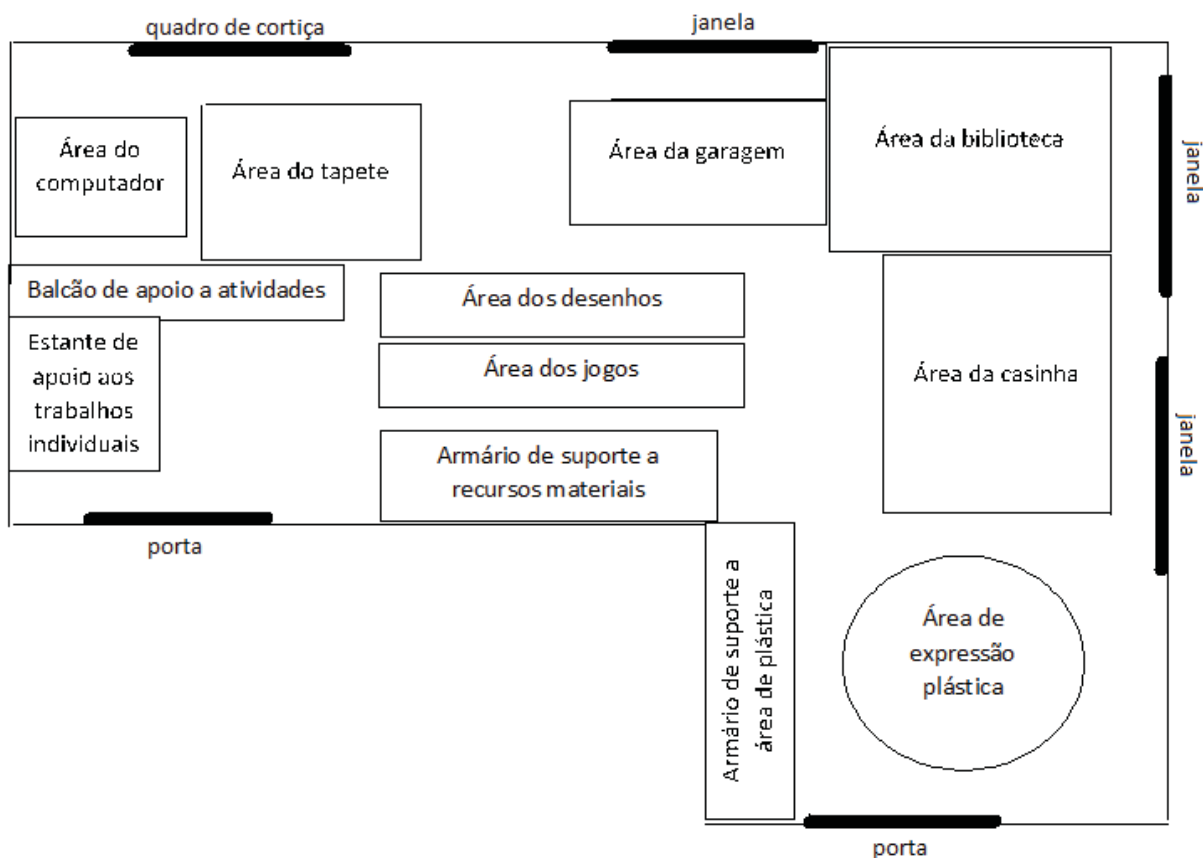


Figura 3

Planta da sala de atividades na EPE

A área do tapete era uma das maiores da sala e uma das mais importantes. Era naquela área que realizávamos o acolhimento entre outras atividades como: marcação das presenças, definição do chefe do dia, registo do tempo, hora do conto, os musicais, partilha de vivências, retorno à calma e reflexão das atividades. Conforme registamos no 1.º capítulo, Santos (2008) considera esta área como potenciadora do desenvolvimento da linguagem.

A área de expressão plástica possuía diversos armários que tinha: mudas de roupa para as crianças, batas de pintura, tecido e recargas de cola e tintas, sacos plásticos, papel higiénico, revistas, jornais, material reciclável, cartolinas e papel vegetal, plasticina e barro branco e castanho e utensílios e tesouras. Esta ideia vai ao encontro do que referem Silva et al. (2016), que recuperamos no 1.º capítulo, sobre as potencialidades do domínio da educação artística no desenvolvimento de competências orais e de abordagem à escrita.

A área de garagem e a dos jogos eram espaços onde as crianças tinham a oportunidade de ter contato com diferentes jogos e de manipular vários materiais. Nestas áreas podíamos encontrar legos, carros, puzzles, peças de encaixe, entre outros. Estas áreas eram importantes

porque possibilitavam a interação entre as crianças, a imitação de situações do quotidiano e ainda a concentração e raciocínio. Moniz (2009), que recuperamos no 1.º capítulo, encontra nestas áreas potencialidade para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e para a abordagem à escrita.

A área da biblioteca é um espaço também muito importante numa sala do pré-escolar. Esta área proporciona momentos de “leitura”, o contato com o código escrito e ainda a interpretação de imagens. É de salientar que ao longo do estágio tivemos a oportunidade de criar livros com as crianças e tornar este espaço ainda mais rico.

A área da casinha era a mais requisitada pelas crianças. As crianças gostavam muito desta área pois esta possibilitava a imitação de diferentes papéis sociais. Além deste benefício, esta área proporciona momentos onde a linguagem pode ser trabalhada, uma vez que as crianças comunicam entre si ao imitarem diferentes situações do dia-a-dia. De resto, as potencialidades destas duas áreas são destacadas por Bigas e Correig (2001), conforme tivemos oportunidade de evidenciar no 1.º capítulo.

A área dos desenhos era também um espaço benéfico para as crianças. Esta área possibilitava a representação das histórias ouvidas pela educadora. Para além disso, esta área proporcionava o contato com e a manipulação de diferentes materiais que apoiam o desenvolvimento da motricidade fina e a experimentação de formas de expressão verbal e não-verbal, associadas por vezes à ilustração do ouvido/lido

A área do computador era um espaço de pesquisa. Nesta área as crianças podiam explorar diferentes conteúdos trabalhados ao longo do dia, pesquisando sobre eles, o que proporciona o contacto com o texto escrito. Esta área reveste-se igualmente de grandes potencialidades na experimentação da própria escrita. Contudo, a área não era muito usada pela educadora e nós acabámos também por não a potenciar

3.1.2. Caraterização do grupo de crianças

O grupo de crianças em questão tinha um menino diagnosticado como tendo necessidades educativas especiais e duas crianças a frequentar a terapia de fala. No geral, as crianças eram bastante assíduas, havendo algumas pouco pontuais. As crianças já estavam com a mesma educadora há 2 anos. Apenas um menino e uma menina se tinham juntado ao grupo naquele ano letivo. Este facto notava-se durante as observações pois detetámos que, as crianças já conheciam as regras e rotinas da sala. Podemos afirmar que o grupo era por vezes, agitado, mas

demonstrava sempre curiosidade e participação nas atividades propostas. Era bastante autónomo, uma vez que apenas três crianças necessitavam de um maior apoio como: escrever o seu nome, recortar e a pintar. Quase todas as crianças almoçavam na escola, sendo que apenas 5 destas almoçavam em casa.

Pudemos verificar que existia alguma heterogeneidade no grupo ao nível das aprendizagens: algumas crianças apresentarem um maior nível de desenvolvimento cognitivo em relação a outras.

Em regra, as crianças revelavam interesse pelas atividades propostas, e participavam com entusiasmo e curiosidade, contudo no domínio da Linguagem Oral a maioria das crianças apresentava muitas dificuldades em expressar-se oralmente, apresentando até problemas na dicção. Na Abordagem à Escrita todas as crianças conseguiram identificar e escrever o seu nome e a data, com exceção da que frequentava pela primeira vez a educação pré-escolar.

Relativamente ao domínio da matemática, a maior parte das crianças sabia contar até 20 ou mais, identificava as cores e distinguia as letras dos números.

Na área de Conhecimento do Mundo o grupo apresentava também grande curiosidade em aprender. Ao longo das intervenções, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com plantas, cozinhar, realizar experiências e jogos lúdicos.

No subdomínio das artes visuais, o grupo gostava bastante de realizar atividades, pois permitia a exploração de diferentes materiais e técnicas. Apesar deste facto, algumas crianças apresentavam, nesta área, dificuldades no recorte de figuras e na representação da figura humana. Ao longo do estágio foram utilizadas técnicas como a estampagem, a pintura, a modelagem, o desenho, o recorte e a colagem. Foram também utilizados diferentes materiais como jornais, revistas, folhas de árvores, algodão, tintas, pinceis, pasta de modelar, entre outros, tendo em vista estimular o interesse das crianças e contribuir para o desenvolvimento da sua motricidade fina, ao mesmo tempo que promovíamos o contacto com diferentes suportes de linguagem escrita.

O subdomínio do jogo dramático era um dos preferidos pelas crianças, pelo que realizávamos dramatizações que permitiam a experimentação de fantoches. Utilizei no estágio a exploração de fantoches de mão.

No domínio da Educação Física as crianças mostravam entusiasmo, pelo que as atividades proporcionavam às crianças a utilização do espaço exterior na realização de jogos. Durante o estágio foram realizados jogos de percurso, de equilíbrio, como a patinagem, e de estratégia, como o piolho.

3.2. Descrição e análise das práticas

Neste tópico iremos apresentar e analisar dois quadros. O Quadro 6 irá conter todas as atividades realizadas na EPE, apresentadas por áreas, domínios e subdomínios; no Quadro 7 apresentaremos e descreveremos as atividades selecionadas de forma a percebermos os contributos de cada uma delas para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita de forma transversal ao currículo.

É importante salientar que durante toda a nossa prática pedagógica tivemos em conta toda a observação do grupo em questão e procuramos proporcionar atividades que desenvolvessem as crianças a nível cognitivo, social e pessoal. Tivemos ainda sempre em consideração as necessidades e interesses das crianças de forma a proporcionar atividades integradoras e significativas.

O Quadro 6 apresenta-nos as atividades desenvolvidas em cada intervenção do EP I. As colunas indicam as áreas/domínios que cada atividade inclui. Desta forma, podemos verificar as áreas mais e menos trabalhadas e, conseqüentemente as que beneficiaram da transversalidade da língua materna.

Quadro 6

Atividades realizadas na EPE por áreas, domínios e subdomínios de aprendizagem

Intervenções	Atividades	Áreas/Domínios de Conteúdo										Total		
		Área de Formação Pessoal e Social		Área do Conhecimento do Mundo		Área de Expressão e Comunicação								
		Domínio da Educação Física	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Subdomínio das Artes Visuais	Subdomínio do Jogo dramático	Subdomínio da Música	Subdomínio da Dança						
1. ^a (em conjunto)	1. ^a - Leitura e exploração da história: “Zé dos Bichos”	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	2. ^a - Realização de um exercício de correspondência entre os animais e os seus habitats	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	3. ^a - Exploração oral de uma canção sobre os animais	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	4
	4. ^a - Construções de animais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	5. ^a - Leitura e exploração da história: “Gosto de ti outono”	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	6. ^a - Construção de um painel de outono	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
	7. ^a - Exploração da roupa de verão vs. roupa de outono	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	8. ^a - Exploração do pictograma com a canção: “Sol de Outono”	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5
	9. ^a - Construção de um dicionário ilustrado sobre o outono	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
	10. ^a - Recorte e colagem da palavra: “outono”	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
	11. ^a - Degustação e manipulação dos frutos do outono	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	12. ^a - Jogar ao dominó dos frutos de outono	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	13. ^a - Leitura e exploração da história: “O Meu Pai é Polícia”	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	14. ^a - Exploração oral das imagens sobre a profissão: “Polícia”	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2

	45.ª- Jogo dos Padrões	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	46.ª- Construção de um cartaz: “Flutua ou Afunda?”	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3
	47.ª- Experiência do Espelho	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	48.ª- Realização de uma sessão de Ciência Divertida	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3
	49.ª- Realização de jogos de equilíbrio: patinagem	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	50.ª- Realização da experiência do gelado	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	51.ª- Corresponder diferentes letras ao seu grafema correto	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	52.ª- Construção de um livro: “As minhas Experiências”	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	53.ª- Leitura e exploração da história: “O melhor Natal de sempre!”	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
	54.ª- Construção da árvore de Natal	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	55.ª- Construção da estrela de Natal	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	56.ª- Realização de um jogo: Escolhe a Prenda	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	6
	57.ª- Elaboração dos enfeites para a árvore de Natal	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	58.ª- Construção de móveis	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	59.ª- Leitura e exploração da história: “O Livro da Família”	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
	60.ª- Construção do presente de natal	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	61.ª- Exploração do pictograma sobre a confeção de bolachas	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	62.ª- Confeção de bolachas de natal	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	63.ª- Entrega das bolachas num lar de idosos	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	64.ª- Ensaio da coreografia para a festa de Natal	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
	Total	17	43	8	45	10	18	3	7	4	155	
5.ª	(em conjunto)											
6.ª	(em conjunto)											

Ao analisarmos o Quadro 6 podemos verificar que a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE) aparece com mais frequência, num total de 45 atividades em 64, seguindo-se a área do Conhecimento do Mundo, com um total de 43 atividades, e o subdomínio das artes visuais com um total de 18 ocorrências.

Observamos também, através do quadro, que a LOAE interage, com alguma frequência, com a formação pessoal e social com um total de 17 ocorrências e com o domínio da matemática em 10 atividades.

O domínio e os subdomínios menos trabalhados foram o da Educação Física (EF), com oito atividades, o jogo dramático, com três atividades, a Música, com sete atividades e a Dança com quatro atividades, respetivamente.

No que diz respeito às atividades que promoveram maior transversalidade, podemos averiguar que:

a) na 2.^a intervenção: a atividade de exploração do pictograma com a canção: “Sol de outono” promoveu a aprendizagem de cinco áreas, nomeadamente o CM, a EF, a LOAE, a Música e a Dança. Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de contactar com o código escrito através do pictograma; podemos evidenciar, também, a interação entre a LOAE e o CM, uma vez que a canção era sobre as características de uma das estações do ano. Numa fase posterior, esta atividade interligou a EF com os subdomínios da música e da dança, uma vez que as crianças acompanharam a canção com gestos adequados à mesma.

Na nossa 2.^a intervenção executámos, também, a atividade “Exploração da palavra outono”, que incidiu no domínio da LOAE e no subdomínio das Artes Visuais, uma vez que as crianças, primeiramente, tiveram que reconhecer e recortar as letras da palavra em questão em diferentes suportes (jornais e revistas) e, posteriormente, colocá-las numa folha branca. Após a palavra constituída, trabalhamos a consciência fonológica, através da separação silábica da mesma.

b) na 3.^a intervenção: a dramatização da história: “Quero ser Bombeiro” recaiu sobre quatro áreas, nomeadamente a FPS, o CM, a LOAE e a dramática. A história abordava as funções e os instrumentos da profissão, daí a interligação com o domínio do CM. Nesta atividade, as crianças ao dramatizarem a história, trabalham aprendizagens do jogo dramático. É de salientar que esta atividade abordava questões da área de FPS uma vez que, as crianças tiveram de saber ouvir e respeitar os colegas quando estes estavam a dramatizar a história e

tiveram de saber esperar pela sua vez de dramatizar a história. Além disso, os fantoches são recursos essenciais para promover a participação das crianças mais tímidas.

Na nossa 3.^a intervenção, a atividade: “Jogo da memória sobre os utensílios do bombeiro” incidiu sobre três áreas, o CM, a LOAE e a matemática. As crianças, ao jogarem, podiam associar o nome dos utensílios à imagem, trabalhar a memória e conhecer os objetos da profissão bombeiro.

Nesta semana, a atividade “Confeção do Pão” recaiu sobre a interação entre quatro áreas: a FPS, o CM, a LOAE e ainda a matemática. A atividade foi realizada em grande grupo com o suporte de um pictograma, onde constavam os ingredientes de uma receita de pão e a quantidade dos mesmos.

Ainda na minha terceira semana de intervenção, a atividade “painel de correspondência sobre as profissões” relacionou aprendizagens em três áreas: o CM, a LOAE e a matemática. As crianças, primeiramente, separaram, no tapete, os diferentes objetos das quatro profissões trabalhadas ao longo da semana em grupos, por profissão; de seguida, contaram quantos objetos existiam em cada grupo. Evidenciámos desta forma a interligação com o CM e com a matemática, uma vez que as crianças teriam de reconhecer e associar os objetos à sua profissão e fizeram a contagem dos objetos de cada profissão. Além disso a LOAE aparece também associada ao CM e à matemática nesta atividade, uma vez que linguagem escrita está sempre presente ao longo do painel.

Como última atividade, surge a “Construção de um cartaz sobre a divisão silábica” que recaiu sobre duas áreas: a LOAE e a matemática. Esta atividade foi essencialmente planeada para trabalhar a consciência fonológica das crianças. Numa fase inicial, as crianças separaram silabicamente algumas palavras; posteriormente, registaram no cartaz o algoritmo correspondente à quantidade de sílabas evidenciadas, anteriormente.

c) na 4.^a intervenção estiveram presentes duas áreas no “Jogo dos Padrões”, nomeadamente, a LOAE e a matemática. A linguagem oral foi explorada uma vez que houve interação entre as crianças e a estagiária, de forma a que esta orientasse, de melhor forma os raciocínios de cada uma. Desta forma, evidenciámos a interação entre um conteúdo da matemática, os padrões, e a linguagem oral.

Ainda na nossa 4.^a intervenção, a atividade “Jogo das Letras” interagiu com o CM, a LOAE e as artes visuais. Nesta atividade, as crianças associaram as letras escritas em diversas molas aos respetivos grafemas existentes em diferentes imagens sobre o ciclo da água.

Após a observação de alguns resultados apresentados do quadro seis e na impossibilidade de analisarmos em detalhe todas estas atividades, iremos colocar, especificamente, o foco da nossa análise, nas cinco atividades que destacámos a cinzento no quadro seis. Escolhemos estas atividades por considerarmos serem as que melhor exemplificam a interação entre a área LOAE e as restantes áreas de conteúdo, e que desenvolveram as aprendizagens por nós selecionadas das OCEPE (2016).

Neste sentido, o Quadro 7 exemplifica os contributos das atividades trabalhadas para as aprendizagens previstas nas OCEPE ao nível da linguagem oral e da abordagem à escrita.

Quadro 7

Contributos das atividades trabalhadas na EPE

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Ati. n.º 8	Ati. n.º 10	Ati. n.º 23	Ati. n.º 31	Ati. n.º 36	Total	Total por Categoria
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	Compreensão oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação	1		1	1	1	4	8
		Expressão oral	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	1		1	1	1	4	
	Consciência Linguística	Consciência Fonológica	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras		1				1	2
			Identificar diferentes palavras numa frase		1		1	1	4	
		Consciência Sintática	Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões dessa correção							6
	Abordagem à Escrita	Funcionalidade da linguagem escrita	Identificar funções no uso da leitura e da escrita		1	1	1	1	1	5

No Quadro 7 aparece como foco a dimensão da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que é esta que iremos ter como análise neste trabalho investigativo.

Neste sentido, elaborámos este quadro com base nas OCEPE uma vez, que foi com base nelas que planificámos todas as intervenções no EP I. Verificamos desde logo que algumas categorias da LOAE foram mais trabalhadas do que as outras:

- Categoria: Comunicação Oral – 8 ocorrências;
- Categoria: Consciência Linguística – 6 ocorrências;
- Categoria: Abordagem à Escrita – 32 ocorrências.

O Quadro 7 mostra-nos também a quantidade de vezes que cada subcategoria é trabalhada. Neste sentido, analisando a categoria da comunicação oral podemos afirmar que as subcategorias tiveram o mesmo número de ocorrências.

- Subcategoria: Compreensão oral – 4 ocorrências
- Subcategoria: Expressão oral – 4 ocorrências

No que diz respeito à categoria da consciência linguística podemos concluir que a consciência da palavra foi mais trabalhada e a consciência da frase nunca foi trabalhada:

- Subcategoria: Consciência Fonológica – 2 ocorrências
- Subcategoria: Consciência da Palavra – 4 ocorrências
- Subcategoria: Consciência da Frase – 0 ocorrências

Relativamente à categoria da abordagem à escrita podemos verificar que as nossas práticas incidiram de forma distribuída nas diversas subcategorias consideradas:

- Subcategoria: Funcionalidade da linguagem escrita – 10 ocorrências
- Subcategoria: Identificação de convenções de escrita – 12 ocorrências
- Subcategoria: Prazer e motivação – 15 ocorrências

Em seguida segue-se a análise detalhada de cada uma das cinco atividades selecionadas, descrevendo o que aconteceu, o porquê da escolha de algumas estratégias e salientando as potencialidades de um trabalho potenciador da transversalidade da língua materna em cada uma das atividades.

Neste sentido, a atividade n.º 8 “Exploração do pictograma com a canção: “Sol de Outono”, abordou a LOAE em articulação com o CM, a EF, a música e a dança.

Esta atividade foi realizada a propósito da estação do ano em questão; foi efetuado um pictograma em cartão com a letra da canção, acompanhado por imagens alusivas a cada verso. Este suporte foi colocado no tapete, de modo a que assim todas as crianças o pudessem visualizar, bem como participar.

É de referir que esta atividade foi efetuada em grande grupo, e foi programada porque a educadora referiu que as crianças não costumavam ter acesso a este género de recurso. Nesta intervenção, as crianças puderam fazer uma “leitura” da canção, seguindo a letra com as imagens no pictograma.

Antes de iniciar a atividade, as crianças puderam identificar algumas palavras e/ou letras que conheciam do seu dia-a-dia. Para além disso, esta atividade foi benéfica porque potenciou no grupo a perceção que tanto a escrita como as imagens transmitem informações, uma vez que algumas palavras tinham a imagem respetiva por cima.

A leitura do pictograma foi feita com o apontar do dedo da estagiária; à medida que as crianças “liam” a estagiária acompanhava a leitura, de modo a que assim o grupo não se perdesse. Esta técnica facilitou a compreensão da informação transmitida e a associação de cada palavra à imagem. Acresce que o “apontar o dedo” estimula a compreensão do sentido direcional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Esta atividade foi bem-sucedida, pois o grupo conseguiu, facilmente, aprender a canção, o que demonstrou que o pictograma foi uma boa estratégia, tanto para ensinar a canção, como também para as crianças perceberem que o que dizem oralmente pode ser escrito. É de salientar que o grupo de crianças, numa fase posterior, acompanhou a canção com movimentos corporais criados por eles, o que potenciou o desenvolvimento da EF.



A figura 4

Pictograma da canção: “Sol de Outono”

A atividade n.º 10 (ver anexo A): “Exploração da palavra “outono”, realizada na minha 2.ª intervenção, abordou a LOAE, interligando com o subdomínio das artes visuais.

Esta atividade deu, de certa forma, continuidade à intervenção exposta anteriormente. Para a realização desta intervenção foram necessários diversos jornais, revistas, tesouras, cola, papel A4 e lápis de carvão.

Ainda no tema “Outono”, esta atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, as crianças foram divididas em dois grandes grupos; em primeiro lugar, recortaram letras de revistas e jornais para conseguirem construir a palavra: Outono. Posteriormente, colaram numa folha A4 branca a palavra construída. De seguida, com o lápis de carvão, copiaram a palavra que tinham criado (Figura 5).

Num segundo momento, no tapete, em grande grupo, trabalhámos a consciência fonológica da palavra em questão, através da separação silábica da mesma. Esta estratégia foi escolhida porque estimula o reconhecimento e escrita de palavras, além disso é importante que o educador/a proporcione momentos em que a criança possa ter contato com o código escrito.



Figura 5

Recorte e Colagem da palavra: Outono

Ao longo da atividade as crianças identificaram algumas palavras escritas do seu quotidiano através dos diferentes suportes de escrita proporcionados. Para além disso, o recorte e a colagem das letras escolhidas estimularam o sentido direcional da escrita e o isolamento de letras.

Verificámos o entusiasmo das crianças e o reconhecimento de diferentes palavras e grafemas através de alguns comentários das mesmas: “aqui diz carro, não é professora?”; “já encontrei a letra O”. A figura 5 mostra o que foi referido sobre esta atividade.

A atividade n.º 23 (anexo B): “Dramatização da história: Quero ser bombeiro”, realizada na nossa 3.ª intervenção, abordou a FPS, o CM, a LOAE e o jogo dramático.

Para a realização desta atividade foram criados pela estagiária dois fantoches através de diferentes materiais como peúgos, algodão, lã, cola e cartão. Inicialmente a história foi dramatizada pela estagiária de forma a que as crianças ouvissem e compreendessem a história. De seguida, a pares, foram escolhidas duas crianças, aleatoriamente, para dramatizarem a história com o apoio dos fantoches (Figura 6). É de salientar que a história estava interligada com o CM, uma vez que abordava vários aspetos da profissão bombeiro. Acrescento ainda que esta intervenção abordava a FPS, visto que as crianças teriam de saber esperar pela sua vez,

respeitar o outro e trabalhar em equipa. Além disso a utilização de fantoches possibilita às crianças mais tímidas o desenvolvimento da autoconfiança.



Figura 6

Dramatização da história: “Quero ser bombeiro”

A estratégia de dramatizar a história com fantoches teve em vista proporcionar ao grupo a possibilidade de trabalhar a compreensão de discursos orais e a interação verbal.

Ao longo da atividade as crianças mostraram vontade de experimentar os fantoches: “Podemos ser agora nós professora?” e transmitiram, grande parte delas, a mensagem transmitida pela história: “Os bombeiros usam capacetes, fatos e máscaras para se protegerem dos incêndios”. Contudo, para melhorar esta atividade, as crianças poderiam ter construído elas próprias os fantoches da história.

A atividade n.º 31 (anexo C): “Confeção do pão”, realizada na nossa 3.ª intervenção, abordou FPS, o CM, a LOAE e ainda a matemática.

Esta atividade foi concretizada com o objetivo de trabalhar as quantidades existentes de ingredientes na confeção de pães, utilizando a linguagem escrita como suporte.

Na concretização desta atividade interligamos a LOAE com a FPS, visto que a atividade foi realizada, primeiramente, em grande grupo, e as crianças teriam que saber esperar pela sua vez para participar; os conteúdos da matemática também foram desenvolvidos uma vez que as crianças fizeram corresponder as quantidades de ingredientes existentes ao respetivo numeral;

o CM foi trabalhado porque a receita abrangia ingredientes do dia-a-dia das crianças e implicava que estas conseguissem fazer pães.

Para a realização desta atividade, as crianças sentaram-se no tapete e, à vez, com uma caneta, escreveram o numeral correspondente a cada quantidade de ingrediente visualizado no pictograma. Após a finalização do pictograma, fizemos a leitura do mesmo em grande grupo (Figura 7).



Figura 7

Confeção do Pão

A confeção dos pães foi acompanhada pela visualização constante do pictograma; a utilização desta estratégia foi positiva, uma vez que facilitou às crianças saber qual o ingrediente que vinha a seguir na concretização da receita e, ainda, permitiu o contato com o código escrito através de um suporte diferente do habitual, estimulando o reconhecimento e distinção de algumas letras, números e palavras. Além disso, esta atividade possibilitou o desenvolvimento da compreensão do sentido direcional da escrita.

O grupo foi participativo e respeitou a sua vez na confeção dos pães; houve interajuda e espírito de equipa. Intuímos assim que os objetivos foram alcançados visto que as crianças conseguiram distinguir letras de números e fizeram corresponder corretamente o numeral à quantidade de ingrediente respetiva: “é o número quatro porque tem quatro copos de água”.

A atividade n.º 36: “Construção de um cartaz sobre a divisão silábica”, realizada na nossa 3.ª intervenção, recaiu sobre a LOAE e a matemática.

Esta atividade surgiu a propósito do tema trabalhado anteriormente: as profissões. Para a realização desta atividade foi necessário papel de cenário e imagens plastificadas. Neste sentido, construímos um cartaz, com o objetivo de trabalhar a consciência fonológica (Figura 8).

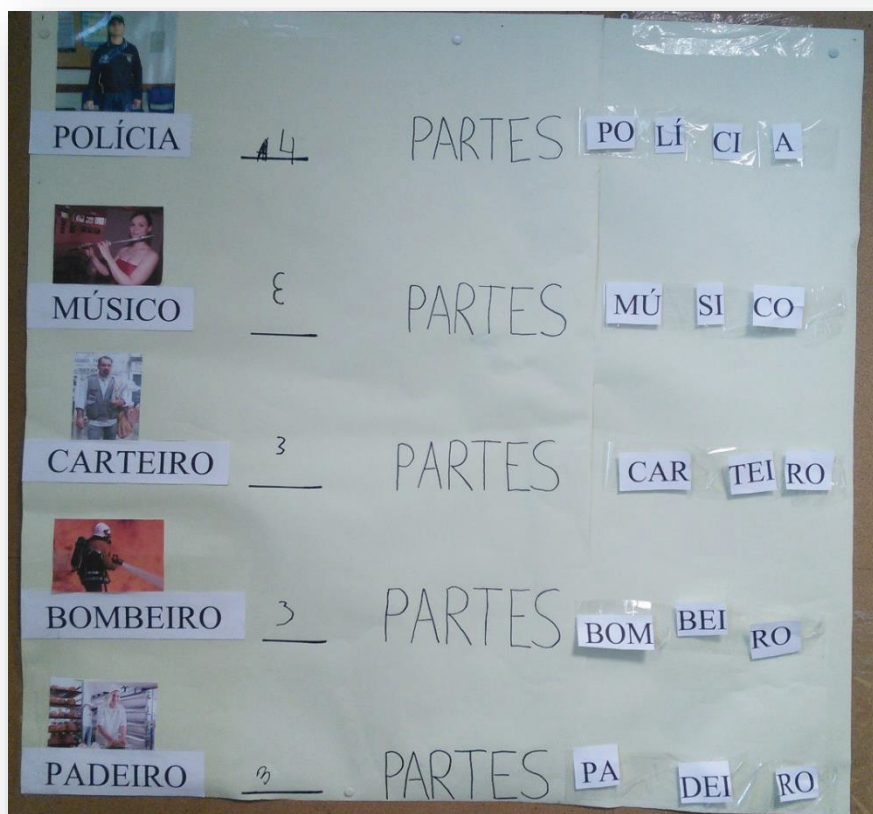


Figura 8

Construção de um cartaz sobre a divisão silábica

Na execução desta atividade interligámos a LOAE com a matemática, visto que as crianças tiveram de escrever o numeral correspondente à quantidade de sílabas separadas.

Para a concretização desta atividade, as crianças sentaram-se no tapete e, em grande grupo, num primeiro momento, fizeram a separação silábica, com o bater de palmas, das profissões visualizadas no cartaz; após este momento, aleatoriamente, as crianças escreveram no suporte concebido o numeral correspondente à quantidade de sílabas separadas. É de

salientar que quando a separação silábica era feita a estagiária separava também a palavra em questão nas suas sílabas.

- Estagiária: “Pa-dei-ro”

- Crianças: “Três!”

Esta estratégia foi escolhida para facilitar o reconhecimento e escrita de palavras e números, o sentido direcional da escrita e a distinção entre palavra/número e letra. O contato com o código acompanhado por imagens é sempre uma estratégia benéfica a utilizar na sala de pré-escolar. Ao longo da atividade observámos que as crianças identificavam, com facilidade, as sílabas e além disso sugeriram fazermos a separação silábica de outras palavras, com os nomes delas e alguns objetos existentes na sala.

- Criança: “Professora, agora podemos separar os nossos nomes?”

- Estagiária: Sim, qual o nome que vamos separar?”

- Criança: “Pode ser o meu! A-cá-ci-o! quatro!”

- Estagiária: “Muito bem”

Síntese

Terminada a apresentação e análise da ação educativa realizada na Educação Pré-Escolar, passámos agora à apresentação de uma breve contextualização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças, bem como à apresentação e análise das atividades levadas a cabo no nosso Estágio Pedagógico II, realizado ao nível do 1.º ciclo do ensino básico.

Capítulo IV

O Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. O Contexto

4.1.1. Caracterização do Meio, da Escola e da Sala

4.1.2. Caracterização do grupo de alunos

4.2. Descrição e análise das práticas

Introdução

Assim como no capítulo anterior, neste fazemos uma breve contextualização do meio envolvente, da escola, da sala de aula e da turma com a qual trabalhámos. Posteriormente, apresentamos as tabelas síntese com as atividades dinamizadas nas diversas áreas curriculares do EP II e procedemos à análise de algumas práticas transversais de aprendizagem da escrita de forma semelhante á já empregue relativamente à educação pré-escolar.

4.1. O Contexto

4.1.1. Caraterização do Meio, da Escola e da Sala

No âmbito da unidade curricular do EP II, o nosso estágio realizou-se com uma turma do 3.º ano pertencente a uma escola básica, situada na costa sul da ilha de São Miguel.

É importante referir que a Junta de Freguesia é de grande importância para o núcleo, pois forneceu ajuda no que toca a transportes/deslocações para fora da escola nas visitas de estudo executadas ao longo do estágio pedagógico.

A instituição observada acolhia um total de cento e setenta e sete alunos e contava com doze salas um polivalente, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio e uma sala de professores. É importante referir que a área que circunda o edifício comportava dois espaços distintos: um recreio e um campo de jogos, simultaneamente, para uso da comunidade escolar e da comunidade.

Existiam sete salas para o 1.º ciclo do ensino básico, quatro salas para a Educação Pré-escolar e ainda uma sala para atividades de tempos livres.

Em relação ao pessoal docente deste estabelecimento, este era constituído por quatro educadores de infância, sete professores do 1.º ciclo, uma professora de inglês, um professor de educação física, uma professora de apoio, uma professora do ensino especial, uma professora de educação moral religiosa católica, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta de fala. O pessoal não docente da escola era formado por cinco assistentes operacionais e sete funcionários de diversos programas de integração socioprofissional: PROSA, RECUPERAR e FIOS.

Após uma semana e meia de observação, pudemos constatar que a sala de aula era ampla e possuía boa luminosidade. Em relação ao mobiliário, este encontrava-se em muito bom estado. No nosso entender, o espaço estava bem organizado e bem aproveitado; em todas as

paredes existiam cartazes, informações e trabalhos elaborados pelos alunos, com os conteúdos trabalhados pela turma.

A sala de aula possuía um cantinho da cidadania, onde constavam alguns cartazes referentes aos comportamentos que devemos ter enquanto cidadãos. A sala possuía também uma estante onde os alunos guardavam os seus diversos materiais, como livros, cadernos e dossiês com outros trabalhos. Observei ainda que este espaço possuía uma secretária com um computador, para suporte do trabalho do professor.

Posso acrescentar que a sala continha diversos armários, com materiais diversificados, para apoio às aulas.

Como forma de se ter uma perceção sobre a sala de aula e a sua organização, apresentamos, abaixo, a planta da mesma.

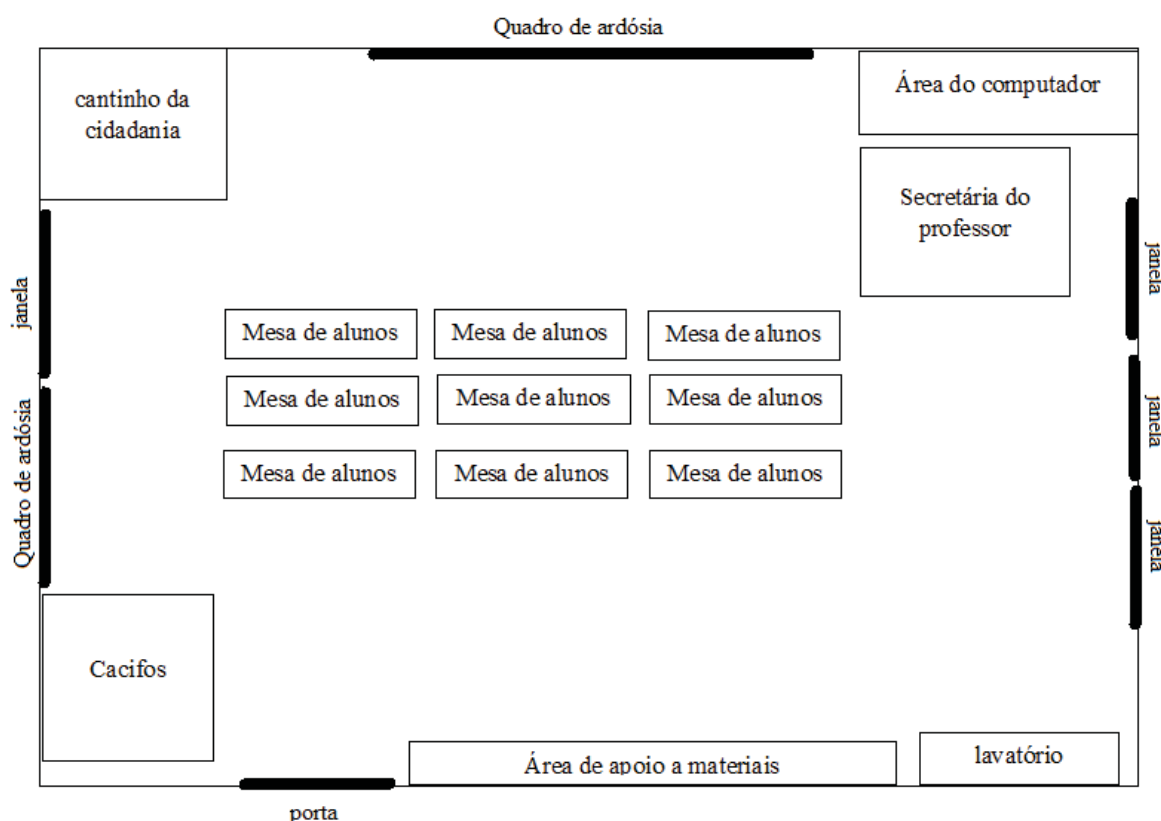


Figura 9

Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas do EP II

4.1.2. Caraterização do grupo de alunos

A turma era constituída por dezasseis alunos, dos quais sete eram raparigas e nove rapazes, tendo a maioria dos alunos nove anos de idade. A turma possuía quatro alunos

diagnosticados com necessidades educativas especiais, três dos quais frequentavam o apoio ao nível da terapia de fala e um ao nível da terapia ocupacional. Acrescento ainda que mais três alunos tinham apoio, dois dos quais se encontravam de novo na escola e estavam a repetir o 3.º ano de escolaridade.

Em relação à disposição dos alunos na sala, estes eram organizados por filas, dois em cada. Na sala, todos os dias, era designado um aluno responsável pela recolha dos cadernos e pela entrega de fichas aos colegas.

Quase todos os alunos estavam inseridos no grupo desde o primeiro ano e, também, quase todos eram alunos do professor cooperante desde o primeiro ano, tirando os dois alunos novos. A maioria da turma conseguia acompanhar o nível de ensino em questão, tirando cinco alunos que registavam mais dificuldades. Em quatro destes casos os exercícios de língua portuguesa tinham de ser adaptados devido às dificuldades de dislexia e motricidade fina.

Durante a semana existiam três dias em que alguns alunos recebiam apoio especializado, por isso três vezes por semana dirigiam-se a uma sala própria para terem aquele apoio.

Nas observações realizadas à turma, verificámos que, para além desses alunos com NEE, outros alunos da turma escreviam com erros ortográficos e apresentam dificuldade na leitura, compreensão e escrita de textos e em alguns conteúdos gramaticais.

Também ao nível da matemática a turma apresentava dificuldades ao nível da resolução de problemas, ou seja, os alunos necessitavam de desenvolver o seu nível de raciocínio, de abstração e de compreensão dos enunciados dos problemas.

A maioria dos alunos gostava muito de estudo do meio, não apresentando grandes dificuldades nesta área curricular. Podemos referir ainda que a turma gostava muito de expressão plástica.

Por último, importa referir que a maior parte dos alunos da turma demonstrava interesse nas atividades e manifestava responsabilidade nos seus trabalhos.

Após a conclusão desta análise, no ponto seguinte, procuramos caracterizar as práticas transversais de abordagem à escrita realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as características da turma e os objetivos delineados para este relatório.

4.2. Descrição e análise das práticas

Assim como executamos para a Educação Pré-Escolar, apresentamos e analisamos uma síntese das intervenções realizadas no EP II e, num segundo ponto, procedemos à análise apenas das atividades de aprendizagem da escrita selecionadas.

Para o efeito concebemos dois quadros nos quais tivemos em conta o programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico, analisando em detalhe as categorias, subcategorias e indicadores recolhidos naquele programa.

Tal como na educação pré-escolar, ao longo do estágio II consideramos as necessidades e interesses dos alunos, de forma a proporcionar aprendizagens mais significativas.

O Quadro 8 indica todas as atividades realizadas no EP II.

Quadro 8

Atividades realizadas no EP II

Intervenções	Atividades	Áreas Curriculares								Total	
		EFM	EM	ED	EP	LP	M	EDM	C		
1.ª Intervenção	1.ª- Leitura e exploração do texto: “O jardim de Matilde	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	2.ª- Construção de um cartaz sobre o tema: “As Plantas”	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	3.ª- Realização de uma ficha sobre números racionais representados por dízimas finitas	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	4.ª- Realização de uma ficha sobre a redução de frações decimais ao mesmo denominador	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	5.ª- Identificação e registo de características de diferentes plantas	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
	6.ª- Leitura e exploração do texto: “A Terra Alegre de João”	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	7.ª- Jogar ao dominó de Frações	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	8.ª- Preencher um quadro sobre o pretérito imperfeito	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

	9.ª- Realização de uma ficha com diferentes verbos regulares	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
2.ª Intervenção	10.ª- Realização de marcadores para o dia do pai	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	11.ª- Exploração das medidas de comprimento através de uma ficha de trabalho	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	12.ª- Leitura e exploração da história: “O sonho de Mariana”	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	13.ª- Dramatização da história: “O sonho de Mariana”	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	14.ª- Exploração dos meios aquáticos através de uma maquete	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2
	15.ª- Realização de uma ficha sobre os constituintes dos meios aquáticos	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2
	16.ª- Exploração da área e do perímetro através um cartaz	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	17.ª- Resolução de problemas sobre as áreas e os perímetros	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	18.ª- Realização de trabalho autónomo	0	0	0	0	1	1	1	1	0	3
	19.ª- Construção da biblioteca	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2
	20.ª- Exploração das formas de relevo através de um mapa em tamanho A1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2
	21.ª- Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3
	23.ª- Jogo Coletivo: basquetebol	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	24.ª- Construção de um porta-jóias para o dia da mãe	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	25.ª- Realização de uma ficha de exercícios sobre verbos irregulares	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	26.ª- Leitura e exploração do texto: “João Pateta”	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1

3.ª Intervenção	27.ª- Exploração dos diferentes tipos de solo através de um diaporama	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	28.ª- Realização de trabalho autónomo	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3
	29.ª- Medição de vários objetos da sala de aula	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	30.ª- Patinagem	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	31.ª- Realização de uma ficha sobre os diferentes tipos de solo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	32.ª- Elaboração do protocolo de uma experiência sobre a permeabilidade dos solos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3
4.ª Intervenção	33.ª- Escrita criativa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	34.ª- Atividades na biblioteca da sala	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
	35.ª- Apresentação de livros requisitados na biblioteca	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	36.ª- Construção de uma carta	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	37.ª- Realização de uma ficha sobre unidades de massa e capacidade	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	38.ª- Exploração de um cartaz sobre os pontos cardiais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	39.ª- Realização de uma ficha sobre os pontos cardiais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	40.ª- Exploração dos constituintes da banda desenhada através de um diaporama	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	41.ª- Elaboração de uma banda desenhada	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	42.ª- Realização de uma ficha sobre determinantes possessivos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	43.ª- Elaboração de uma rosa-dos-ventos	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	44.ª- Realização de trabalho autónomo	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
	45.ª- Atividades na biblioteca da sala	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	3
	46.ª- Ficha de trabalho sobre o magnetismo terrestre	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2

6.ª Intervenção – Conjunta	62.ª- Realização de uma ficha sobre a atividade piscatória e do turismo do meio local	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	63.ª- Trabalho autónomo	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3
	64.ª- Exercícios sobre os gráficos de barra	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	65.ª- Leitura e compreensão do texto: “As fadas”	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	66.ª- Dramatização do texto: “As fadas”	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	67.ª- Exploração das indústrias através de um diaporama	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
	68.ª- Elaboração de um texto sobre a desflorestação	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
	69.ª- Criação de histórias	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	70.ª- Construção de fantoches	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3
	71.ª - Dramatização das histórias	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3
	72.ª – Ensaio para a festa de final do ano	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2

O Quadro 8 mostra-nos que atividades incidiram nas áreas curriculares no Estágio Pedagógico II.

Assim como analisámos para a educação pré-escolar, começaremos por elucidar as áreas mais trabalhadas, posteriormente as menos trabalhadas e, por fim, as atividades que interligaram mais áreas curriculares.

Neste sentido as áreas mais trabalhadas foram a LP, com um total de 64 ocorrências em 72 atividades; seguiu-se o EM com um total de 30 ocorrências e a matemática com 20.

Podemos deduzir também que a LP, interage com alguma frequência com a cidadania, num total de 10 ocorrências, e com a expressão plástica em seis atividades.

As áreas menos exploradas foram a ED, com um total de apenas quatro ocorrências, a EF com duas ocorrências e a EM com apenas uma.

Em relação às atividades que promoveram maior integração podemos apurar que:

a) na 2.ª intervenção: a atividade de trabalho autónomo promoveu a aprendizagem de três áreas curriculares, nomeadamente o estudo do meio, a matemática e a língua portuguesa. Os momentos de trabalho autónomo foram introduzidos por nós e pelo nosso par pedagógico, uma vez que trabalhámos de acordo com o modelo da escola moderna. Todas as semanas eram proporcionados aos alunos alguns momentos para trabalharem as suas maiores dificuldades através de ficheiros autocorretivos que estavam presentes na sala. Para a concretização desta atividade foram elaborados três dossiês com ficheiro autocorretivos, nomeadamente sobre LP, M e EDM. Assim, nestes momentos de trabalho autónomo os alunos poderiam estudar as áreas nas quais tinham maiores dificuldades.

Na nossa 2.ª intervenção executámos, também, a atividade: exploração de áreas e perímetros através do geoplano, que incidiu nas áreas da língua portuguesa, na matemática e na cidadania. Esta atividade proporcionou a aprendizagem da língua portuguesa porque os alunos tiveram de explicar o seu raciocínio em relação às semelhanças e às diferenças entre áreas e perímetros. Para além de esta atividade ter explorado conteúdos da matemática, trabalhou também a cidadania, visto que os alunos teriam de saber respeitar as sugestões dos colegas e saber trabalhar em conjunto, cooperando uns com os outros.

Ainda naquela semana, realizámos a atividade intitulada: construção de um porta-jóias para o dia da mãe. Esta atividade incidiu em duas áreas curriculares: a expressão plástica e a língua portuguesa. Primeiramente os alunos construíram o porta-jóias com cartão e rolos de papel higiénico; de seguida, pintaram o mesmo com tintas de guache à escolha. Após a

conclusão do presente para a mãe, os alunos elaboraram uma pequena mensagem para a mãe e colaram dentro do porta-jóias. Desta forma, houve a interligação entre a expressão plástica e a língua portuguesa.

b) na 3.ª intervenção: a atividade elaboração do protocolo de uma experiência sobre a permeabilidade dos solos, proporcionou a aprendizagem de três áreas curriculares: a língua portuguesa, o estudo do meio e a cidadania. Para a concretização desta atividade, foi executada inicialmente uma experiência sobre os diferentes tipos de solo. Posteriormente, em grande grupo, os alunos elaboraram connosco o protocolo da experiência em questão. Desta forma, os alunos trabalharam conteúdos da língua portuguesa, interligando conteúdos de estudo do meio. Para além deste facto, foram estimulados conteúdos de cidadania, visto que os alunos trabalharam em grupo, partilhando e respeitando diferentes sugestões.

c) na 4.ª intervenção: a atividade intitulada “atividades na biblioteca da sala”, interligou três áreas curriculares, nomeadamente o estudo do meio, a matemática e a língua portuguesa. Durante as observações ao longo do estágio, percebemos que os alunos tinham dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Por este motivo, decidimos construir uma biblioteca dentro da sala de aula. Desta forma, durante os momentos de trabalho autónomo, os alunos também podiam escolher realizar atividades sugeridas na biblioteca. Primeiramente, os alunos pintaram várias caixas de madeira de forma a construir a biblioteca e, numa fase posterior, aqueles trouxeram vários livros de casa, construindo assim a biblioteca da sala. Este espaço continha um dossiê com tarefas referentes aos conteúdos de matemática e de estudo do meio. Assim sendo, esta atividade interligou a língua portuguesa com a matemática e o estudo do meio, pois os alunos, para conseguirem executar as tarefas sugeridas na biblioteca, teriam de ler e compreender o texto.

c) na 5.ª intervenção: a atividade de elaboração de um texto descritivo sobre a visita à loja de Ponta Delgada estimulou a aprendizagem de três áreas curriculares: a língua portuguesa, o estudo do meio e a cidadania. Esta atividade proporcionou a aprendizagem de conteúdos de estudo do meio, pois o texto que os alunos escreveram foi sobre as atividades económicas, mais especificamente, sobre a pesca. Para além disso, o texto descritivo sobre a visita de estudo foi efetuado em grande grupo, o que proporcionou trabalhar questões da cidadania, como saber ouvir, saber respeitar o outro e saber partilhar.

c) na 6.ª intervenção (conjunta): a atividade de construção de fantoches interligou três áreas curriculares: a expressão plástica, a língua portuguesa e a cidadania. Para a realização

desta atividade, as crianças precisaram de vários materiais: feltro, tesouras, cola, lã, cartolina, paus de espetada, entre outros. Esta atividade começou com a leitura de uma história à escolha. Numa fase posterior, os alunos resumiram a mesma; de seguida, em grupos de quatro elementos, os alunos contruíram com diversos materiais os fantoches referentes às personagens da história lida. É de salientar que esta atividade teve continuidade visto que, numa última fase, os alunos dramatizaram a história com os fantoches criados. Desta forma, interligamos também a língua portuguesa com a expressão dramática.

Após a observação de alguns resultados decorrentes do Quadro 8 e na impossibilidade de analisarmos em detalhe todas estas atividades, iremos colocar, especificamente, o foco da nossa análise nas cinco atividades que destacámos a cinzento no quadro oito. Escolhemos estas atividades por considerarmos serem as que melhor exemplificam a interação entre a área da LP e as restantes áreas de conteúdo.

Neste sentido, o Quadro 9 exemplifica os contributos das atividades trabalhadas para as aprendizagens previstas no programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo ao nível dos diversos domínios verbais.

Quadro 9

Contributos das atividades trabalhadas no EP II

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Ati. n.º 5	Ati. n.º 21	Ati. n.º 32	Ati. n.º 49	Ati. n.º 61	Total	Total por Categoria	
Língua Portuguesa	Oralidade	Interação discursiva	Princípio de cortesia	1	1	1		1	1	8	
			Pedido de esclarecimento	1	1	1		1			
		Compreensão e expressão	Tom de voz, articulação, ritmo								6
			Vocabulário: alargamento, adequação, variedade			1					
			Informação essencial	1		1		1			
		Produção de discurso oral	Estruturas frásicas							1	2
			Apresentação oral; pequeno discurso persuasivo			1				1	
	Leitura e Escrita	Consciência fonémica	Fluência de leitura	Expressão orientada: reconto, conto, descrição, dramatização							3
				Palavras regulares e irregulares		1	1		1		
		Compreensão de texto	Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas	Notícia, carta, convite, banda desenhada		1	1	1		1	14
				Vocabulário: alargamento temático							
						1	1		1	1	46

No Quadro 9 aparece como foco a área Língua Portuguesa, uma vez que é nas aprendizagens desta área que se foca em particular este relatório de estágio.

Neste sentido, elaborámos este quadro com base no programa de língua portuguesa do 1.º ciclo, tendo sido também com base nele que planificámos as atividades do EP II. Ao longo deste trabalho investigativo algumas categorias foram mais trabalhadas do que outras, também em virtude do tema deste relatório:

- Categoria: Oralidade – 16 ocorrências
- Categoria: Leitura e Escrita – 46 ocorrências

O Quadro 9 mostra-nos, também, a quantidade de vezes que cada subcategoria foi trabalhada. Neste sentido, analisando a categoria da oralidade, podemos afirmar que algumas subcategorias são mais exploradas do que outras:

- Subcategoria: Interação discursiva – 8 ocorrências
- Subcategoria: Compreensão e expressão – 6 ocorrências
- Subcategoria: Produção de discurso oral – 2 ocorrências

No que diz respeito à categoria da Leitura e Escrita podemos afirmar que:

- Subcategoria: Consciência fonémica – 0 ocorrências
- Subcategoria: Fluência de leitura – 3 ocorrências
- Subcategoria: Compreensão de texto – 4 ocorrências
- Subcategoria: Pesquisa e registo da informação – 14 ocorrências
- Subcategoria: Ortografia e pontuação – 7 ocorrências
- Subcategoria: Produção de texto – 17 ocorrências

Em seguida segue-se a análise, detalhada, de cada uma das cinco atividades selecionadas, descrevendo o que aconteceu, o porquê da escolha de algumas estratégias e salientando as potencialidades da transversalidade da língua materna em cada uma das atividades.

Neste sentido, a atividade n.º 5 (ver anexo D), “Identificação e registo de características de diferentes plantas”, abordou a LP, interligando com o EDM. O propósito desta prática foi explorar as características das plantas, como o tipo de caule, o tipo de raiz, a forma da folha, a utilidade e se tinha fruto ou flor. Esta atividade foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento, em grande grupo, os alunos visualizaram, cheiraram e tocaram 10 plantas trazidas

pela estagiária. Num segundo momento, a estagiária registou no quadro o nome, as características e as utilidades das plantas identificadas pelos alunos. É de salientar que os alunos registavam no seu caderno diário tudo o que iam identificando nas plantas (Figura 10).

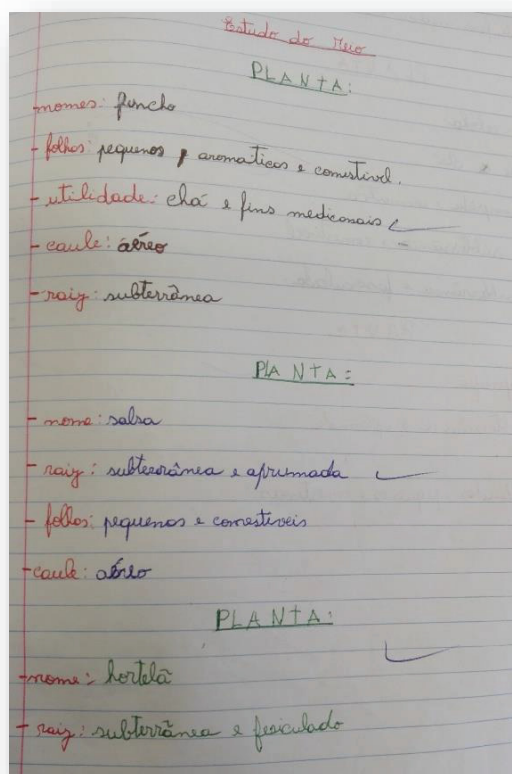


Figura 10

Identificação e registo de características de diferentes plantas

Esta atividade proporcionou a interação, a interajuda e o discurso oral entre os alunos, pois estes puderam participar ativamente na mesma, havendo troca de informações.

Aluno – É funcho, eu sei que é por causa do cheiro!

Aluno – Ah, então dá para fazer chá! A minha mãe faz chá com essa planta”

Escolhi esta estratégia porque é uma forma de promover a aprendizagem de conteúdos de EDM e de LP de forma ativa, centrando o processo nas crianças e na descoberta e convocação de conhecimentos e experiências prévias daquelas. Esta atividade proporcionou momentos de oralidade e de registo escrito e ao mesmo tempo a aprendizagem de conteúdos de estudo do meio.

Refletindo sobre esta atividade, poderíamos tê-la melhorado se tivéssemos criado um herbário com os alunos. A atividade teria sido mais enriquecida se os alunos tivessem registado as características das plantas em cartolina e, posteriormente colado, cada uma das plantas na sua descrição. Desta forma, o livro de plantas secas teria ficado visível na sala e os alunos poderiam ter contato com este diariamente, utilizando-o como fonte de consulta autónoma e de revisão consolidação quando relevante e oportuno.

A atividade n.º 21 (ver anexo E), “Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano”, incidiu em três áreas curriculares: a matemática, a cidadania e a língua portuguesa.

Primeiramente, os alunos foram divididos em quatro grupos de quatro e, em seguida, realizaram diversos exercícios sobre áreas e perímetros através da exploração dos mesmos no geoplano (Figura 11). Para realizarem esta atividade, os alunos teriam de compreender o enunciado e seguir as instruções no geoplano. Posteriormente, os alunos desenhavam na folha do enunciado o que tinham feito no geoplano.

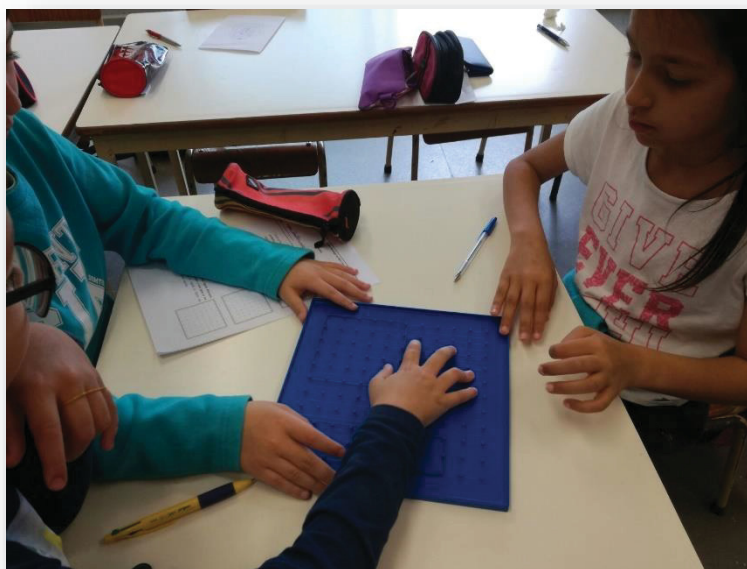


Figura 11

Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano

Esta atividade proporcionou o desenvolvimento da oralidade entre as crianças, bem como a compreensão de enunciados e a escrita de raciocínio matemático.

Aluno – “Já sei, são 4 espaços e aqui 5”

Aluno – “Não pode ser, senão o perímetro fica maior do que aquele”.

Escolhi esta estratégia porque é uma forma de os alunos trocarem raciocínios e de haver interajuda entre aqueles.

Relativamente à atividade n.º 32 (ver anexo F), “Elaboração do protocolo de uma experiência sobre a permeabilidade dos solos”, esta interligou três áreas curriculares: a cidadania, a língua portuguesa e o conhecimento do mundo.

O objetivo desta atividade era proporcionar um momento de escrita diferente, para que os alunos adquirissem aprendizagens sobre os diferentes tipos de solos, bem como o conceito de permeabilidade. Neste sentido, esta atividade foi dividida em três momentos diferentes. O primeiro momento foi a realização de uma experiência sobre a permeabilidade dos solos. Para a concretização desta fase da atividade, foi necessário: três garrafas de plástico, três elásticos, três compressas, barro, areia, terra, copos de plástico e água.

Desta forma, os alunos, em primeiro lugar, colocaram cada tipo de solo na parte superior de cada uma das garrafas e depois colocaram água para observar se o solo deixava passar ou não a mesma. Num segundo momento, planificámos com as crianças a estrutura do protocolo, para que estas pudessem organizar as ideias do que era preciso para construírem o protocolo da experiência que tinham observado (Figura 12). O último momento desta atividade foi a elaboração em grande grupo do protocolo da experiência. O protocolo foi organizado em quatro partes: os materiais utilizados, o procedimento, o que aconteceu e as conclusões.

Esta atividade estimulou a escrita através de informação observada, bem como a oralidade entre os alunos. Além disso, os alunos aprenderam palavras desconhecidas e conteúdos de estudo do meio.

Aluno – “Permeabilidade? O que é isso?”

Estagiária – “Permeabilidade é a capacidade de um corpo deixar passar ar ou água. Por exemplo, na nossa experiência vamos ver se a terra, o barro ou a areia deixa passar a água ou não”.

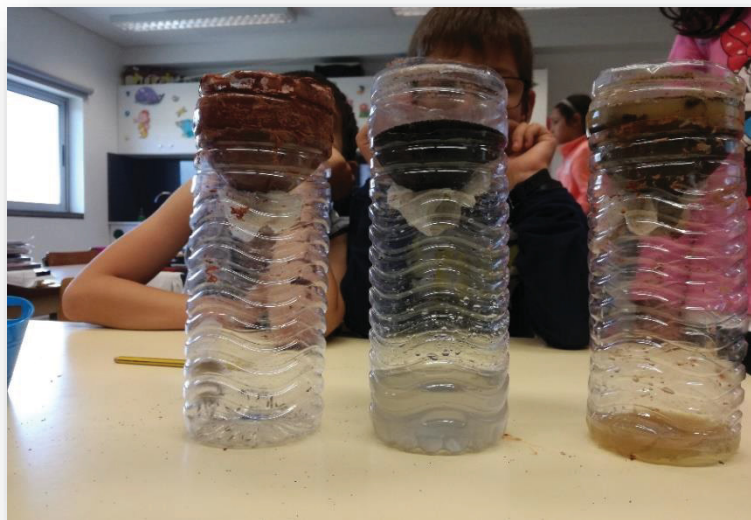


Figura 12

Protocolo da experiência sobre a permeabilidade dos solos

Escolhemos esta estratégia porque os alunos demonstraram interesse em realizar uma experiência e também devido ao facto de ser uma forma interessante de os alunos se apropriarem de diversos conteúdos pela experimentação, observação e descoberta.

Em relação à atividade n.º 49 (ver anexo G): “Realização de uma ficha de trabalho sobre o dinheiro”, pudemos afirmar que esta proporcionou aprendizagens em duas áreas curriculares, nomeadamente a matemática e a língua portuguesa.

O objetivo desta atividade era estimular a expressão oral, o raciocínio matemático e a compreensão de enunciados. Desta forma, os alunos estariam a desenvolver aprendizagens em simultâneo naquelas duas áreas curriculares.

Aluno – Professora aqui tem de ser uma conta de mais não é?

Estagiária – Lê de novo o problema. Diz que falta ainda dinheiro para comprares o rádio. O rádio custa 44,70 euros mas tu só tens 30,05 euros.

Aluno – “Ah, então é uma conta de menos”.

Assim sendo, esta atividade foi organizada em dois momentos. Numa primeira fase, a estagiária explorou, através de um cartaz, conteúdos de matemática, neste caso em questão: o dinheiro. Numa fase posterior, os alunos realizaram exercícios de matemática sobre diferentes quantidades de dinheiro (Figura 13). É de salientar que os alunos também puderam criar situações problemáticas sobre o dinheiro e de seguida resolver as situações problemáticas criadas pelos próprios.

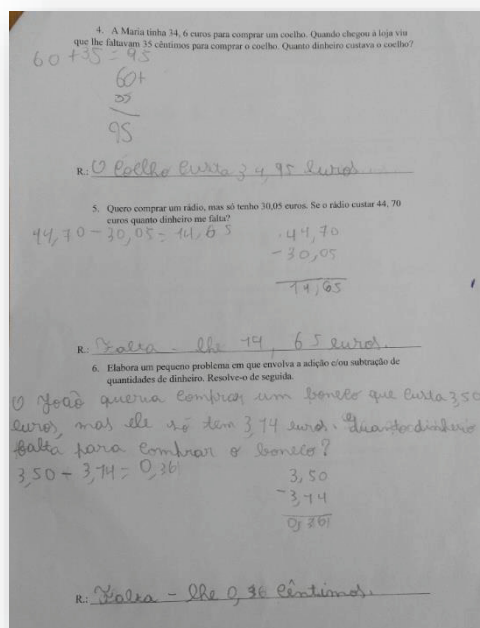


Figura 13

Ficha de trabalho sobre o dinheiro

Escolhi esta estratégia porque, cada vez mais, é importante que o professor crie situações problemáticas nas quais promova o raciocínio e a escrita dos seus alunos.

No que diz respeito à atividade n.º 49 (ver anexo H), “Elaboração de um texto descritivo sobre a visita de estudo à Lotação de Ponta Delgada”, esta interligou três áreas curriculares, nomeadamente, a língua portuguesa, a cidadania e o estudo do meio.

O intuito desta prática foi promover aprendizagens sobre as atividades económicas, mais especificamente, sobre a pesca, interligando estes conteúdos com a produção de textos descritivos. Além disso, esta visita de estudo potenciou o contacto com o meio exterior, onde os alunos puderam pôr em prática atitudes e comportamentos do âmbito da cidadania, como saber ouvir, saber estar, saber conviver em sociedade.

Neste sentido, esta atividade foi repartida em quatro momentos. Primeiramente, em grande grupo, os alunos prepararam diferentes questões para colocarem na visita de estudo em questão. Num segundo momento, os alunos deslocaram-se até ao local da visita de estudo, onde puderam observar, perguntar e registar diversas informações sobre aquela atividade económica. Numa fase posterior, a estagiária planificou, em conjunto com a turma, a estrutura do texto descritivo no quadro, de forma a orientar a mesma. Logo após este momento, os alunos escreveram, individualmente, o seu texto descritivo. É de salientar que o último momento desta atividade foi a apresentação oral, em voz alta dos alunos à turma do seu texto sobre a visita de estudo.

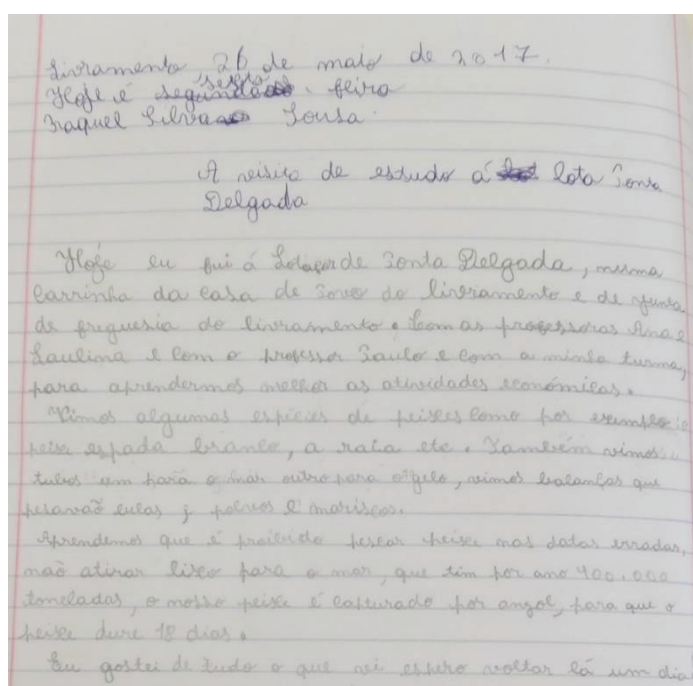


Figura 14

Elaboração de um texto descritivo sobre a visita de estudo à Lotação de Ponta Delgada

É de salientar que escolhemos a estratégia da visita de estudo porque esta potencia aprendizagens num espaço exterior, de forma dinâmica, onde os alunos têm a oportunidade de registar informações livres e participar de forma ativa na aprendizagem de conteúdos.

Após refletir sobre esta atividade, consideramos que esta teria ficado mais rica se tivéssemos feito a revisão dos textos antes de estes terem sido apresentados pelos alunos. A fase de revisão de textos é de extrema importância pois os alunos conseguem mais facilmente perceber os seus erros, percebendo assim o que devem melhorar na construção de futuros textos.

Síntese

Finalizada a apresentação e análise da ação educativa realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procederemos à reflexão global sobre a nossa prática educativa, bem como a comparação e o confronto da literatura com esta. Produziremos também algumas considerações finais sobre os benefícios deste relatório de estágio no nosso futuro profissional.

Considerações Finais

Nesta fase final do relatório, iremos refletir sobre o mesmo realizado, tendo por base as perguntas de partida delineadas no início deste trabalho. Para além disso, far-se-á uma reflexão global sobre a nossa ação educativa ao longo dos dois estágios pedagógicos e sobre como estes influenciaram a nossa temática e em que medida estes foram fundamentais para a nossa formação.

Ao longo dos estágios pedagógicos, procurámos ter em conta as necessidades e interesses das crianças observadas nas fases iniciais dos mesmos, e tentámos promover aprendizagens ativas e significativas para as crianças.

Para este trabalho, procurámos partir da caracterização e análise das práticas de outros estagiários, para a descrição e análise das nossas. Assim, começámos dos oito relatórios de estágio analisados relativamente às atividades de familiarização com a linguagem escrita promovidas na EPE, concluímos que a atividade mais recorrente foi a leitura e a exploração de histórias, sendo que os futuros educadores partiam desta prática para explorar conteúdos de outras áreas curriculares. É importante também salientar que as áreas/domínios que promoveram uma abordagem mais integrada com a Língua Portuguesa foi a Formação Pessoal e Social e a Educação Artística, mais especificamente o subdomínio das artes visuais. Acrescentamos ainda que a abordagem à escrita foi a categoria mais trabalhada nos relatórios analisados.

Estas práticas vão ao encontro do que a literatura defende ao atribuir ao educador um papel fundamental na criação de contextos nos quais a linguagem escrita esteja presente e na organização da sala de forma a criar espaços de exploração da linguagem escrita pelas crianças. Neste quadro, a biblioteca é de extrema importância numa sala do pré-escolar, algo que os estagiários também dinamizaram nas suas práticas. Podemos acrescentar ainda a importância da exploração de rimas, canções, jogos de memória, puzzles, atividades de culinária são algumas das atividades essenciais para estimular a abordagem à escrita (Santos 2007), atividades que os relatórios analisados apresentam, embora com frequências menores e diferentes entre aquelas atividades.

Relativamente à nossa segunda pergunta de partida, “Como é que os professores pensam/promovem o desenvolvimento de competências de produção textual no 1.º ciclo do ensino básico?”, a análise de outros oito relatórios de estágio desvelou que a atividade mais abordada foi a construção de diferentes tipos de textos. Acrescentamos ainda que é no âmbito do estudo do meio que ocorrem mais atividades de leitura e escrita e a leitura e a escrita foram

as categorias mais trabalhada pelos estagiários. É importante salientar que, no caso do 1.º ciclo, o texto poético foi o mais trabalhado pelos estagiários, sendo os menos explorados a carta e a banda desenhada.

Estas práticas vêm ao encontro das atividades que alguns autores, como Niza e Soares (1998), preconizam, bem como à valorização didática do contacto dos alunos com diferentes tipos de textos para aprendizagem da escrita.

Para resposta à nossa terceira pergunta de partida: “Como promover o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita a propósito da aprendizagem de diferentes temas, conteúdos e processos em diferentes áreas do currículo?”, analisámos as nossas próprias práticas de abordagem à escrita ao longo dos dois estágios. Neste sentido, averiguamos, no que diz respeito ao estágio na educação pré-escolar, que dinamizamos atividades de abordagem à escrita em todas as áreas curriculares, tendo sido o conhecimento do mundo e as artes visuais as áreas com maior incidência neste âmbito. Todas as estratégias implementadas tiveram o propósito de proporcionar momentos em que a linguagem oral e a abordagem à escrita pudessem ser desenvolvidas a partir de outras áreas curriculares. Assim sendo, ao longo do estágio I realizamos, por exemplo, a exploração de pictogramas, a dramatização de histórias, a realização de jogos de memória e de associação e a confeção e exploração de receitas.

No que respeita ao estágio pedagógico no 1.º ciclo do ensino básico, proporcionamos atividades de compreensão e de produção escrita em quase todas as áreas curriculares, com a exceção da expressão musical, tendo sido a matemática e o estudo do meio as áreas com mais ocorrências. No que diz respeito às atividades realizadas, podemos mencionar algumas, como a construção de cartazes, a produção escrita de diferentes tipos de textos, a apresentação oral de livros e a dramatização de histórias, entre outras. As atividades introduzidas foram ao encontro do que foi analisado nos oito relatórios de estágio sobre as práticas dos futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A estas atividades acrescentamos a construção de uma biblioteca de sala, atividade comum à sala do pré-escolar e à do 1.º ciclo do ensino básico, bem como aos relatórios de estágio analisados.

Em relação à nossa última pergunta de partida: “Quais as potencialidades de uma abordagem à escrita de forma transversal ao currículo na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico?”, podemos reafirmar, concordando com autores como Silva (2000) e Valadares (2003), que é importante abordarmos a língua materna de uma forma transversal ao currículo,

pois esta contribui para aprendizagens fundamentais nas diferentes áreas curriculares. Assim sendo, é essencial que o educador/professor promova atividades ao nível do desenvolvimento da leitura, compreensão e expressão orais e escritas para que os alunos possam construir aprendizagens efetivas e significativas noutras áreas curriculares, pois, como defende Gonçalves (2013), trabalhar a língua portuguesa de uma forma transversal ao currículo também contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas.

Em suma, pretendemos que este trabalho sirva de alerta para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo para a importância do contato precoce e continuado com a linguagem escrita, uma vez que esta é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens transversais às diversas áreas do currículo.

Assim sendo, o presente relatório enriqueceu-nos enquanto futuros profissionais, pois contribuiu para o nosso crescimento, e proporcionou uma visão mais crítica e reflexiva sobre a nossa ação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1.^a ed.). Lisboa: Grávida.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Minho: Almedina.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C. & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: SREF-Direção Regional da Educação e Formação.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2001). Repensar a (didática da) escrita: Breves reflexões. In. Sequeira, F.; Carvalho, J. & Gomes, A (org.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. (pp. 163-168) Minho: Universidade do Minho.
- Atalaia, M. (2013). *O livro Infantil e a Aprendizagem da Leitura*. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar.
- Alves, V. (2015). *Abordagens Transversais ao Ensino-Aprendizagem da Língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barcelos, T. (2011). *A Aquisição da Leitura e da Escrita na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Consultada em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2632/1/DissertMestradoTaniaCoutoNogueiraBarcelos2011.pdf>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bigas, M. & Correig, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*: Ministério da Educação e Ciência.

- Braga, N. (2012). *As Práticas Educativas em Contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico - O Ensino da Linguagem Escrita*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
- Brás, D. (2012). *Produção de Textos no 1.º CEB – a Exposição Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2005). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (2015) *Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
- Cardona, M. (2007) A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*, 81, 10-15.
- Carvalho, J. A. B. (1999a). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: UM. IEP-CEP.
- Castro, R. (2002). *O poder da Comunicação e a Intertextualidade*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores e professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto Politécnico de Leiria.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos incidentes críticos no Ensino* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, J. (2014). *Poesia e Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultada em <https://ria.ua.pt/handle/10773/14729>
- Fialho, A (2003). *Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente – Culturas de escola e aprendizagem profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Figueiredo, M. & Roldão, M. (2005). Significado e Processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura de Educação de Infância. *Educação*, 13 (2).

- Formosinho, J. (coord). (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, F., Villar, M., Almeida, J. & Casteleiro, J. (2003). *Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Frias, R. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Consultada em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goulart, T. (2011) *Transversalidade da Aprendizagem na Escola: A Linguagem e a Leitura como Factores de Integração das Aprendizagens*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: University Press;
- Horta, M. (2010). *Linguagem Escrita no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Representações de Educadores e de Professores*. Dissertação de Mestrado. Huelva: Universidade do Algarve. Consultada em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/895/4/TESINA.pdf>
- Jesus, E. (2014). *Ver, ouvir, sentir e experimentar a Escrita: Estratégias de Promoção da Escrita Funcional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino*. Relatório de Estágio. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, P. (2007). *Uma aprendizagem consciente da escrita: princípios e práticas*. In. Arquipélago – Ciências da Educação, (8) 199-220. Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
- Lopes, J., Velasquez, M. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lourenço, M. (2011) *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Machado, C. (2017). *Diversificação de Estratégias na Promoção da Leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Machado, J. (2012). *Do ouvir ler ao querer ler: estratégias para suscitar o interesse pela leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Machado, L. (2008). A Linguagem Escrita: Formação e Contributos. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33.
- Martins, L. (2011). *A Transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Relatório de Estágio. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3640/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20L%C3%BAcia%20Martins.pdf>
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). “Caracterização das práticas de literacia familiar”. In Silva, B.; Almeida, L.; Lozano, A. & Uzquiano, M. *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra*, 220-227.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressão e Comunicação: Educação Física – Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira Leal, S. (2000). *O Exercício de Poder pela Linguagem em Aula de Língua Materna: Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Ambridge (C. Valadares, Trad.). Porto: Plátano Editora.
- Pacheco, J. (1995) *Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2015). *Promover a Compreensão Leitora na Infância: Estudos de Caso na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores;

- Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1978). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas* (1.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Pimentel, A. (2014) *A abordagem e o ensino da escrita na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Rego, A. (2010). *Relatório da prática de ensino supervisionada*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. (2011). *Da escrita do nome à escrita de textos: estratégias de abordagem à escrita na educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Sá, C. (2012). Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância – Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- Serrazina, L. (2002) *A Formação para o ensino da matemática na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Silva, L. (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. *Caminhos da flexibilização e integração políticas curriculares*, 359-368.
- Silva, M. (2015). *Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Sim-Sim, I, Silva, A. & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Stubbs, M. (1987). *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

Vygostki, L. (2001) *Pensamento e Linguagem*. Brasil (N. Garcia, Trad.): Ridendo Castigat Mores.

Vygotski, L. (1989). *Psychologie – Pédagogie, Neuro – Psychiartrie – Sociologie*. Fondateur. *Enfance*,

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto do anexo III, ponto 2.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do anexo I, ponto 2.

Anexo A – Recorte e colagem da palavra: Outono



- A – Exploração em jornais e revistas de diferentes letras e palavras
- B – Recorte e Colagem de diferentes letras observadas
- C – Escrita da palavra: “OUTONO”
- D – Exploração da consciência fonológica

Anexo B – Dramatização da história: “Quero ser bombeiro”



A – Dramatização executada pela estagiária da profissão de bombeiro

B – Compreensão e reconto da história ouvida

C/D – Dramatização da história feita pelas crianças

Anexo C – Confeção do pão

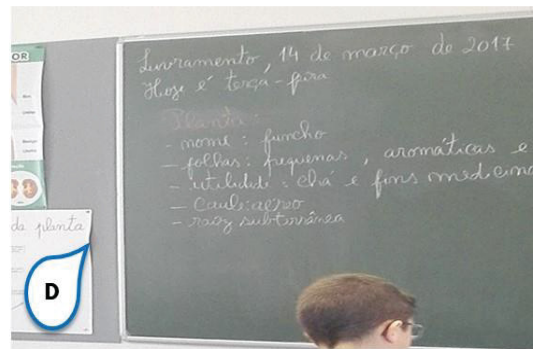


A – Exploração das quantidades dos ingredientes

B/C – Confeção de vários pães pelas crianças

D – Cozedura dos pães

Anexo D – Identificação e registo de características de diferentes plantas

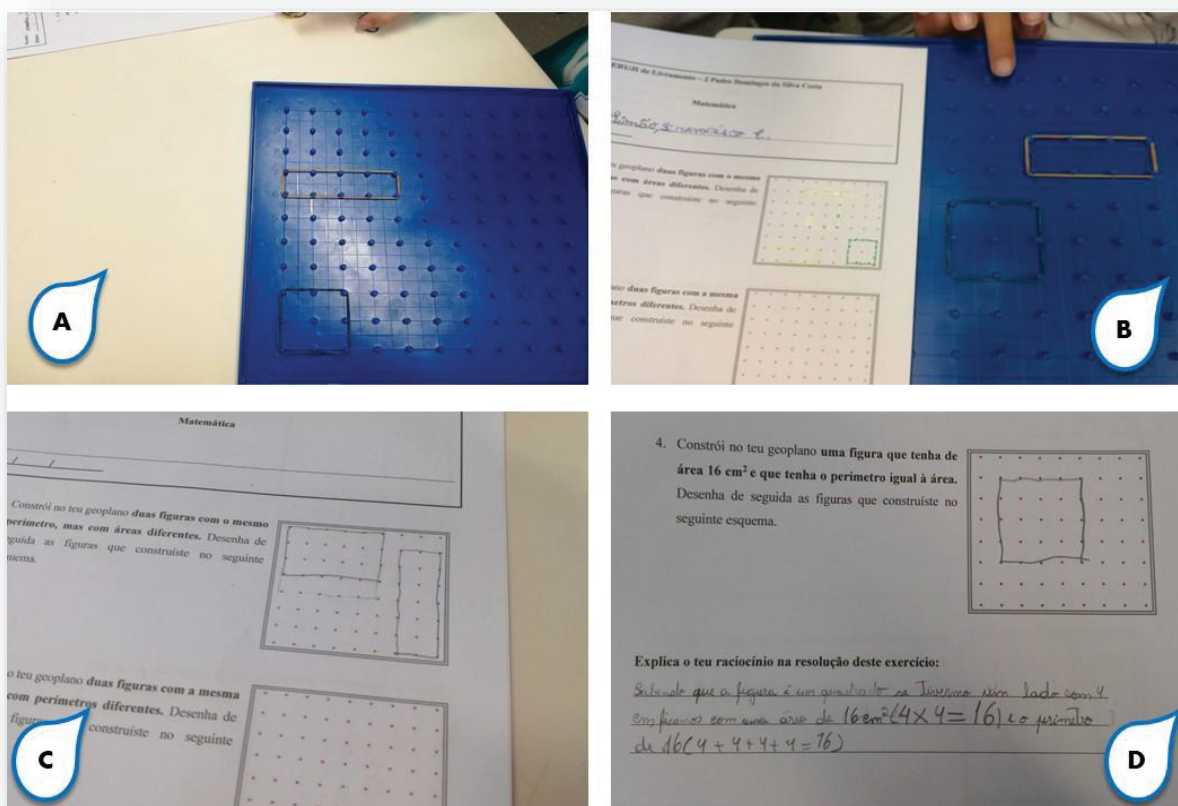


A – Exploração das características de diferentes plantas

B – Troca de opiniões sobre as características das plantas exploradas

C/D - Registo das características das plantas observadas

Anexo E – Exploração de áreas e perímetros através de exercícios no geoplano

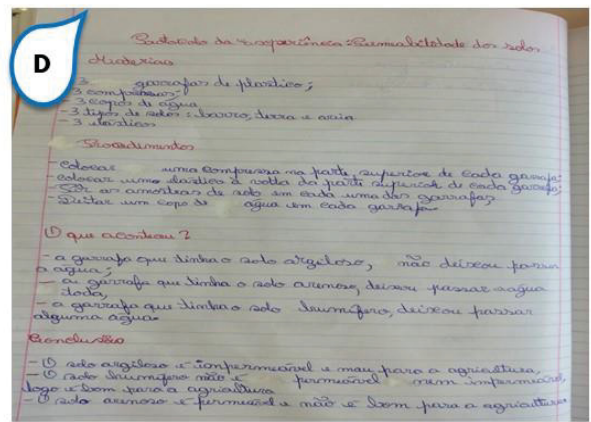


A/B – Exploração de áreas e perímetros nos geoplanos

C – Compreensão de enunciados matemáticos

D – Produção escrita de raciocínio

Anexo F – Protocolo da experiência sobre a permeabilidade dos solos



A – Realização da experiência sobre a permeabilidade dos solos

B – Análise dos resultados da experiência realizada

C/D – Registo escrito dos materiais, procedimentos e conclusões da experiência

Anexo G – Realização da ficha de trabalho sobre o dinheiro

A

B

EB1/JI de Livramento – 2 Padre Domingos da Silva Costa

Matemática

Nome: quinto João

Data: 23/05/2017

1. A Mónica tinha 10,50 euros, a Carla tinha 15,06 euros e o António 23,93 euros. Indica quanto dinheiro tinham os três amigos.

$10,50 + 15,06 + 23,93 = 49,49 \text{ €}$

Mónica - 10,50 €
Carla - 15,06 €
António - 23,93 €

R.: Eles têm 49,49 euros

C

1. A Mónica tinha 10,50 euros, a Carla tinha 15,06 euros e o António 23,93 euros. Indica quanto dinheiro tinham os três amigos.

$10,50 + 15,06 + 23,93 = 49,49 \text{ €}$

R.: Os três amigos tinham 49,49 euros

2. O Rui tem 12 900 euros e quer comprar um carro. O carro que ele gosta custa 12 070 euros. Quanto dinheiro vai sobrar?

$12\ 900 - 12\ 070 = 830 \text{ €}$

D

6. Elabora um pequeno problema em que envolva a adição e/ou subtração de quantidades de dinheiro. Resolve-o de seguida.

o pai de Mariana deu-lhe 20 € para comprar o seu aniversário para que ela fosse comprar a sua boneca preferida. Chegando loja ela viu que a boneca custava 24,60 €.

Quanto dinheiro falta a Mariana?

$24,60 - 20,00 = 4,60 \text{ €}$

R.: Falta a Mariana 4,60 €.

A – Exploração de diferentes quantidades de dinheiro através de um cartaz

B/C/D – Compreensão de enunciados matemáticos; registo de raciocínios

Anexo H – Elaboração de um texto descritivo sobre a visita de estudo à Lotação de Ponta Delgada



- A – Construção de perguntas sobre a lotação
- B – Realização da visita de estudo
- C – Planificação do texto descritivo sobre a visita à lotação
- D – Produção do texto descritivo
- E – Apresentação em voz alta do texto realizado sobre a visita de estudo

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal